



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA PÓLO ACARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

MARINA MARQUES DAMASCENO

A MULTISSERIE EM PAUTA: as dificuldades enfrentadas pelo professor na
escola do campo.

ACARÁ/PA

2026

MARINA MARQUES DAMASCENO

A MULTISSERIE EM PAUTA: as dificuldades enfrentadas pelo professor na escola do campo.

Trabalho de conclusão de curso, apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba - PA como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Crisolita Gonçalves dos Santos Costa

ACARÁ/PA

2026



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

CURSO DE PEDAGOGIA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos seis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, no Polô Acari/Campus Universitário de Abaetetuba, reuniram-se os Membros da Banca Examinadora, abaixo-assinados, sob a presidência do(a) Professora Dra. Crisolita Gonçalves dos Santos Costa, com a finalidade de examinar, na modalidade de Artigo Científico, o Trabalho de Conclusão de Curso da discente do Curso de Pedagogia, turma 2021, MARINA MARQUES DAMASCENO intitulado **A MULTISSERIE**
EM PAUTA: as dificuldades enfrentadas pelo professor na escola do campo. A sessão teve início às 16h00 e foi encerrada às 18h00. Após a exposição da discente, a Banca Examinadora fez sua arguição e deliberou, por:

APROVADO COM CONCEITO Exclente

REPROVADO

Recomendações para a entrega da versão final do TCC: Fazer os ajustes indicados para os objetivos.

Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente Ata, que, lida e considerada conforme, será assinada pelos membros da banca e pelo (a) discente.

Abaetetuba, 06 de março de 2026.

(Orientadora FAECS/UFPA)
Prof. Dra. Crisolita Gonçalves dos Santos Costa

(Membro Avaliador- FAECS/UFPA)
Prof. Dra. Sandra Karina Mendes Vale

Marina Marques Damasceno
(Discente)

A MULTISSERIE EM PAUTA: as dificuldades enfrentadas pelo professor na escola do campo

Marina Marques Damasceno¹

RESUMO

O presente artigo intitulado “a multissérie em Pauta: as dificuldades enfrentadas pelo professor na escola do campo” refletem sobre o trabalho docente nas classes multisseriadas. A pesquisa teve como objetivo geral, identificar as dificuldades enfrentadas pelo professor da escola do campo nas classes multisseriadas. Os específicos: compreender os princípios da Educação do Campo e seus direitos; investigar as dificuldades enfrentadas pelo professor da escola do campo; refletir sobre a educação do campo em turmas multisseriadas. A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de campo, que teve como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas aplicadas ao professor da escola lócus da pesquisa e à coordenadora do setor de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação. Os resultados apontam que o professor enfrenta dificuldades significativas no planejamento e na organização do trabalho pedagógico, uma vez que precisa elaborar atividades diferenciadas para atender simultaneamente diferentes anos escolares, atuando, muitas vezes, sem ter formação continuada voltada para a realidade do campo. Conclui-se que, apesar do reconhecimento da Educação do Campo como direito, persistem desigualdades estruturais, pedagógicas e formativas nas escolas do campo. Nas classes multisseriadas, os docentes enfrentam desafios organizacionais que demandam formação específica. A formação continuada é essencial, mas nem sempre contempla as particularidades do campo, evidenciando a necessidade de políticas públicas, recursos contextualizados e valorização profissional.

Palavras-chaves: classes multisseriadas; educação do campo; formação continuada.

1

¹ Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Pará- UFPA.
E-mail marinamarkes27@gmail.com

Abstract

The present article, entitled *‘‘Multigrade Classes in Focus: The Challenges Faced by Teachers in Rural Schools’’*, reflects on teaching practices in multigrade classrooms. The study aimed to identify the difficulties faced by teachers in rural schools within multigrade settings. Specific objectives included understanding the principles and rights of Rural Education, investigating the challenges encountered by rural school teachers, and reflecting on multigrade classroom practices. The research followed a qualitative, field study approach, using semi-structured interviews conducted with the teacher from the school locus and the coordinator of the Rural Education sector of the Municipal Department of Education. Results indicate that teachers face significant challenges in planning and organizing pedagogical work, as they must develop differentiated activities for students of different grade levels simultaneously, often without continuing education focused on rural realities. It is concluded that, despite the recognition of Rural Education as a legal right, structural, pedagogical, and formative inequalities persist in rural schools. In multigrade classrooms, teachers encounter organizational challenges that require specific training. Continuing education is essential, yet it does not always address the particularities of the rural context, highlighting the need for public policies, contextualized resources, and professional recognition.

Keywords: multigrade classes; Rural Education; continuing education.

1. Introdução

O presente estudo tem por finalidade abordar as dificuldades enfrentadas pelo professor da escola do campo em seu cotidiano de trabalho, especialmente no que se refere à atuação em classes multisseriadas. A Educação do Campo nasceu dos movimentos sociais camponeses, em contraponto à educação rural, vinculada aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o “estado de coisas”, para, aos poucos, buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (Taffarel et. al 2010, p. 50).

Por meio de lutas e movimentos sociais, os camponeses conquistaram grandes avanços para a educação do campo, obtendo políticas públicas que beneficiam os sujeitos da área rural, embora esses avanços ainda não sejam suficientes para uma educação de qualidade e que assegure a permanência dos sujeitos do campo em sua localidade.

Em muitos territórios rurais as escolas do campo são atendidas em classes multisseriadas onde reúne estudantes de várias séries em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes e diferenciadas da grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada turma possui o seu próprio professor (Hage 2014, p. 1173).

A pesquisa teve como objetivo geral, identificar as dificuldades enfrentadas pelo professor da escola do campo nas classes multisseriadas. Os específicos: compreender os princípios da Educação do Campo e seus direitos; investigar as dificuldades enfrentadas pelo professor da escola do campo; refletir sobre a educação do campo em turmas multisseriadas.

A relevância pessoal desta pesquisa surgiu da curiosidade em compreender como é realizada a educação do/no campo, e as dificuldades enfrentadas pelo professor nesse contexto, e de que forma se dá a formação continuada para o professor que leciona nessa área, se é relacionada e voltada para a área rural ou se ocorre de forma coletiva abrangendo a área urbana e a rural. Portanto esse projeto se orienta a partir da problemática: Quais as dificuldades enfrentada pelo professor da escola do/no campo, nas classes multisseriada? Na oferta do ensino em classes multisseriadas.

O embasamento teórico deste artigo fundamenta-se em referenciais pertinentes ao tema, tomando como referência contribuições de autores que

discutem seus avanços, desafios e especificidades. Destacam-se as obras de Mônica Castana Molina e Helena Célia de Abreu Freitas (2011), Natacha Eugênia Janata e Edson Marcos de Anhaia (2015), Celi Nelza Zulke Taffarel, Claudio de Lira Santos Junior e Micheli Ortega Escobar (2010), Salomão Mufarrej Hage (2008) e Jânio Ribeiro dos Santos (2019), que contribuem significativamente para a compreensão do tema abordado.

A metodologia da pesquisa caracteriza-se em uma abordagem qualitativa, do tipo de campo, utilizando como procedimento metodológico um roteiro de entrevistas aplicado ao professor de uma escola do campo e à coordenadora do setor de Educação do Campo, visando à análise do contexto educacional investigado. Para Gehardt e Silveira (2009, p. 31) a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.

Para Córdova, (2009, p.37) a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc).

O presente estudo foi realizado em uma comunidade na área rural no município de Acará/Pá, localizado na PA 252 km5 ramal do Livramento, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora do Livramento, a escola possui organização multisseriada, constituindo, no turno da manhã, uma única turma que contempla a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano) em uma mesma sala de aula, no período da tarde, são atendidas as turmas correspondentes ao 4º e 5º ano.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram: o professor atuante na referida escola, que contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento do estudo, e a outra entrevistada foi a coordenadora responsável pelo setor de educação no campo da Secretaria Municipal de Educação do Acará (SEMED). Como instrumento de coletas de dados, foi utilizado entrevistas semiestruturada de modo que o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo abordado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (Gerhart e Silveira, 2009, p. 72).

O artigo está organizado em seções. A primeira corresponde à introdução, em que é apresentado o tema da pesquisa, a problemática que a orienta, os

objetivos propostos e os procedimentos metodológicos adotados. A segunda seção dedica-se à discussão da educação do campo como direito, fundamentando-se em referenciais teóricos e normativos. A terceira seção aborda o universo da multisserie, destacando suas especificidades, desafios e implicações para o trabalho docente nas classes multisseriadas. Por fim, a última apresenta as considerações finais, nas quais são sintetizadas as principais reflexões e resultados do estudo, bem como apontadas possíveis contribuições para o debate sobre a educação do campo.

1. Educação do campo como direito

A educação é processo formativo do humano e que pode acontecer tanto no convívio da família quanto no processo escolar, na família são desenvolvidas hábitos, costumes, valores e que muitas vezes são transmitidos de geração em geração. Já na escola, é construído um processo de formação e aprendizagem que faz parte do currículo de ensino, sejam eles na escola pública ou privada e configura-se enquanto direito. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo assegura os direitos humanos de modo que, a educação tornou-se direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1998, art.205, p74).

Assim como a Constituição Federal de 1988, outros documentos foram construídos ao longo do processo histórico do Brasil, fazendo referência à questão da educação enquanto direito de todos, um desses documentos é o orientador da Conae (Conferência Nacional de Educação) realizado no período de 2024, em seu eixo 2 está assegurado que, a garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios (Conae, 2024, p. 15).

Dentre os territórios educacionais, destaca-se a educação do campo que de acordo com o site: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/o-que-e-educacao-do-campo>, a educação do campo é uma modalidade de ensino que ocorre em espaços rurais e é voltada para populações identificadas como agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas e seringueiros. Que tem como objetivo possibilitar que crianças e jovens se desenvolvam de forma integral, em um espaço que respeite a sua cultura e valores.

No Brasil, a chamada “Educação Rural” foi concebida considerando o campo como lugar do inferior e do atraso. Nesse processo, a educação das pessoas que

vivem no campo foi tomada como algo menor e sem importância. E é nesse contexto que se constituiu o que chamamos hoje da Educação do Campo, que nasceu dos movimentos sociais camponeses, em contraponto à educação rural (Taffarel et. al 2010, p. 50).

De acordo com Santos (2019, p.5) [...] os trabalhadores camponeses foram historicamente explorados e/ou expropriados da terra, submetidos a um contexto de extrema desigualdade social, em favor dos interesses da classe dominante. No entanto, esses sujeitos vêm resistindo às investidas do capital e lutam pela transformação e pela superação dessa lógica perversa, organizados por meio dos movimentos sociais e sindicais populares. Um dos principais movimento do campo é o Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vem lutando por direitos para os trabalhadores do campo há anos, assim como a luta por uma educação melhor, os esforços nessa área buscam alfabetizar todos os trabalhadores do campo, e a conquista de condições reais para que todas as crianças e adolescentes estejam na escola (Silva e Barbosa 2024, p. 10).

Nessa mesma perspectiva, Hage (2014, p.1166) destaca que:

Os sujeitos do campo, [...] por meio de movimentos sociais e sindicais que os representam, têm se mobilizado e organizado um processo nacional de luta para assegurar o direito à educação nas comunidades onde vivem e trabalham, onde produzem e reproduzem sua existência, seus modos de vida e suas formas de pensar e compreender o mundo. Esse processo, que articula as demandas pelo direito a terra com as lutas pelo direito a educação, nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo.

Molina e Freitas (2011) destacam o papel fundamental dos trabalhadores rurais na construção da Educação do Campo, evidenciando sua relação direta com os conflitos sociais e territoriais no meio rural, ao enfatizar:

[...] os movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação. Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo. Sua novidade se refere principalmente ao protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira: os trabalhadores rurais. É em função desse protagonismo que o conceito Educação do Campo se vincula necessariamente ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território (p.18).

Nessa perspectiva Hage (2007, p. 157) afirma que os movimentos sociais do campo estão colocando na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos

de formação dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e ao poucos o conceito de Educação do Campo (Molina e Jesus 2004, p.13).

Segundo Taffarel et al. (2010, p. 53), nos processos de disputas entre os diferentes interesses sociais, a população do campo, no Brasil, vem acumulando algumas vitórias e avanços, ou

seja, algumas políticas públicas que são desenvolvidas com objetivo de atender as necessidades deste povo.

De acordo com Molina e Freitas (2011), pode-se considerar como avanços:

as conquistas alcançadas no âmbito da garantia do direito à educação para os camponeses; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras; o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec p.21).

Dessa maneira, uns dos grandes programas que beneficiam a educação do campo é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as Diretrizes Operacionais para a Escola do Campo, Cursos de Graduação voltados para a realidade do campo e outras políticas que são frutos das reivindicações dos trabalhadores por políticas públicas que contribuam para alterar os sérios problemas da educação no campo (Taffarel et al, 2010, p. 53).

Nessa mesma perspectiva Molina e Freitas (2011) enfatiza que, as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, no Brasil, conquistaram programas de educação para os camponeses, entre os quais se destacam: o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). Embora esses programas enfrentem dificuldades em sua execução – especialmente no que diz respeito à quantidade e à morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações que apoiam –, eles constituem-se em práticas concretas de parte das concepções da Educação do Campo.

Segundo Hage (2014) ainda que reconheçamos muitos avanços em termos das políticas educacionais para o campo, que se evidenciam na expansão e em mudanças quanto ao atendimento nos diversos níveis de ensino, estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional,

marcado por uma situação ainda precária em relação a permanência e a aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo.

Nessa perspectiva Costa et, al (2025) enfatiza que, apesar dos avanços conquistados para sua efetivação, especialmente no que diz respeito à superação das desigualdades educacionais entre o campo e a cidade. Para que a Educação do Campo se consolide como um direito efetivo, é essencial que as políticas públicas avancem no sentido de garantir condições estruturais e pedagógicas que permitam a construção de um ensino verdadeiramente comprometido com as necessidades e os direitos das populações rurais.

Neste sentido, cabe destacar que embora tenham ocorrido avanços nas políticas educacionais voltadas à Educação do Campo, estes não foram suficientes para garantir o direito pleno à Educação Básica. Ainda persistem desigualdades educacionais significativas, especialmente no que se refere à permanência e à aprendizagem dos estudantes, indicando que a ampliação do acesso não tem sido acompanhada das condições necessárias para assegurar uma educação de qualidade nas escolas do campo.

2. O universo da multisserie

As classes multisseriadas, constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolares (Santos, 2019,p.9). Ainda de acordo com o autor as classes multisseriadas ou “escolas de primeiras letras”, como eram chamadas, foram institucionalizadas durante o Período Imperial, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, que estabeleceu, no Art. 1º, que, “[...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Santos, 2019, p. 9).

No Brasil as escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor. Presentes no contexto do campo, as escolas/classes multisseriadas são frutos de um período histórico que nos remete ao Brasil colônia.[...] (Janata e Anhaia, 2015, p.686).

Nessa perspectiva, Hage (2008,) ressalta que, essa forma de organização escolar, de forma predominante, tem sido identificada com a precariedade da oferta da educação escolar às populações do campo, comprometendo a positividade do

processo ensino-aprendizagem nessas escolas. Essa realidade tem sido investigada desde 2002 pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, da Universidade Federal do Pará-UFPA e entre as principais questões o grupo evidenciou que:

as condições existenciais das escolas multisseriadas. Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias. A oferta irregular da merenda também interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar [...] (Hage, 2008)

Nesse sentido Santos (2019) ressalta que, os problemas que afetam as escolas do campo, em particular àquelas com classes multisseriadas, não dizem respeito somente à forma como o ensino está organizado, mas, também, à infraestrutura física, aos materiais didáticos e pedagógicos, ao transporte escolar, à merenda, à formação dos professores, além de outros aspectos, ocasionados devido à ausência ou à ineficiência das políticas implementadas.

Nessa perspectiva Hage (2014) enfatiza que, esse quadro, em grande medida, é resultante da falta e/ou ineficiência de políticas públicas, em particular da política educacional para o meio rural, situação que envolve fatores macro e microestruturais relacionados, como a profunda desigualdade e exclusão social e o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, entre outras situações e fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com turmas multisseriadas.

Outro aspecto relevante a ser destacado no contexto das escolas do campo refere-se a formação continuada adequada para os educadores que atuam diretamente nessas turmas, onde na maioria das vezes enfrentam dificuldade para lecionar, assim repercutindo negativamente na qualidade do processo de ensino e aprendizado, levando esses sujeitos a reivindicarem medidas efetivas na implementação de políticas públicas para a formação de professores.

De acordo com Santos (2019) os movimentos sociais passaram a reivindicar uma formação específica para os professores do campo, por entenderem que essa é uma transformação fundamental para a concepção da escola do campo, com as necessidades e os direitos das populações rurais.

Segundo Silvério e Isobe (2020) a formação continuada apresenta-se como estratégia fundamental para o processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as em sua rotina de trabalho. Nesse sentido, a formação de professores é fundamental para o bom desempenho da prática docente em sala de aula e “o processo de formação continuada possibilita que o docente estabeleça uma relação significativa entre a teoria e a sua prática pedagógica” (Jesus, 2017, p. 34).

Para Santos (2019) os professores do campo sentem dificuldade para lidar com várias séries ao mesmo tempo, pois foram formados para trabalhar com o modelo seriado, baseado na lógica de organização capitalista, cujas turmas são estruturadas por série, disciplinas e conteúdos fragmentados e isolados da realidade social. Ainda na concepção do autor, entende-se a necessidade de uma formação diferenciada, e não uma formação de educadores idealizada com base em uma compreensão burguesa de educação e de escola como meio de ascensão social.

De acordo com Jesus (2017, p.12) o trabalho em classes multisseriadas, /exige um profissional com uma formação direcionada à compreensão dessa diversidade, uma vez que ele tem que dar conta de dimensões educativas presentes nesta realidade. Compreender a formação do professor e seu compromisso com a prática pedagógica, relacionando-o com a realidade da escola é um dos grandes desafios da atualidade.

Dessa maneira Janata e Anhaia (2015, p. 697) ressaltam que, a realidade das turmas multisseriadas, compostas por crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, pode favorecer os processos de aprendizagem, uma vez que as interações entre professor e alunos, bem como entre os próprios estudantes, potencializam a apropriação do conhecimento. Nesse sentido Paulino (2022, p.21) ressalta que, os alunos de turmas multisseriadas resgatam o conhecimento quando em contato com outros níveis ou adquirem novos conhecimentos de acordo com o posicionamento mediador do professor, que proporciona a troca de saberes em sala de aula.

Por meio da diversidade cultural e de conhecimentos que a classe multisseriada pode proporcionar, o professor pode explorar a interação e o diálogo

entre os alunos em sala de aula, onde através dessa interação eles irão aprender e compreender as atividades repassadas em sala, mesmo sendo de etapa e ano diferentes. Nessa perspectiva Paulino (2022) afirma que, inseridos em turmas multisseriadas, os estudantes envolvem-se com os outros colegas em relações de cooperação e solidariedade. Existe a troca mútua de saberes independente do ano/série, pois não há como isolar os alunos dos assuntos sendo que compartilham o mesmo espaço/tempo. Para tanto, o professor deve posicionar-se como mediador da construção do conhecimento.

Entretanto, Janata e Anhaia (2015, p.697) enfatizam que, para que isso ocorra, faz-se necessário uma sólida formação de docentes que atuam nesses espaços, de modo que a partir da compreensão dos fundamentos teóricos dessa concepção, possam lançar mão de estratégias pedagógicas intencionais que impulsionem a aprendizagem de seus estudantes, garantindo o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados.

4. Resultados e discussão

4.1 A escola e os sujeitos entrevistados

Esta seção abordará as principais análises observadas no contexto do espaço escolar, com ênfase nas dificuldades enfrentadas pelo professor da escola do campo, considerando os desafios pedagógicos, a disponibilidade reduzida na formação continuada voltada para os docentes da área do campo, as condições estruturais da instituição e as especificidades socioculturais da comunidade atendida, as quais impactam diretamente o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora do Livramento está localizada na Rodovia PA-252, km 5, Vila Livramento, área rural do Município de Acará no Estado do Pará e se constitui como o nosso lócus de pesquisa . A escola é de pequeno porte, construída em alvenaria, que dispõe de duas salas de aula, das quais apenas uma encontra-se em funcionamento a instituição ainda possui de uma cozinha, dois banheiros sendo um masculino e um feminino e uma sala destinada à diretoria, atualmente desativada. Quanto ao quadro de colaboradores, a unidade conta apenas com dois funcionários: um professor e uma auxiliar de serviços gerais. A pesquisa teve como público alvo o professor atuante na escola, e a coordenadora do setor das escolas do campo da Secretaria Municipal de Educação do Acará (SEMED).

O docente entrevistado foi o professor Miguel (nome fictício), nasceu na comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada na área do campo no município de Acará, na região Nordeste do Estado do Pará, onde também iniciou sua trajetória na docência atuando a 6 anos na comunidade. Atualmente possui 63 anos de idade, sua trajetória profissional soma 37 anos de experiência, iniciada em 1989, no município de Acará, onde está até o presente momento do ano de 2026, atuante na área de Educação Infantil e no Ensino Fundamental – anos iniciais. Na atualidade reside na comunidade Nossa Senhora do Livramento, atua na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora do Livramento há 31 anos como docente. Em relação à formação acadêmica, começou atuar apenas com o antigo magistério, é licenciado em Pedagogia.

A outra entrevistada foi a coordenadora do setor das escolas do campo da Secretaria Municipal de Educação do Acará (SEMED), Maria Santos (nome fictício), de 42 anos, com formação acadêmica Graduada em Pedagogia, tem pós-graduação em: Atendimento Educacional, Alfabetização e Letramento Especializado, Arte na Educação, atua há 8 anos na área da educação. Atualmente está na coordenação do Campo da Educação Quilombola e Promoção da Igualdade Racial, atuando somente há 6 meses.

Em relação ao espaço, alimentação e tecnologia, o entrevistado destacou que:

bom, no espaço a gente tem uma cozinha adequada para que os alunos possam fazer suas refeições, agora, em termos de tecnologia, deixa muito a desejar, a gente não tem uma internet para que a gente possa desenvolver o nosso trabalho e tem que estar dependendo de internet de outras pessoas. Então, essa também é uma dificuldade que a gente ainda encontra na escola do campo. E estrutura física, como eu falei, ela é toda em governaria, porém precisa de uma reforma, e tem também um espaço para que a criança possa fazer suas refeições(Miguel, 2026).

Nesse sentido, mesmo em tempos atuais, percebe-se que a escola ainda não conta com os avanços da tecnologia, uma vez que não dispõe com acesso a internet, um dos principais meios que hoje o professor pode contar tanto para melhorar seus processos de ensino quanto para a realização de procedimentos diários.

A escola funciona em dois turnos, atendendo aproximadamente 30 estudantes, com faixa etária entre 3 e 12 anos. No turno da manhã são ofertadas as etapas da Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental organizada em classes multisseriadas sobe a regência de um único professor em uma mesma sala

de aula, enquanto no turno da tarde são atendidos os alunos do 3º, 4º e 5º ano também sob a regência de um único professor.

A mesma configura-se em uma escola nucleada da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Shallon, localizada na área urbana. Escola nucleada é o resultado da reorganização da rede municipal de ensino, onde pequenas escolas do campo são nucleadas, vinculada a partir de uma escola urbana, atendendo o currículo e PPP das escolas núcleo. O PPP é um documento de planejamento estratégico obrigatório que define a identidade, as metas e as diretrizes pedagógicas de uma escola, deve ser estruturado a partir da organização de estudantes, professores e da comunidade onde a escola está localizada, que juntos devem traçar diretrizes que colaborem para a definição e consolidação de planos de vida das crianças, jovens e adultos que frequentam a escola. Para elaborar o PPP, é necessário que todos da escola estejam envolvidos (Taffarel et.al 2010).

No que se refere à organização pedagógica, a escola é atendida pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola núcleo, não possuindo PPP próprio, como informa o professor Miguel (2026) afirma que:

.a minha escola é nucleada, então ela é organizada de acordo com a organização da escola núcleo, até porque é a gente segue o PPP da escola núcleo, então ela tem que ser organizada de acordo com a escola que é da zona urbana, ela tem que ser organizada do mesmo nível.

Desse modo a escola onde o PPP não atende as especificidades da área do campo pode acaba excluindo os seus valores, costume e cultura das comunidades rurais, comprometendo a construção de uma educação contextualizada e socialmente referenciada.

4.2- O professor do campo e a realidades das classes multisseriadas

Objetivando identificar as dificuldades enfrentadas pelo professor da escola do campo, o artigo busca compreender os aspectos que podem levá-lo a ter limitações para lecionar nas classes multisseriadas. Iniciamos a entrevista semiestruturada perguntando, quais as dificuldades pedagógicas para atuar em uma escola multisseriadas? O docente entrevistado ressaltou que:

pra atuar em multiano né, porque então você tem que se distrobar...se desdobrar para fazer principalmente planejamento, você tem que fazer o planejamento para cada turma. Planejamento para o primeiro, para o segundo, para o terceiro, então isso me causa muito transtorno e também toma muito tempo. Então essa é uma dificuldade que eu, que eu como trabalho na escola do campo multiano, é muito difícil. Essa é a dificuldade que eu encontro na escola do campo (Miguel, 2026).

De acordo com Hage (2011) isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo, e tanto a faixa etária como o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é variado. Diante disso, lecionar em classes multisseriadas exige maior esforço e planejamento por parte do professor, pois as atividades pedagógicas são diferenciadas para atender as etapas e anos em uma mesma classe, dessa forma, o professor encontra dificuldades e passa a acumular uma sobrecarga de trabalho ao tentar atender às especificidades dos alunos e assegurar sua aprendizagem.

Dessa forma, a atuação do docente nas escolas do campo, especialmente nas escolas multisseriadas, demanda um perfil que vá além dos domínios de conteúdos curriculares, exigindo que o professor busque mais formação para atender as especificidades e à diversidade presentes nesse contexto educativo, para aperfeiçoar a sua prática pedagógica e torná-la capaz de dialogar com a realidade social, cultural e educacional da escola do campo, contribuindo para a construção de processos de ensino e aprendizagem mais significativos, fazendo com que os alunos possam aprender um com os outros, por serem de etapa e anos diferentes, em uma mesma turma.

Em relação ao processo de formação continuada o docente destacou em seu trabalho que:

A gente sempre está participando de formações continuadas, a gente participou de várias né, na Escola do Campo, eu não lembro agora, mas a gente já participou de várias formações, como a Escola da Terra e outras e outras, então, a gente sempre está buscando e tentando participar também para que a gente fique atualizado né? (Miguel, 2026).

Para Santos (2019, p.15) [...] a formação do professor é imprescindível para que possa ofertar uma educação de qualidade nas escolas do campo. Desse modo a formação continuada é de extrema importância para a formação do sujeito, principalmente os que lecionam na escola do campo, assim adquirindo conhecimentos e aperfeiçoando a sua prática pedagógica, além disso, contribui para que o professor compreenda as especificidades dos alunos contribuindo com o seu aprendizado e desenvolvimento no âmbito escolar.

Podemos entender a importância da formação continuada para os educadores, entretanto, observa-se que essa formação ainda não contempla adequadamente as escolas do campo, pois não está organizada a partir das especificidades e demandas próprias da área rural. De acordo com Costa et

al.(2025, p.127) [...] a formação de professores no Brasil tem sido pautada em uma matriz urbana e universalizante, desconsiderando as particularidades das realidades rurais. Pautando esta temática, o professor entrevistado destacou que não participou de uma formação específica para a temática do campo, somente de formações que tratavam das temáticas mais gerais sobre educação.

Nas redes municipais de ensino, como a de Acará, as ofertas de programas de formações continuada é de responsabilidade dos órgãos gestores, em especial a Secretaria Municipal de Educação. A entrevistada que coordena a secretaria de educação, afirmou que, a secretaria oferta formações continuadas que contemplam metodologias pedagógicas para a multisseriação.

De acordo com Santos (2019, p.20);

[...] a formação específica para atuar nas escolas do campo é também fundamental, pois se corre o risco de as práticas educativas empregadas pelos professores que não possuem essa formação ou vinculação cultural com o campo contribuir para a desvalorização e a secundarização do espaço camponês.

Ao comparar a resposta dada pelo professor com a resposta dada pela coordenadora da educação do campo, podemos inferir que, a formação continuada específica para a área do campo, ainda não completa todas as escolas, de modo que o professor mencionado, não recebe essa formação. Compreende-se assim, a importância dos professores do campo, que lecionam em turmas de multisseriada, estarem participando continuamente de formações continuadas, para que as mesmas possam contribuir no seu planejamento e práticas pedagógicas inovadoras, configurando-se como oportunidades para o diálogo entre teoria e prática, possibilitando a análise das especificidades do contexto do campo e ajudando a diminuir as dificuldades que a maioria os professores encontra, por não ser da área do campo, embora muitos professores que são direcionados para atuar nessas escolas são professores que atuam na área urbana no ensino regular, assim não conhecendo o contexto escolar da área rural, levando a sentir dificuldade para ministrar aulas nas classes multisseriadas.

Nesse contexto além das formações continuada, há uma necessidade de um acompanhamento pedagógico dos setores responsável pela organização das propostas de ensino no município, em relação a isso o professor destacou que:

atualmente a gente participa de algumas formações, outro apoio pedagógico que a gente recebe são as visitas dos coordenadores pedagógicos, que sempre estão com a gente na escola, orientando-os para

que a gente busque uma melhor forma é para que a gente possa estar desenvolvendo esse difícil trabalho que é trabalhar com multiano na escola do campo. (Miguel 2026)

Ainda em relação a esse acompanhamento a coordenadora da educação do campo assegura que, os apoios pedagógicos, são por meio das coordenações pedagógicas das escolas núcleos e equipe técnica da secretaria de educação que fazem o acompanhamento periodicamente das escolas (Maria Santos 2026).

É importante ressaltar que esses apoios pedagógicos são fundamentais no contexto da Educação do Campo, pois contribuem para a qualificação da prática docente, considerando as especificidades socioculturais e educacionais dos sujeitos. Esse apoio auxilia o professor no planejamento das atividades, na adoção de estratégias pedagógicas adequadas e no enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula, favorecendo processos de ensino e aprendizagem mais significativos à realidade dos estudantes.

Além das formações do acompanhamento da secretaria de educação, o trabalho de um pedagogo que acompanha a sala de aula é importante, pois o trabalho pedagógico quando ele conta com o profissional que faz o acompanhamento da sala de aula, ele é um trabalho com mais qualidade. No entanto em relação a esse trabalho do pedagogo, o professor entrevistado afirma que:

na verdade, em sala de aula a gente não recebe apoio pedagógico né, a gente recebe sempre quando a gente senta pra planejar, fazer planejamento entendeu, e aí aparecem os coordenadores pedagógicos, mas isso de mês em mês aparece para fazer o planejamento. E a gente sempre que, quando tem dificuldade, quando eles não vão até a gente, a gente acaba indo no polo buscar as informações com os técnicos pedagógicos (Miguel 2026).

Conforme relatado pelo professor, a escola ainda não conta com a atuação de um(a) pedagogo(a) em seu âmbito institucional, a mesma é atendida pelo(a) da escola núcleo, assim recebendo apoio somente uma vez por mês para o seu o planejamento. Diante desse cenário, a escola do campo ainda apresenta desigualdades que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida, levando a maioria dos professores do campo a sentirem dificuldades para lecionar nas classes multisseriadas, o apoio do(a) pedagogo(a) em uma escola é extremamente necessário para o desenvolvimento escolar.

Além dessas questões, outro ponto relevante pontuado pelo professor entrevistado, se relaciona a falta de políticas públicas que não atendem todas as necessidades das escolas do campo, o que acaba por gerar dificuldades no exercício profissional dos docentes que nelas atuam.

Em entrevista com a coordenadora do setor responsável pelas escolas do campo da Secretaria Municipal de Educação, buscou-se compreender quais políticas públicas beneficiam o município no sentido de contemplar as escolas do campo. A mesma ressaltou que:

o município conta com três programas ou ações específicas para as escolas do campo, estão em funcionamento o Caminho da escola, Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Maria Santos 2026). Dessa forma, caso a escola em questão fosse contemplada por esses programas, seria possível garantir melhores condições estruturais e pedagógicas, assegurando um ensino mais qualificado e alinhado às necessidades das comunidades rurais, diminuindo as dificuldades que muitos professores enfrentam ao lecionar em turmas multisseridas (Maria Santos 2026)

Dessa maneira, no diálogo estabelecido com o professor entrevistado, o mesmo relatou que:

a escola não é beneficiada por políticas, a verdade, a gente busca, a gente tenta buscar uma política pública para que melhore a escola né, a escola do campo, principalmente a estruturação da escola, que a gente, às vezes, não tem uma estrutura boa. Então, a gente sempre busca, mas é difícil né. Sabe que a gente busca através do poder público e a gente sempre, às vezes, não é atendido. Como, por exemplo, a escola que eu trabalho precisa de uma reforma né, precisa de melhoraria no espaço para e a gente ter o espaço, mas precisa de melhorar o espaço, de melhoria na escola, pra que os nossos alunos possam ter um aprendizado melhor. Então, a gente sempre busca políticas públicas para que melhorem, mas, infelizmente, a gente encontra muitas dificuldades, a escola que eu trabalho não é beneficiada por nenhum programa do campo (Miguel 2026)

Diante disso, pontua-se que, embora o município apresente uma organização formal de políticas voltadas às escolas do campo, a efetivação dessas ações ainda depende de sua materialização no cotidiano das escolas e, sobretudo assegurar o atendimento a todas as escolas do município, e não apenas a algumas unidades específicas. Os relatos revelam a distância entre a formulação dessas políticas e sua efetivação no cotidiano escolar, o que compromete as condições de trabalho docente e a qualidade do ensino. Dessa forma, torna-se necessária a ampliação e a efetiva execução das políticas públicas, a fim de garantir que todas as escolas do campo sejam contempladas e que a Educação do Campo se concretize como um direito assegurado.

4.3- Metodologias do Docente e Avaliação do Material Didático

Esta seção propõe-se a analisar a prática docente, com destaque para os métodos de ensino adotados pelo professor, na turma multisseriada investigada, bem como a avaliação do material didático (livros) empregado no processo de ensino e aprendizagem, oferecido pela Secretaria de Educação. Buscou-se compreender quais métodos o professor utiliza no desenvolvimento de sua prática pedagógica para lecionar em classes multisseriadas e como é avaliado o material didático oferecido pela Secretaria de Educação.

Em relação à metodologia aplicada, o professor entrevistado afirmou que:

a minha metodologia é assim, eu só mudo, por exemplo, se eu vou trabalhar português, por exemplo, produção de texto, aí eu vou usar a produção de texto para as duas turmas, só assim, de forma reduzida, entendeu? A produção de texto do segundo ano é diferente da produção de texto do terceiro ano, sendo que, o assunto, o objeto do conhecimento é o mesmo, eu só mudo a forma, assim, por exemplo, mais moderada, se eu uso, vamos dizer assim, o texto muito mais fácil para o segundo ano, já para o terceiro eu já uso um texto mais elevado, sendo que a metodologia é a mesma (Miguel 2026).

Diante do exposto, tem-se que o docente informa que busca aprimorar sua metodologia de ensino com o objetivo de favorecer a aprendizagem e a compreensão dos conteúdos limitando-se à adequação do grau de dificuldade de acordo com as necessidades e o nível de desenvolvimento dos alunos. Contudo, essa diferenciação permanece restrita à variação do grau de dificuldade, não contemplando metodologias específicas para turmas multisseriadas nem estratégias contextualizadas à realidade sociocultural do campo.

Conforme destaca Hage (2014) a maioria dos professores das escolas multisseriadas é induzida a organizar seu trabalho pedagógico sob a lógica da serialização, desenvolvendo suas atividades educativas a partir de uma visão de “ajuntamento” de séries, o que os obriga a elaborar planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciados para cada ano escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ao mesmo tempo. À luz disso, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) reconhece a necessidade de uma educação adaptada às particularidades das populações rurais, no que prever no Art. 28.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nesse sentido, observa-se que, embora o docente demonstre uma preocupação inicial em atender às diferentes etapas de desenvolvimento dos estudantes, sua prática requer estratégias pedagógicas mais amplas e contextualizadas, capazes de articular conteúdos, metodologias e organização escolar à realidade sociocultural do campo. Dessa forma, torna-se necessário ampliar a diferenciação para além da simples variação de dificuldade, incorporando abordagens que promovam uma educação significativa, multisseriada e alinhada às diretrizes da LDB, especialmente no que tange à educação para populações rurais.

No que se relaciona a organização didático-pedagógica do docente no ensino a partir de um mesmo eixo temático, adaptando-se com diferentes graus de aprofundamento de acordo com o ano escolar, buscou-se compreender quais estratégias eram utilizadas pelo docente em sua prática pedagógica em sala de aula, o mesmo afirmou que:

quando há necessidade, eu divido o quadro ao meio, eu coloco aqui é segundo ano, aqui é terceiro ano, mas o assunto é o mesmo. Por exemplo, trabalhando sílabas de uma forma para o segundo e de uma forma para o terceiro. Se eu trabalho no segundo palavra com duas sílabas, no terceiro eu trabalho palavra com três sílabas, mas sendo o mesmo assunto, sílabas eu uso quadro, aula expositiva, explico através de cartaz ou de escrita no quadro, são esses dois métodos que eu uso. Eu uso sempre aula expositiva e explicativa. (Miguel 2026).

Constata-se que a prática descrita pelo professor permanece centrada na aula expositiva, aliada ao uso de recursos como o quadro e cartazes, evidenciando sua preocupação em adequar o ensino às necessidades e aos níveis de aprendizagem dos estudantes. Contudo, essa organização didático-pedagógica ainda se mantém limitada ao espaço da sala de aula e à lógica tradicional de transmissão de conteúdos. Nessa perspectiva, Molina e Freitas (2011, p. 27) destacam que a escola do campo deve superar processos de ensino desenvolvidos apartados da realidade dos educandos, incorporando a materialidade da vida social ao trabalho pedagógico e construindo estratégias que ultrapassem os limites da sala de aula, permitindo a apreensão das contradições do lado de fora.

Desta forma, as práticas pedagógicas restritas à transmissão de conteúdos deixam de favorecer a compreensão crítica da realidade e a apropriação significativa do conhecimento pelos estudantes. Portanto, apesar da intencionalidade do docente, sua prática evidencia limitações quanto à construção de uma proposta

educativa contextualizada, integrada e capaz de atender às especificidades socioculturais do campo, reforçando a necessidade de metodologias mais articuladas à realidade dos educandos e à educação multisseriada.

Outro ponto relevante destacado pelo professor refere-se aos materiais didáticos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação às escolas, especialmente os livros didáticos, utilizados no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Em diálogo com o professor objetivei compreender, na opinião dele, se os materiais didáticos disponíveis são adequados para a realidade da escola do campo. A respeito desta situação, o professor entrevistado afirmou que:

em parte né, tem algumas que são realmente, mas precisamos mais de coisas específicas, especificamente para a escola do campo. Atualmente a gente recebe os materiais que não são ainda é o suficiente, mas é dá para a gente desenvolver um bom trabalho (Miguel 2026).

A fala do docente concretiza, na experiência cotidiana, a análise de Hage ao destacar que a insuficiência de materiais específicos contribui para a manutenção de práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade do campo. De acordo com Hage (2011) nas escolas ou turmas multisseriadas é recorrente a utilização de conteúdos fragmentados, muitas vezes retirados de livros didáticos desatualizados e pouco articulados à realidade do meio rural. Nesse sentido a ausência de materiais específicos reforça a permanência de modelos pedagógicos urbanos, dificultando a consolidação de uma proposta educativa efetivamente vinculada às especificidades do campo. Com base no exposto, pode-se constatar que a educação do campo ainda não atende uma educação voltada especificamente para a área do campo, evidenciando que muitas especificidades são voltadas da área urbana para a área do campo, não atendendo o contexto cultural dos educandos. Diante disso a Educação do Campo precisa ser atendidas em suas particularidades, para assegurar uma educação justa e de qualidade.

Considerações finais

A pesquisa evidenciou que, embora a Educação do Campo se configure como um direito assegurado pela legislação brasileira e resultado das lutas históricas dos movimentos sociais camponeses, ainda persistem desigualdades significativas entre as escolas do campo e as escolas urbanas, na oferta deste direito. Tais desigualdades se manifestam nas condições estruturais das instituições, na insuficiência de políticas públicas efetivamente implementadas, na ausência de

materiais didáticos contextualizados e na limitação de recursos tecnológicos e acesso à internet.

No que se refere às classes multisseriadas, constatou-se que o professor enfrenta dificuldades relacionadas, sobretudo, à organização do planejamento, à necessidade de elaborar estratégias diferenciadas para atender alunos de diferentes etapas de aprendizagem em uma mesma sala, e à sobrecarga de trabalho decorrente dessa organização. Embora o docente busque adaptar os conteúdos conforme o nível das turmas, sua prática ainda se aproxima de uma lógica seriada, evidenciando a necessidade de formação específica que subsidie metodologias próprias para a multisseriação e para a realidade sociocultural das escolas do campo.

A formação continuada mostrou-se um elemento central na discussão, sendo reconhecida como fundamental para o aprimoramento da prática pedagógica. No entanto, verificou-se que nem sempre essa formação contempla de forma efetiva as especificidades da Educação do Campo, permanecendo, muitas vezes, pautada em uma perspectiva urbana e generalista. Tal cenário reforça a importância de políticas públicas que garantam formação específica, acompanhamento pedagógico sistemático e valorização profissional dos docentes que atuam nas escolas do campo. Além disso, os relatos indicam que, embora existam programas e ações voltadas às escolas do campo no âmbito municipal, nem todas as unidades são contempladas, o que revela um distanciamento entre a formulação das políticas e sua efetivação no cotidiano escolar. Essa realidade impacta diretamente as condições de trabalho docente e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que as dificuldades enfrentadas pelo professor nas classes multisseriadas não se restringem somente à organização pedagógica, mas estão articuladas a fatores estruturais, formativos e políticos. Superar tais desafios exige o fortalecimento de políticas públicas específicas, investimentos em infraestruturas, garantia de materiais didáticos contextualizados e ampliação de formações continuadas voltadas à realidade do campo. Por fim, espera-se que este trabalho contribua para ampliar o debate acerca da Educação do Campo e das classes multisseriadas, reforçando a necessidade de consolidar uma educação que respeite as especificidades, os saberes e a cultura dos povos do campo, assegurando-lhes, de fato, o direito a uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 135/2024. Brasília, DF: Senado Federal, 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2024–2034: **política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável**. Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, Brasília, DF, 2024.

COSTA, Jonas Bezerra da; FONSECA, Elson Max Fernandes da; OLIVEIRA, Luciéte Carmen Gomes de; OLIVEIRA, Rita de Kássia de; SANTOS, Wesleia Patricia Lemes dos; PADILHA, Janete Ferreira; SILVA, Priscila Ferreira da; MISSASSE, Isabel; CAIONI, Noeli Silvina dos Santos; BALBINO, Adriano Mafini. **Políticas públicas e educação do campo no Brasil: desafios, implementação e perspectivas para a inclusão rural**. Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem (REBENA), v. 11, p. 118–132, 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. (Série Educação a Distância).

HAGE, S. A. M **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. Brasília, v. 21, n. 80, abr. 2008.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. Educação e Realidade**, Porto Alegre, 2015.

JESUS, Lucirleide Rosa de. **Classes multisseriadas nas escolas do campo de Ibititá: da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas práticas pedagógicas**. Salvador, UFBH, 2017.

Molina, M. C. (2011). **Desafios teóricos e práticos na execução das políticas de Educação do campo**. In Munarim, A., etal. (Orgs.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas (pp. 103-121). 2. ed. Florianópolis: Insular

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

PAULINO, Naiane Caroline Mazzurana. **Educação do campo: Possibilidades e desafios do ensino em turmas Multisseriadas**. São Francisco de Paula/RS, UFRGS/RS, 2022.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Educação do Campo, multisseriação e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 4, e3834, 2019.

SILVA, Gilberto. Sousa; BARBOSA, Eriosvaldo. Lima Barbosa. **A Educação do Campo como Direito Humano: reflexões sobre políticas, princípios e concepções em uma visão marxista.** Revista E-Curriculum, vol. 22, 2024.

SILVÉRIO, Leandra Domingues; ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. **Educação do campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico.** Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 5, e6894, 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (org.). **Cadernos didáticos sobre educação do campo.** Salvador: UFBA, 2010.

<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/o-que-e-educacao-do-campo>