



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

MARISA CORREA VIEIRA

**ESCOLAS DO CAMPO E A MULTISSERIAÇÃO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO EM SANT'ANA DO LIVRAMENTO**

**Jaguarão
2026**

MARISA CORREA VIEIRA

**ESCOLAS DO CAMPO E A MULTISSERIAÇÃO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO EM SANT'ANA DO LIVRAMENTO RS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha

Linha de Pesquisa 2: Política e Gestão da Educação

Jaguarão

2026

MARISA CORREA VIEIRA

**ESCOLAS DO CAMPO E A MULTISSERIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM
SANT'ANA DO LIVRAMENTO RS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 19 de Junho de 2026.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha
Orientador
(Unipampa)

Profa. Dra. Aniara Ribeiro Machado
(Unipampa)

Prof. Dr. Saul Benhur Schirmer
(Ufrgs)

Prof. Dr. Eduardo Pastorio
(Secretaria Municipal de Educação/São Gabriel/RS)



Assinado eletronicamente por **JEFFERSON MARCAL DA ROCHA, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 06/07/2026, às 09:56, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANIARA RIBEIRO MACHADO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/07/2026, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Saul Benhur Schirmer, Usuário Externo**, em 06/07/2026, às 15:26, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Eduardo Pastorio, Usuário Externo**, em 14/07/2026, às 07:22, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2084517** e o código CRC **C34DCDE2**.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

V332e Vieira, Marisa Correa Escolas do Campo e a Multisseriação
no Contexto da Educação em Sant'Ana do Livramento/RS / Marisa
Correa Vieira. 85 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2026.

"Orientação: Jefferson Marçal da Rocha".

1. Introdução. 2. Educação do campo no Brasil. 3.
Multisseriação e Educação do Campo. 4. Metodologia. 5.
Caracterização do Lócus da Pesquisa. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, a Deus, pela força e saúde para concluir esta caminhada.

À minha família, pelo apoio incondicional, pela compreensão nas horas de ausência e por acreditarem no meu sonho de seguir na carreira acadêmica.

À Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e ao Programa de Pós - Graduação em Educação, pela oportunidade de qualificação e pelo acolhimento institucional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha, pela condução ética, pelas leituras atentas e pelo incentivo constante que foram fundamentais para o amadurecimento desta dissertação.

Aos colegas professores e gestores das escolas do campo, que compartilharam suas experiências, angústias e saberes, dando vida a este trabalho. Sem a generosidade de vocês, esta dissertação não seria possível.

Aos meus colegas de mestrado, que dividiram comigo os desafios e as alegrias de ser “professora-pesquisadora”.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação de mestrado analisa a realidade educacional de seis Escolas do Campo no município de Sant'Ana do Livramento/RS, investigando como a educação pública municipal tem sido concebida e organizada para atender às especificidades e aos desafios das classes multisseriadas da educação do campo. A metodologia fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e participante, sustentada por pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas com a Secretária de Educação, dois diretores de escolas-polo, dois supervisores pedagógicos e seis professores atuantes no contexto multisseriado. A observação e a análise contemplam aspectos como práticas pedagógicas, infraestrutura escolar, distâncias percorridas por docentes e estudantes, currículo e formação continuada, articulando tais elementos às diretrizes da legislação vigente e às políticas públicas da Educação do Campo. Os resultados apontam que a multisseriação reflete as contradições e a precariedade do sistema educacional brasileiro; por outro lado, revela-se também como um espaço propício para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas. Por fim, os dados convergem com a produção acadêmica recente, a exemplo de Santos (2021) e Silva (2023), ao evidenciarem que a multisseriação constitui um campo fértil para o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras.

Palavra-chave: Escolas do Campo, Escolas Multisseriadas e Sant'Ana do Livramento.

ABSTRACT

This master's thesis analyzes the educational reality of six rural schools in the municipality of Sant'Ana do Livramento/RS, investigating how municipal public education has been conceived and organized to address the specificities and challenges of multigrade classrooms. The methodology is grounded in a qualitative and participant approach, supported by a literature review, document analysis, and interviews with the Secretary of Education, two central school principals, two pedagogical supervisors, and six teachers working in the multigrade context. The observation and analysis encompass aspects such as pedagogical practices, school infrastructure, commuting distances for teachers and students, curriculum, and teacher training, linking these elements to current legal guidelines and public policies for rural education. The results indicate that while multigrade schooling reflects the contradictions and precariousness of the Brazilian educational system, it also reveals itself as a viable space for building contextualized and socially committed pedagogical practices. Finally, the findings converge with recent academic literature, such as Santos (2021) and Silva (2023), by demonstrating that multigrade education constitutes a fertile ground for the development of innovative pedagogical proposals.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Rio Grande do Sul com destaque para Sant’Ana do Livramento.....	40
Figura 2 – Mapa de Sant’Ana do Livramento-RS com localização das escolas.....	42
Figura 3 – Escola Municipal de Ensino Fundamental General Bento Gonçalves.....	43
Figura 4 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim de Abreu Fialho.....	45
Figura 5 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Policarpo Duarte.....	46
Figura 6 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Augusto Pereira.....	47
Figura 7 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Juvêncio de Lemos.....	48
Figura 8 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Pery Ferrer.....	49

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	Número de matrículas em turmas multisseriadas.....	35
Tabela 2	Estrutura do sistema educacional de Sant'Ana do Livramento/RS	41
Tabela 3	Perfil das escolas envolvidas na pesquisa	50
Tabela 4	Infraestrutura das escolas municipais santanenses	52
Tabela 5	Grade Curricular do Ensino Fundamental (Anos Finais)	56
Tabela 6	Grade curricular Ensino Fundamental(Anos Iniciais).....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos
Socioeconômicos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RS – Rio Grande do Sul

PTT – Projeto Técnico Tecnológico

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de consentimento Livre e Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Considerações Iniciais sobre o tema.....	20
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	22
3 MULTISSERIAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	27
4 METODOLOGIA	36
5 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA	39
5.1 Escola Municipal General Bento Gonçalves – SL/RS	44
5.2 Escola Municipal Joaquim de Abreu Fialho – SL/RS	45
5.3 E.M.E.F. Policarpo Duarte – Sant’Ana do Livramento/RS	46
5.4 Escola Municipal Augusto Pereira – SL/RS	47
5.5 Escola Municipal Juvêncio de Lemos – SL/RS	48
5.6 Escola Municipal Pery Ferrer – SL/RS	49
6 ANÁLISE DA ESTRUTURA E DO CONTINGENTE DAS ESCOLAS	50
7 ANÁLISE DOCUMENTAL	53
8 RESULTADOS E DISCUSSÕES	61
9 Considerações Finais	69
10 Referências Bibliográficas	73
APÊNDICES	80
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com professores	80
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com gestores	81
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	82

1. INTRODUÇÃO

Começo esta introdução pelo meu memorial, documento que se constitui como um exercício, com uma perspectiva reflexiva; pois no programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, (PPGEDu/UNIPAMPA), somos convidadas a narrar nossa trajetória pessoal e profissional; costurando lembranças, vivências e escolhas que, ao longo dos anos, me constituíram como educadora. Neste movimento, compreendo que minha vida pessoal e profissional é entrelaçada por uma história de afetos, desafios e persistência — elementos que me conduzem hoje ao Mestrado Profissional em Educação, como parte de um percurso de formação contínua, comprometida com a transformação social a partir da educação pública de qualidade.

Dito isto, sou Marisa Correa Vieira, nascida no dia 10 de março de 1963, no município de Sant’Ana do Livramento, no interior do Rio Grande do Sul. Filha primogênita de uma professora e de um motorista de táxi; cresci em uma família simples, que prezava pelo trabalho honesto, pela solidariedade e pelo valor da educação. Fui a primeira de quatro filhos, e desde cedo aprendi com meus pais que a escola seria meu espaço de crescimento, não apenas intelectual, mas também humano.

Cursei o ensino fundamental em escola pública, onde descobri a potência da aprendizagem e seus desafios. Minhas memórias escolares são marcadas por sentimentos ambíguos: o encantamento ao receber novos cadernos, o cheiro do giz, os murais coloridos na sala de aula; mas também a insegurança diante da leitura em voz alta e da exposição ao quadro-negro. Esses momentos, embora difíceis, foram fundamentais para que eu aprendesse a vencer o medo e a reconhecer o valor da escuta atenta e do acolhimento que algumas

professoras me ofereceram. Essas mulheres — com sua paciência, sensibilidade e firmeza — não apenas ensinaram conteúdos, mas ajudaram a transformar minha timidez em coragem e meu silêncio em participação. Hoje tenho a certeza, que me constitui professora a partir de exemplos que tive de mulheres professoras, que foram fundamentais na minha vida de estudante.

Minha trajetória profissional como professora começou com o curso de Magistério, realizado na Escola Santa Tereza de Jesus, em minha cidade natal (Sant'Ana do Livramento). A opção por seguir à docência surgiu do desejo de retribuir à escola tudo o que ela me proporcionou, especialmente no que se refere ao sentimento de pertencimento construído ao longo de minha formação, bem como de contribuir para que outras crianças pudessem vivenciar experiências semelhantes. Posteriormente, graduei-me em Pedagogia, com habilitação em Magistério, concluída em 1987, em uma instituição particular.

Em 1983, fui aprovada em concurso público para o magistério municipal e designada para atuar em uma escola localizada a aproximadamente 80 quilômetros da zona urbana. As dificuldades enfrentadas nesse contexto eram significativas, uma vez que o deslocamento até a escola era de responsabilidade do próprio docente e incluía um percurso de mais de oito quilômetros em estrada de terra, ligando a BR-158 à instituição escolar. Essas vivências marcaram profundamente minha percepção acerca da Educação no Campo e dos sujeitos que nela vivem, aprendem e constroem seus saberes.

Ao retornar para a zona urbana, atuei em diferentes escolas, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, área com a qual sempre mantive maior afinidade. Trabalhei na educação infantil, na alfabetização e nos anos iniciais, assumindo, conforme as demandas institucionais, turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, experiência que contribuiu, inclusive, para o desenvolvimento de meu interesse pela área de História.

Em 2007, fui convidada a integrar a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Sant'Ana do Livramento, atuando como supervisora pedagógica

da Educação do Campo. Essa função possibilitou o contato direto com as realidades das 18 escolas rurais do município, cada uma com suas singularidades, desafios estruturais e histórias. A convivência com essas comunidades escolares evidenciou que fazer Educação no Campo exige sensibilidade, escuta atenta e compromisso com a equidade, além de disposição para enfrentar a invisibilidade social que, historicamente, marca os moradores destes territórios.

Com o intuito de qualificar minha prática e fortalecer minha atuação profissional, concluí, em 2011, a especialização em Mídias na Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ao longo de minha trajetória, participei de diversos programas de formação continuada, entre eles o Programa Escola Ativa, que buscava articular práticas pedagógicas voltadas à realidade das escolas multisseriadas, com foco na melhoria do ensino por meio da formação docente continuada e da gestão democrática.

No período de 2009/2010, o programa escola Ativa tentou implementar os conselhos escolares e os colegiados estudantis nas Escolas do Campo; entretanto, tal iniciativa não obteve êxito, ao menos nas dezoito escolas de Sant'Ana do Livramento RS. Tal insucesso esteve relacionado, sobretudo, às especificidades das escolas multisseriadas, caracterizadas pelo reduzido número de estudantes e pelas limitações de tempo e condições de participação das famílias no cotidiano escolar. O programa propunha e orientava sobre a relevância da parceria entre pais e escola.

No âmbito do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre os anos de 2015 e 2017, tive a oportunidade de atuar junto a um amplo grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente com docentes alfabetizadores — etapa da educação básica com a qual mantenho forte vínculo profissional e acadêmico. Essa experiência possibilitou o diálogo formativo, a troca de saberes pedagógicos e o

aprofundamento das reflexões sobre os processos de alfabetização no contexto da escola pública.

Mais recentemente, nos anos de 2023 e 2024, participei do Programa Escola da Terra, promovido pela Universidade Federal do Pampa, (UNIPAMPA), campus Dom Pedrito, cuja abrangência contemplou todas as escolas rurais do município. Nesse contexto, pude novamente conviver e colaborar com educadores das Escolas do Campo, participando de ações formativas que reforçaram a importância da escuta sensível, do trabalho coletivo e da valorização das práticas pedagógicas construídas nos territórios rurais, entendidos não só como espaço de produção agrícola, mas como um espaço de produção de vida, de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza do entorno.

As experiências vivenciadas nesses programas contribuíram significativamente para uma releitura crítica da Educação do Campo, reafirmando a necessidade de superar a transposição acrítica de modelos urbanos para realidades rurais distintas. Além disso, evidenciaram a legitimidade das práticas pedagógicas que emergem das especificidades territoriais, socioculturais e históricas do campo, fortalecendo a compreensão de uma educação comprometida com os sujeitos e os contextos em que estão inseridos.

Decidi, portanto, dar continuidade à minha formação acadêmica ao me inscrever no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, (UNIPAMPA), Campus Jaguarão. A aprovação, ocorrida em 2024, marcou o início de uma nova etapa de aprofundamento teórico e de fortalecimento do compromisso político com uma educação pública, democrática e socialmente transformadora.

A escolha por este curso de mestrado fundamentou-se, sobretudo, na minha trajetória profissional como supervisora da Educação do Campo ao longo de quatorze anos, bem como na convicção de que a educação constitui um

instrumento fundamental de emancipação humana e de promoção da justiça social.

Durante minha trajetória profissional, atuei sob diferentes gestões educacionais, algumas mais abertas ao diálogo e sensíveis às especificidades da Educação do Campo, enquanto outras se mostraram intransigentes, desconsiderando as demandas recorrentes identificadas nas visitas realizadas às escolas.

Entre os anos de 2015 e 2019, as Escolas do Campo em Santana do Livramento, em sua maioria, funcionavam com professores contratados, o que ocasionava alta rotatividade docente. Além disso, muitos profissionais eram obrigados a residir nas escolas, frequentemente em condições precárias, o que configurava uma realidade marcada por dificuldades estruturais e humanas.

A partir da gestão 2021/2024, observa-se uma mudança significativa nesse cenário, com o ingresso de professores concursados. A maioria desses profissionais deixou de aceitar a permanência integral nas escolas, e houve avanços, ainda que tímidos, nas condições físicas e organizacionais, como a disponibilização de transporte diário para parte do corpo docente. Em 2026 apenas três professoras permanecem na escola durante toda a semana, em razão da distância que inviabiliza o deslocamento diário.

Essas experiências, acumuladas ao longo de minha trajetória docente e de gestão educacional, constituem a base que sustenta meu interesse investigativo e meu compromisso com a Educação do Campo, acredito que é nas Escolas do Campo que se encontram as sementes de uma educação mais humana, crítica e comprometida com a dignidade dos sujeitos. Nesse sentido, sigo escrevendo minha trajetória, agora no papel de pesquisadora, movida pela esperança de que este estudo contribua para o fortalecimento das lutas e dos sonhos daqueles que vivem, trabalham e resistem no campo.

1.1 Considerações Iniciais sobre o tema

As classes multisseriadas estão presentes, sobretudo, nas escolas do meio rural¹ e têm como finalidade assegurar o acesso à educação mesmo em contexto em que a demanda é composta por poucos alunos e o espaço não comporta organizar turmas seriadas convencionais. Nelas, reúnem-se estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem em um mesmo espaço, o que impõe desafios pedagógicos significativos tanto à docência como a organização das escolas.

No Brasil, especialmente em áreas rurais e de difícil acesso, esta necessidade surge em função de fatores como a dificuldade de acesso às comunidades escolares, as grandes distâncias dos centros urbanos, o número reduzido de alunos por faixa etária e a escassez de professores disponíveis para compor turmas distintas. Além disso, aspectos específicos de cada região, como contextos políticos administrativos, características socioculturais e condições climáticas (período de chuvas ou secas), também influenciam a organização escolar.

Para garantir o direito à educação básica, os artigos 205, da Constituição Federal de 1988, e o 4º, da lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB) garantem este tipo de proposta e nesse sentido gestores e dirigentes municipais mantêm as classes multisseriadas.

Mesmo sendo um direito garantido por lei, ainda é possível encontrar escolas com educação multisseriada sem condições ideais de ensino e aprendizagens, em razão de vários fatores como: espaço físico inadequado, saneamento básico precário, dificuldade com abastecimento de água, de luz dificuldades no destino do lixo, longas distâncias que alunos professores e funcionários precisam percorrer, entre outros específicos de cada região – aqui citamos as mais comuns na região da campanha do Rio Grande do Sul.

¹Sabemos da diferença conceitual para campo da Educação do Campo entre os termos “rural” e “campo”, contudo neste texto usaremos o termo rural, em algumas passagens, por ser uma expressão usual no território de pesquisa (Município de Sant’ana do Livramento).

Desta forma, o presente trabalho busca contribuir para o estudo e debate sobre os principais desafios enfrentados nas classes multisseriadas do campo na Educação Municipal de Sant'Ana do Livramento-RS.

Dito isto, a pesquisa tem como objetivo analisar a realidade educacional de seis escolas do campo no município de Santana do Livramento R, investigando como a educação pública municipal tem sido concebida e organizada para atender às especificidades e aos desafios das classes multisseriadas da educação do campo. Se caracteriza como uma pesquisa com abordagem qualitativa.

O estudo foi desenvolvido em seis escolas multisseriadas do campo. A análise dos dados ocorreu a partir de documentos e entrevistas, por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016); caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa de natureza documental. O processo analítico envolveu a análise bibliográfica e documental, que serviu de base para posterior definição das categorias de análises. Relacionadas à educação do campo, à organização pedagógica, à formação docente e às condições de ensino das classes multisseriadas; e, por fim, o tratamento e interpretação dos resultados, realizado à luz do referencial teórico adotado.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A história da Educação do Campo no Brasil é marcada por processos de resistência, construção coletiva e mobilização social, em resposta à histórica marginalização imposta aos povos do campo. Durante décadas, o projeto educacional voltado às populações camponesas foi estruturado sob uma lógica de subordinação aos modelos urbanos, reproduzindo uma ideia de ruralidade como atraso e desvalia.

Como assinala Caldart (2011), é imprescindível inserir o debate sobre a educação do campo no centro das discussões educacionais mais amplas, articulando-o a um projeto popular de desenvolvimento para o país.

No Estado Novo (1930/1945), a política educacional evidencia a preocupação do estado com a interiorização da educação, criando unidades escolares em diferentes distritos e municípios. Em Sant'Ana do Livramento, o decreto nº 510, de 14 de março de 1942 e o Decreto 1190 de 27 de março de 1950, refletem uma época em que havia necessidade de ampliar o acesso à educação básica, especialmente em áreas afastadas e comunidades rurais

Na década de 1980, com a abertura democrática após mais de 20 anos de regime ditatorial no Brasil e com o fortalecimento dos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), emerge uma concepção de educação pautada na valorização dos sujeitos do campo, de suas culturas, territórios, modos de vida e saberes ancestrais. A educação passa a ser compreendida como direito estabelecido e como instrumento de emancipação.

Esse movimento pedagógico, no entanto, não surge de forma isolada, mas vinculado ao contexto histórico das lutas sociais que ocorrem fora da escola. Segundo Caldart (2011, p. 91), os sujeitos do campo “começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e o próprio direito de lutar pelo seu acesso”. A luta por terra e escola passou a compor o mesmo projeto político dos trabalhadores do campo, estabelecendo uma educação construída a partir de suas necessidades reais. Pois a luta era das famílias, crianças e mães, especialmente, que não se conformavam em não ter acesso à educação; os povos do campo, das florestas e das águas exigiam seu

direito constitucional de terem uma escola próxima do lugar em que vivem. Nesse contexto surge o clamor pela Escola do Campo, como reivindicação legítima da luta da classe trabalhadora do campo.

A Constituição Federal (CF) de 1988 representou um marco na consolidação do direito à educação como direito social de todos, assegurando igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, II) e reconhecendo a pluralidade cultural, étnica e regional do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), por sua vez, avança ao incluir dispositivos específicos voltados à educação rural, como o artigo 28, que estabelece:

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 (Brasil, 1996).

Esse dispositivo legal reconhece que a organização da escola do campo exige um projeto pedagógico específico, que considere os ciclos agrícolas, as distâncias geográficas, os saberes locais e a relação dos sujeitos com o território. Além disso, o parágrafo único do mesmo artigo garante que o fechamento de escolas do campo deve ser precedido de análise técnica e consulta à comunidade, visando evitar decisões arbitrárias que prejudiquem o acesso e a permanência dos estudantes em seus territórios.

Documentos comprovam o fechamento de diversas escolas do campo em Sant'Ana do Livramento na década de 1990, a despeito das definições legais vigentes. Um exemplo é o Decreto Municipal nº 1.342, de 15 de setembro de 1992, que determinou a desativação dessas instituições por tempo indeterminado.

Esse cenário reflete a visão política da gestão municipal da época, que motivou a saída de famílias rurais de seus locais de vivência rumo à área urbana de Sant'Ana do Livramento entre as décadas de 1980 e 1990. Apesar da ausência de dados numéricos oficiais sobre esse êxodo rural, a observação da

dinâmica local revela que muitos desses migrantes se estabeleceram, posteriormente, nas zonas periféricas da cidade.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, o campo deve ser reconhecido como um espaço de direitos e de diversidade cultural, assegurando currículos contextualizados, formação docente específica, gestão democrática e o respeito aos tempos e ritmos próprios da vida rural. Nesse mesmo sentido, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios, reconhece a Educação do Campo como um direito das populações rurais em suas diferentes formas de organização social, abrangendo todas as etapas e modalidades da educação básica, bem como a educação profissional técnica de nível médio, reafirmando o compromisso do Estado com uma educação que considere as especificidades sociais, culturais e produtivas do campo (BRASIL, 2002; BRASIL, 2008).

Nesse processo de afirmação da educação do campo como política pública estruturante, destaca-se ainda a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pela Portaria nº 10/1998 do Ministério do Desenvolvimento Agrário. O PRONERA tem como objetivo garantir o acesso à educação básica, técnica e superior para os assentados da reforma agrária, promovendo a articulação entre a escola e os territórios de luta social.

A institucionalização da política de educação do campo foi consolidada com o Decreto nº 7.352/2010, que estabeleceu as bases da Política Nacional de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), definindo princípios como interculturalidade, sustentabilidade, inclusão social, equidade e valorização das práticas produtivas e culturais dos povos do campo. O decreto também reafirma a necessidade de formação específica para os professores, da produção de material didático adequado, do investimento em infraestrutura e da garantia de transporte escolar.

Posteriormente, a Portaria nº 639, de 10 de julho de 2024, e a Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025, reforçam e atualizam esse marco normativo, ao detalhar diretrizes operacionais, estratégias de implementação e mecanismos de articulação entre os entes federativos, contribuindo para o

fortalecimento das ações voltadas à Educação do Campo e para a efetivação dos princípios estabelecidos na legislação. Essas normativas reafirmam o compromisso do Estado com a ampliação do acesso, a permanência e a qualidade da educação destinada às populações do campo, respeitando suas especificidades territoriais, sociais e culturais.

O fortalecimento das políticas públicas voltadas à Educação do Campo, nas décadas mais recentes, revela uma lenta, mas importante, reconfiguração dos paradigmas educacionais brasileiros. Se antes a escola rural era concebida como extensão precária da escola urbana — muitas vezes desprovida de identidade e legitimidade — os marcos legais e a atuação dos movimentos sociais transformaram essa concepção, consolidando um campo teórico, pedagógico e político que reconhece a especificidade das populações do campo.

Diferenciando-se do plano decenal anterior, que priorizava metas globais de acesso e elevação de médias gerais de escolaridade, o Novo Plano Nacional de Educação (PNE 2026-2036) adota a equidade como princípio estruturante e transversal de suas diretrizes (BRASIL, 2026). Sob a égide da Lei nº 15.388/2026, a Educação do Campo deixa de ser um apêndice de metas populacionais e passa a ocupar centralidade política no seu objetivo 9, cujo escopo visa garantir não apenas a oferta de vagas, mas as condições materiais de permanência e a qualidade da aprendizagem. Essa guinada conceitual reconhece que a igualdade puramente formal que máscara assimetrias históricas, exigindo ações afirmativas e intencionais do Estado para resguardar as especificidades territoriais e socioculturais das populações camponesas, das águas e das florestas.

Entre os instrumentos voltados à formação docente, destaca-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), lançado em 2007 pelo Ministério da Educação. Este programa rompe com os modelos tradicionais de formação ao adotar a pedagogia da alternância, articulando o tempo escola com o tempo comunidade, permitindo ao educador se formar em seu território, com base em práticas locais e compromisso político com sua realidade. Mais recentemente, essa trajetória de consolidação institucional foi revigorada pela Portaria MEC nº 538. De 24 de julho de 2025, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – O Novo Pronacampo. A nova normativa reafirma o

compromisso com a formação inicial e continuada, integrando o Pronacampo a um conjunto articulado de ações estruturantes para expandir e qualificar o ensino em territórios tradicionais e camponeses.

O Procampo representa um esforço do Estado brasileiro em atender a uma antiga demanda dos movimentos sociais por uma formação docente que considere as lutas, os saberes e os tempos do campo.

Contudo, apesar de todos os avanços legais e programáticos, a realidade concreta das escolas do campo ainda é permeada por múltiplas formas de negligência. Muitas instituições continuam enfrentando condições estruturais precárias, ausência de políticas de permanência e carência de materiais pedagógicos contextualizados. O fechamento de Escolas no Campo, muitas vezes sem consulta à comunidade, representa uma violação ao parágrafo único do art. 28 da LDB, que determina que o fechamento deve ser precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, com análise de impacto e participação da comunidade escolar (Brasil, 1996).

Nesse cenário, é fundamental reconhecer a centralidade da gestão democrática como princípio organizador da Educação do Campo. A escola precisa ser vivida como espaço coletivo, em que as decisões pedagógicas e administrativas sejam construídas com a participação dos sujeitos envolvidos — professores, estudantes, famílias e lideranças locais. Como destaca Libâneo (2001),

[...] as práticas de organização da escola são práticas educativas, ou seja, não educamos e ensinamos nossos alunos apenas na sala de aula, também as formas de organização e de gestão educam, o contexto institucional educa, o ambiente educa (Libâneo, 2001, p. 2).

É essencial compreender que a Educação do Campo deve dialogar com as dimensões econômicas, culturais e políticas da vida rural. Como aponta Santos (2017, p. 212), “o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos”. A Escola do Campo não deve ser um espaço de reprodução do modelo urbano, mas sim um território de resistência, onde os saberes locais sejam valorizados, e os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos.

Essa perspectiva fortalece o sentimento de pertencimento, a identidade e a autonomia dos povos do campo, ao articular os conhecimentos escolares às realidades sociais, culturais e territoriais em que esses sujeitos estão inseridos.

Dessa forma, a Educação do Campo no Brasil deve ser compreendida não apenas como política pública, mas como expressão de um projeto de país que reconhece e valoriza a pluralidade dos modos de vida rurais. Trata-se de uma educação que nasce da terra, que respeita os ciclos da natureza, os ritmos da comunidade, os saberes ancestrais e os sonhos coletivos. Uma educação que, como defende Paulo Freire (1996), liberta, transforma e humaniza.

Nesse sentido, Santos (2017) defende que a produção do saber construída em parceria com educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais pode ser ressignificada na luta por suas histórias de vida, valores e reconhecimento.

O reconhecimento da Educação do Campo como direito implica não apenas consolidar os instrumentos legais já existentes, mas garantir sua efetivação por meio de financiamento público, políticas de permanência, formação docente específica e escuta ativa das comunidades. No trabalho em escolas do campo é importantíssimo buscar conhecer o lugar em que se insere cada escola, suas relações sociais com as questões mais amplas da realidade que integra uma concepção de educação e escola.

3 MULTISSERIAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

As classes multisseriadas, também chamadas de “escolas de primeiras letras”, foram institucionalizadas no Brasil durante o Período Imperial, a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação dessas escolas nas cidades, vilas e locais mais populosos. Esse processo ocorreu no contexto das reformas administrativas imperiais, voltadas à superação de problemas herdados do período colonial, especialmente na educação, com o objetivo de tender às demandas do setor produtivo em expansão, garantindo à classe trabalhadora um nível mínimo de escolarização.

A referida lei, composta por 17 artigos, estabelecia que os professores deveriam ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções gerais de geometria. A legislação determinava, ainda, que em todas as escolas deveria ser aplicado o método mútuo, além de definir o currículo e tornar obrigatório o exame público das aptidões dos professores antes de sua nomeação, entre outras disposições.

O método mútuo baseava-se na ajuda recíproca entre alunos mais adiantados e aqueles com maiores dificuldades, os quais permaneciam sob a orientação de alunos-monitores. Tal organização pedagógica já evidenciava a escassez de professores, especialmente no contexto das áreas rurais.

A organização multisseriada em Escolas do Campo é uma prática historicamente enraizada no sistema educacional brasileiro, sobretudo nas regiões de difícil acesso, baixa densidade populacional e contextos de exclusão estrutural. As classes multisseriadas consistem em turmas compostas por estudantes de diferentes idades, anos e níveis de escolarização, atendidos simultaneamente por um único professor. Essa estrutura, configura-se como estratégia de manutenção da escola para garantir o direito à educação em áreas historicamente marginalizadas.

Historicamente, as escolas multisseriadas atendiam tanto à população periférica quanto à população rural. Contudo, na atualidade, observa-se que essas instituições concentram-se quase exclusivamente no meio rural. Menezes e Santos (2002, p. 2) destacam que “acredita-se que a educação no campo esteja relegada a segundo plano, limitando-se ao ensino das primeiras letras”, o que evidencia a persistência de uma concepção reducionista da educação rural. Segundo os autores, esse contexto contribui para que as escolas do campo se constituam predominantemente a partir de classes multisseriadas, revelando desafios históricos relacionados à oferta, à qualidade e à valorização da educação nessas localidades.

A compreensão da multisseriação no contexto da Educação do Campo exige superar leituras que a associam exclusivamente à precariedade ou à ausência de políticas educacionais. Conforme argumenta Caldart (2004), a Educação do Campo constitui-se como um projeto político-pedagógico que emerge da luta dos sujeitos do campo pelo direito à educação, articulando

escola, território, trabalho e cultura. Nessa perspectiva, a organização multisseriada não pode ser analisada a partir de parâmetros urbanos e homogêneos, mas sim como uma forma legítima de organização escolar vinculada às condições concretas dos territórios rurais, garantindo o acesso das comunidades camponesas à escola pública.

A Educação do Campo configura-se como um campo teórico-político de produção de sentidos, saberes e práticas educativas que tensionam o paradigma escolar hegemônico, urbano, homogêneo e tecnocrático. Fundamentada na compreensão da escola pública como bem comum, essa perspectiva rompe com a lógica patrimonialista do Estado e com os modelos de gestão e regulação baseados na racionalidade instrumental.

Caldart (2024) afirma que a Escola do Campo se constitui como construção social e pedagógica coletiva, orientada pelos princípios da diversidade, da autonomia pedagógica, da inserção territorial e da gestão democrática, em oposição aos processos de padronização curricular, ranqueamento e avaliação externa regulatória. Esta concepção dialoga diretamente com Arroyo (2012; 2014), para quem a Educação do Campo se inscreve no interior das lutas históricas dos sujeitos do campo por reconhecimento, direitos e dignidade, configurando-se como um projeto educativo contra hegemônico, vinculado à disputa de projetos societários.

Hage (2011; 2014), por sua vez, contribui ao compreender as Escolas do Campo — especialmente as classes multisseriadas — como territórios epistemológicos de produção de saberes, nos quais a organização pedagógica deve emergir das territorialidades, dos modos de vida e das racionalidades próprias das comunidades, rompendo com matrizes pedagógicas universalizantes e descontextualizadas. Desse modo, a Educação do Campo afirma-se como uma racionalidade pedagógica alternativa, sustentada por uma epistemologia da práxis, na qual conhecimento, território, cultura e trabalho se articulam como dimensões constitutivas do processo formativo.

Segundo Caldart (2024), a Escola Pública do Campo se constitui como bem comum e construção social coletiva, não sendo propriedade do Estado, mas do povo, conforme expresso no seguinte trecho:

Nesses 25 anos temos lutado para garantir com escolas públicas no e do campo. Escolas que, como um bem social comum, devem ser de todos e servir ao bem de todos. Em comum é aquele que não é de propriedade privada de ninguém porque pertence a todos. (CALDART, 2024, p. 4).

Conforme preceitua a Lei nº 9.394/1996 (LDB), o dever dos sistemas de ensino é promover adaptações necessárias à realidade rural, incluindo metodologias apropriadas, calendários ajustados às especificidades do campo e organização escolar condizente com o ciclo de vida das comunidades (Brasil, 1996).

A Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica de 03 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reforça essa perspectiva ao reconhecer a multisseriação como uma das formas legítimas de organização das Escolas do Campo, desde que acompanhada de formação docente adequada, projetos pedagógicos contextualizados e participação ativa das comunidades.

Segundo Caldart (2004) a escola multisseriada não é uma inovação recente. Desde o período colonial, sua base histórica se desenvolveu nas zonas rurais como forma de iniciar a alfabetização de filhos de trabalhadores. Sobrevivem, portanto, a mais de cem anos, adentrando o século XXI.

A própria gênese da educação do campo no Brasil está associada a essa realidade. Como mostra Santos (2019), a multisseriação é consequência direta de uma lógica de abandono do campo pela política pública e de um processo educacional estruturado segundo padrões urbanos. Para o autor, “o Estado tem negligenciado a educação nas escolas do campo, em particular nas classes multisseriadas, no tocante à formação dos professores” (Santos, 2019, p. 1).

Embora historicamente tratadas como provisórias ou secundárias, as classes multisseriadas assumem papel estratégico na efetivação do direito à educação previsto no art. 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como dever do Estado e direito de todos. Conforme reforçado na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, o atendimento a comunidades rurais exige o reconhecimento de arranjos diferenciados de ensino, como a multisseriação, como mecanismos legítimos de equidade educacional.

O professor que atua nesse contexto enfrenta o desafio de planejar aulas com múltiplos conteúdos, gerenciar tempos pedagógicos diversos e responder a diferentes níveis de aprendizagem, sem, muitas vezes, o suporte institucional adequado.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas em 2002 e ampliadas em 2008, buscaram consolidar um modelo de educação do campo que vá além da adaptação técnica das escolas. Propuseram uma concepção fundamentada na autonomia, participação comunitária e valorização dos saberes locais, que deve orientar também a prática nas classes multisseriadas.

O Decreto nº 7.352/2010, ao instituir a Política Nacional de Educação do Campo, também reconhece a necessidade de ampliar as ações formativas para profissionais da educação rural e reforça o compromisso do Estado com a superação das desigualdades educacionais históricas vividas por populações camponesas. No entanto, sua implementação enfrenta entraves locais como descontinuidade de programas, despreparo de gestores e ausência de incentivos específicos para atuação em escolas multisseriadas.

As Escolas do Campo, em especial as que funcionam com classes multisseriadas, historicamente não foram contempladas por políticas públicas específicas, o que resulta na adoção de currículos urbanocêntricos, formações docentes inadequadas e materiais didáticos descontextualizados da realidade local (HAGE, 2014).

Os currículos são, muitas vezes, impostos de forma uniforme, sem considerar as especificidades locais. As formações continuadas não contemplam as necessidades reais dos grupos multisseriados, e os materiais didáticos enviados para as Escolas do Campo são, frequentemente, inadequados. Como observa Arroyo (2007), a análise da história da educação no Brasil revela uma lacuna significativa na valorização da Educação do Campo e na formação de educadores que atuam nesse contexto.

Nesse sentido, Hage (2014) defende a transgressão do paradigma seriado como caminho para a construção de uma escola do campo mais justa e coerente com sua realidade, ressaltando que a organização escolar deve considerar as especificidades territoriais e socioculturais dos sujeitos que a compõem, e não impor modelos urbanos padronizados que desconsideram a

diversidade. Para o autor, é imprescindível uma formação docente que rompa com a lógica homogeneizadora e que valorize os saberes locais, a pluralidade dos tempos educativos e a autonomia pedagógica das Escolas do Campo.

A realidade das classes multisseriadas evidencia, de forma contundente, a urgência de políticas de formação inicial e continuada voltada aos professores que atuam em contextos de Educação do Campo. A multisseriação, por reunir estudantes com diferentes faixas etárias e etapas de aprendizagem em uma mesma sala, demanda do docente não apenas habilidades técnicas, mas sensibilidade pedagógica, conhecimento do território e estratégias que respeitem os tempos e ritmos diversos dos educandos (HAGE, 2015).

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reafirmava o compromisso com a equidade educacional, diretriz que foi consolidada e ampliada pelo novo PNE, instituído pela Lei nº 15.388 de 14 de abril de 2026. Sob essa nova égide regulatória, a valorização das classes multisseriadas passa, assim, pela inversão do olhar: em vez de vistas como deficitárias, essas turmas podem ser compreendidas como espaços de diversidade pedagógica, de trocas intergeracionais, de integração entre áreas do conhecimento e de fortalecimento da coletividade.

Para que as classes multisseriadas cumpram, de fato, o papel de assegurar o direito à educação de qualidade no campo, é preciso superar a lógica da multisseriação como medida paliativa e tratá-la como possibilidade pedagógica efetiva e contextualizada. Isso implica que as políticas públicas — e, especialmente, os sistemas de ensino — reconheçam a especificidade do meio rural não como um obstáculo à educação, mas como um ponto de partida para repensar os arranjos didáticos e curriculares.

À luz da teoria de Pierre Bourdieu, a multisseriação na Educação do Campo pode ser compreendida como um espaço de reprodução das desigualdades educacionais, uma vez que a escola tende a valorizar o capital cultural dominante, geralmente urbano e escolarizado, em detrimento dos saberes construídos no contexto camponês (Bourdieu; Passeron, 1992). Em classes multisseriadas, essa lógica se intensifica quando currículos, métodos e formas de avaliação seguem o modelo seriado tradicional, desconsiderando o *habitus* dos sujeitos do campo e suas experiências sociais e produtivas.

A permanência de práticas pedagógicas descontextualizadas evidencia a fragilidade das políticas públicas voltadas à Educação do Campo, especialmente no que se refere à formação docente e à construção de currículos que dialoguem com os modos de vida camponeses. Nesse sentido, Arroyo (2023) alerta que a formação dos profissionais da educação básica não pode se restringir a modelos fragmentados e homogêneos, pois tal lógica nega a complexidade cultural dos sujeitos e contribui para a reprodução de desigualdades históricas, o que se mostra ainda mais problemático em contextos rurais e multisseriados.

Sem formação específica para classes multisseriadas, muitos professores e coordenadores se sentem despreparados sem saber como proceder frente às especificidades da educação do campo.

Contudo o marco legal para essa demanda já está consolidado. A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, o Decreto nº 7.352/2010 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 15.388/2026) oferecem diretrizes claras para o atendimento à diversidade do campo, incluindo a garantia de formação docente específica, a construção de currículos contextualizados e a promoção de infraestrutura escolar compatível com as realidades locais. O Parecer CNE/CEB nº 36/2001 também orienta os sistemas de ensino a desenvolverem metodologias próprias para as escolas multisseriadas, respeitando os ciclos de vida, o trabalho familiar e as tradições das comunidades.

Conforme destacam Arroyo e mais recentemente Caldart (2024), a efetivação da Educação do Campo exige mais do que dispositivos legais: requer políticas públicas estruturantes que reconheçam as escolas multisseriadas e valorizem os sujeitos e identidades camponesas como construções sociais e históricas. Nessa perspectiva, os 25 anos de construção coletiva da Educação do Campo evidenciam que, apesar de conquistas normativas, persistem desafios que demandam fortalecimento de práticas político-pedagógicas que afirmam a identidade educacional camponesa e enfrentam relações de poder que historicamente marginalizam esses sujeitos no sistema educativo.

A multisseriação deve ser compreendida como parte de um projeto de educação transformadora, que articula o direito à aprendizagem com a valorização das identidades do campo, entendidas como construções sociais plurais e historicamente situadas. Tais identidades são constituídas a partir dos

modos de vida, de trabalho e das formas de organização coletiva dos sujeitos que vivem e produzem no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA,2011).

É igualmente importante reforçar a construção de projetos político-pedagógicos democráticos, fundamentados na escuta ativa da comunidade e no diálogo com os sujeitos que vivem e resistem no campo.

Nesse contexto, a multisseriação, quando compreendida como forma legítima de organização pedagógica das escolas do campo, pode favorecer práticas educativas integradoras e interdisciplinares, especialmente quando sustentada por projetos político-pedagógicos democráticos e construídos coletivamente (HAGE, 2014).Porém precisamos estar atentos à sobrecarga pedagógica, nas quais docentes precisam atender simultaneamente diferentes níveis e experiências educacionais, sem que existam políticas consistentes de apoio pedagógico ou valorização das práticas locais.(SANTOS,2023;SILVA;SANTOS SILVA,2026).

A pesar de ainda significativa e necessária presença de classes multisseriadas nas Escolas do Campo, dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) na tabela 1, demonstram uma significativa redução de 4.725 matrículas em turmas multisseriadas entre 2018 e 2023 no ensino básico estadual do Rio Grande do Sul, restando apenas 14.020 estudantes nessa configuração.

Tabela 1: Evolução das Matrículas em Turmas Multisseriadas nas Redes Estaduais de Ensino por Unidade da Federação (2018–2023)

Unidade da Federação	Matrículas 2018	Matrículas 2023	Variação (%)	Variação (N. Absoluto)
Rio Grande do Sul	18.745	14.020	-25, %	-4.725
Acre	8.774	11.623	32, %	2.849
Mato Grosso	6.234	9.496	52, %	3.262
Minas Gerais	32.524	8.288	-74, %	-24.236
Rio de Janeiro	7.919	7.586	-4,2%	-333
Sergipe	247	6.660	254%	6.413
Roraima	5.377	5.341	-0,7%	-36
Maranhão	5.011	4.733	-5,5%	-278
Pernambuco	6.799	2.971	-56, %	-3.828
São Paulo	8.913	2.592	-70, %	-6.321
Tocantins	2.943	2.397	-18, %	-546
Paraná	101	2.352	222%	2.251
Amapá	2.418	2.333	-3,5%	-85
Espírito Santo	1.593	2.321	47, %	728
Amazonas	8.133	2.140	-73, %	-5.993
Mato Grosso do Sul	4.773	1.892	-60, %	-2.881
Goiás	1.527	1.600	4,8%	73
Rondônia	2.785	1.474	-47, %	-1.311
Santa Catarina	1.540	1.286	-16, %	-254
Bahia*	1.160	<i>Sem dados</i>	—	—
Ceará	813	827	1,7%	14
Rio Grande do Norte	880	732	-16, %	-148
Distrito Federal	3.456	622	-82, %	-2.834
Alagoas	2.611	190	-92, %	-2.421

Pará	6.895	146	-97, %	-6.749
Paraíba	3.740	100	-97, %	-3.640

Fonte INEP- Censo Escolar da Educação Básica 2018/2023

Notas 1- O aluno pode ter mais de uma matrícula. 2- Não inclui matrículas em turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3- Inclui matrículas em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Multietapa e Correção de Fluxo.

Elaboração DIEESE

Fonte: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2025/05/042025> Release-Censo-Escolar-Rede-Estadual-RS.PDF

Os dados demonstram transformações significativas no número de matrículas em turmas multisseriadas nas redes estaduais de ensino no período entre 2018 e 2023. No estado do Rio Grande do Sul, constatou-se uma redução de 25,2%, o que representa o decréscimo de 4.725 matrículas. Essa retração sinaliza um possível fechamento de escolas do campo, a nucleação ou ainda, o transporte desses alunos para escolas da zona urbana.

A grande maioria dos estados registrou reduções acima de 70% nas matrículas. Isso contextualiza o avanço da nucleação escolar (fechamento de escolas rurais pequenas e transferência de alunos para polos maiores) e da municipalização do ensino fundamental (as redes estaduais repassam as séries iniciais para os municípios, que assumem o formato multisseriado).

A falta de um olhar mais sensível e atento a essa realidade, tem levado os professores que atuam nas classes multisseriadas a negarem-se a exercer a docência nessas classes. Contribuindo para gerar discursos e representações negativas em torno desta realidade. (SANTOS; MOURA, 2010)

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com fins exploratórios e intervencionistas. O estudo foi desenvolvido em seis escolas multisseriadas do campo localizadas no município de Sant'Ana do Livramento/RS. A escolha por esse tipo de abordagem fundamenta-se na necessidade de compreender os significados, relações e processos que

permeiam a gestão e organização escolar em contextos multisseriados, buscando captar a complexidade do fenômeno a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa foi dividida em três fases: bibliográfica, documental e de campo (ação interventiva).

Na pesquisa bibliográfica, foi realizado levantamento de estudos precedentes que tratam da organização e gestão em espaços multisseriados.

Na pesquisa documental, foi realizada a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das seis escolas participantes, com foco na forma de elaboração e nos princípios de gestão e organização expressos nesses documentos. Esta análise procurou identificar se há consonância com os marcos legais que orientam a educação do campo, como a LDB (Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 7.352/2010, as Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008, e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 15.388/2026).

A pesquisa de campo foi realizada em seis escolas públicas rurais do município de Sant'Ana do Livramento/ RS, selecionadas por atenderem turmas multisseriadas do Ensino Fundamental.

Os procedimentos da ação interventiva ocorreram da seguinte forma: foram convidados a participar sete professoras e um professor que atuam nessas turmas, escolhidos intencionalmente (garantindo aspectos éticos, como anonimato e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) considerando sua atuação nas turmas multisseriadas e professores que trabalham ou já trabalharam na gestão das Escolas do Campo do município.

A coleta de dados da pesquisa ocorreu a partir da aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. A entrevista foi com aplicação individual, pela internet, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram selecionados oito professores, mas apenas seis aceitaram participar, inclusive a secretária de educação e dois diretores das escolas-polos (unidades administrativas às quais as escolas multisseriadas estão vinculadas), participaram da entrevista.

O material obtido foi organizado no âmbito do relatório final do projeto (dissertação) desta pesquisa, sendo identificado por códigos alfanuméricos, de modo a assegurar a preservação do anonimato dos participantes.

A escolha dessa técnica de coleta de dados fundamenta-se na possibilidade de apreensão de informações contextualizadas, permitindo que o pesquisador compreenda não apenas as práticas docentes, mas também o ambiente social e pedagógico no qual elas se inserem. Conforme Flick (2009), a observação participante possibilita a obtenção de dados mais ricos, uma vez que o pesquisador se integra ao campo investigado, acompanhando e registrando a dinâmica das interações de forma direta. Essa delimitação favorece, ainda, a análise comparativa entre diferentes sujeitos e contextos, preservando a coerência e a fidedignidade dos registros obtidos.

Segundo Costa e Ghisleni (2019, p.4), a dimensão interventiva presentes nas produções vinculadas ao mestrado profissional suscita a necessidade de construção metodológicas capazes de coadunar os percursos já consagrados na literatura às peculiaridades institucionais dos espaços em que se pretende a intervenção.

Os dados obtidos nas entrevistas e nas observações de campo foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo.

Essa abordagem possibilita examinar as comunicações de maneira sistemática e objetiva, permitindo a identificação de categorias temáticas que emergem do material coletado. A partir da organização e categorização das falas e registros, será possível realizar interpretações que ultrapassem a simples descrição, buscando compreender o sentido atribuído pelos participantes às práticas pedagógicas observadas.

A vertente empírica foi conduzida priorizando a intervenção e o envolvimento ativo dos docentes. Vale destacar que considereei como parte fundamental da pesquisa que a participação das minhas colegas, professoras do município de Sant'Ana do Livramento, fosse compreendida não apenas como objeto da pesquisa, mas como agentes construtores da análise e das proposições relativas aos temas propostos: a gestão e a organização da Escolas Multisseriadas do Campo em Livramento.

Assim esta pesquisa não tem apenas o objetivo de investigar um objeto alheio a pesquisadora, mas também se comprometer na promoção de reflexões que visem melhorias reais na prática de gestão e organização das Escolas Multisseriadas do “nosso” município, valorizando o protagonismo dos sujeitos envolvidos, minhas colegas professoras, e assim contribuir na construção de

uma gestão democrática, crítica e situada na sua realidade territorial de Sant'Ana do Livramento.

Esta pesquisa utilizou a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT (versão GPT-4) como suporte metodológico auxiliar. A IA foi empregada estritamente para revisão gramatical, refinamento estilístico do texto e estrutura. Todo o conteúdo conceitual, análise de dados e conclusões foram desenvolvidos integralmente pela autora, garantindo a originalidade e a precisão científica do trabalho.

5 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

Sant'Ana do Livramento, localizado na região da Campanha Gaúcha, foi fundado em 1823 e desenvolveu-se a partir da ocupação pecuária e da importância estratégica da fronteira sul do Brasil. Sua história é marcada por conflitos territoriais e pela consolidação das defesas nacionais na região fronteiriça.

O município forma, juntamente com Rivera (Uruguai), uma das únicas fronteiras secas do mundo, caracterizada pela integração social, cultural e comercial entre as duas cidades. Essa condição binacional influenciou fortemente a identidade local e favoreceu o comércio transfronteiriço, reforçado posteriormente pelo Mercosul.

A economia baseia-se tradicionalmente na pecuária e na agricultura, embora o setor comercial, impulsionado pela dinâmica da fronteira, também desempenhasse papel central. Politicamente, o município segue a estrutura administrativa brasileira, com Poder Executivo e Legislativo atuando no planejamento e na gestão das políticas públicas.

Nas últimas décadas, Santana do Livramento tem ampliado ações de cooperação internacional com Rivera nas áreas de educação, saúde, segurança e desenvolvimento urbano, consolidando-se como um polo estratégico do Cone Sul.

Figura 1: Localização Geográfica do município de Sant'Ana do Livramento no Estado do Rio Grande do Sul

Descrição:

O mapa político destaca em cor vermelha o território do município de Sant'Ana do Livramento/RS, situado na Mesorregião do Sudoeste Rio-Grandense. A representação cartográfica evidencia a extensa faixa de fronteira internacional da cidade com o Uruguai, ao sul, além de sua proximidade com a Argentina.



Fonte: Adaptado do Instituto brasileiro de Geografia e estatística (IBGE),2025.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Sant%27Ana do Livramento](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sant%27Ana_do_Livramento)

O sistema educacional do município de Sant’Ana do Livramento apresenta ampla diversidade institucional, com instituições públicas e privadas atuando nos diferentes níveis de ensino — desde a educação infantil até o ensino superior. A seguir, apresenta-se a organização atual da rede educacional do município, conforme dados oficiais constantes no Plano Municipal de Educação:

Tabela 2: Panorama e Situação Regulatória da Estrutura do Sistema Educacional de Sant’Ana do Livramento/RS (2025)

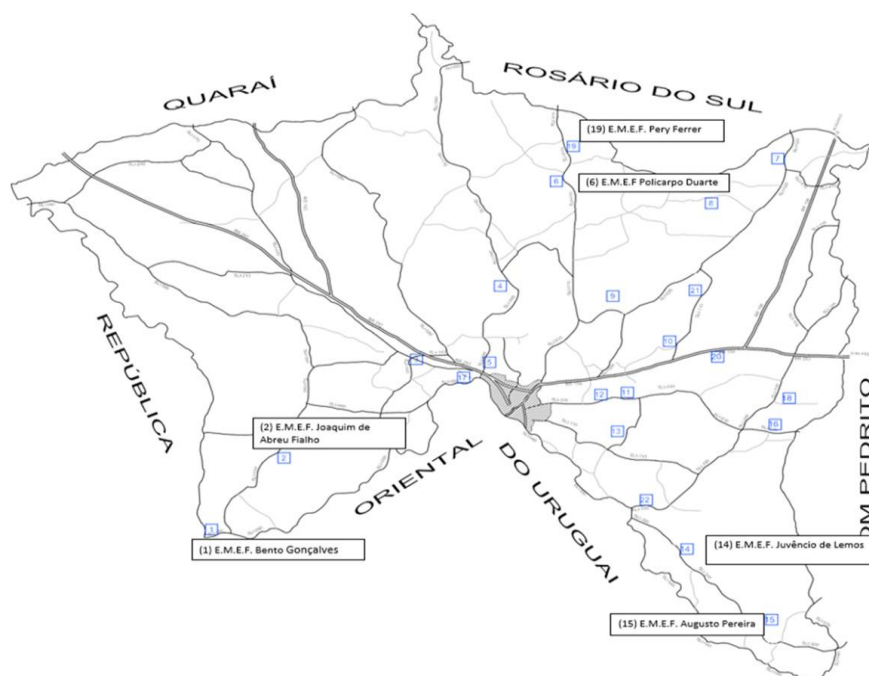
Nível de ensino	Tipo de instituição	Quantidade total	Credenciadas	
				Não credenciadas
Educação Infantil	Escolas municipais	18	13	5
	Escolas particulares	11	8	3
Ensino Fundamental – Zona Urbana	Escolas municipais	9	9	0 (com ressalvas)
Ensino Fundamental – Zona Rural	Escolas municipais do campo	16	3	13
Educação Infantil e Técnica	Escolas estaduais	2 (infantil) + 6 (técnico)	-	-
Ensino Fundamental Estadual	Escolas urbanas e rurais	21 (19 urbanas e 6 rurais)	-	-
Ensino Superior (Presencial e EAD)	IFSUL, UNIPAMPA, UFSM, UFPEL, UNICAMP, FURG, URCAMP, UNIP,	Diversas	8	-

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/ Prefeitura Municipal de Sant’Ana do Livramento, 2025.

Pela extensão do município, há grandes distâncias entre as escolas do meio rural e a sede urbana do município, o que sempre se mostrou como um empecilho significativo nas implantações de projetos educacionais nas Escolas do Campo, considerando o contexto político de não se entender que os povos do campo são signatários de um direito constitucional: à Educação.

A figura do mapa abaixo mostra as distâncias das escolas em relação ao dentro urbano.

Figura 2 – Mapa da localização das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) da zona rural de Sant’Ana do Livramento/RS.



Fonte: Adaptado de dados da Secretaria Municipal de Educação / Prefeitura de Santana do Livramento (2025).

- 1- Escola de Ensino Fundamental General Bento Gonçalves
- 2- Escola de Ensino Fundamental Joaquim de Abreu Fialho
- 6- Escola de Ensino Fundamenta

I Policarpo Duarte

- 14- Escola de Ensino Fundamental Augusto Pereira
- 15- Escola de Ensino Fundamental Juvêncio de Lemos
- 19- Escola de Ensino Fundamental Pery Ferrer

Nesta seção, apresentam-se as seis unidades escolares que compuseram o corpus desta pesquisa. O levantamento *in loco* permitiu identificar as singularidades estruturais e pedagógicas de cada contexto. Marcadas pela realidade do campo, todas sob a forma de escolas multisseriadas. Para além das especificidades pedagógicas, a distribuição geográfica dessas instituições revela a complexidade do atendimento escolar. Conforme ilustrado na Figura 1, as escolas estão dispersas por diferentes regiões do território municipal, enfrentando desafios singulares de acesso, transporte e integração comunitária que influenciam diretamente suas rotinas diárias.

5.1 Fachada, entorno e interior da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Bento Gonçalves – Sant’Ana do Livramento/RS.





Fonte: Arquivo da autora (2025)

Escola (1), Escola Municipal de Ensino Fundamental General Bento Gonçalves localizada no sexto distrito de Santana do Livramento /RS, na Vila Thomaz Alborno, área fronteira entre Brasil e Uruguai, a aproximadamente 90 km da sede municipal. Para chegarmos na escola em menor tempo adentramos por estradas do país vizinho Uruguai. Pelo Uruguai o tempo de deslocamento é de uma hora e meia, se formos pela estrada brasileira se leva três horas ou mais.

A vila apresenta infraestrutura comunitária básica, composta por centro comunitário, água encanada, luz elétrica, dois mercados, um cemitério além de cerca de 80 casas de famílias. A E.M.E.F. General Bento Gonçalves, foi instituída pelo Decreto nº 587 de 7 de junho de 1985, e atualmente atende 16 estudantes em turma multisseriada da educação infantil ao nono (9º) do ensino fundamental. A estrutura física da escola compreende uma sala de aula, dois banheiros, uma cozinha, um refeitório e um dormitório utilizado pela professora e pela cozinheira, que permanecem na escola durante a semana.

Observamos que a sala de aula é um ambiente com boa iluminação, carteiras adequadas à realidade da turma, com quantidade e mobília em ótimo estado. A professora é concursada e tem formação em Licenciatura em educação do campo. Atende os estudantes e executa todas as atividades administrativas da escola, contando, em algumas ocasiões, com o auxílio da cozinheira, responsável pela preparação das refeições e pela limpeza do espaço escolar. O espaço escolar conta com alguns recursos didáticos disponíveis bem-

organizados e de fácil acesso aos alunos, como livros e uma pracinha. Entretanto, a escola não dispõe de acesso à internet.

5.2 Fachada e Entorno da E.M.E.F. Joaquim de Abreu Fialho – Escola Municipal do Campo em Sant’ana do Livramento/RS.



Antigo prédio.

Prédio novo.

Fonte: Arquivo da autora (2025)

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim de Abreu Fialho, identificada como Escola (2), localiza-se a aproximadamente 52 km da sede do município. A instituição foi instalada em terreno doado pelo fazendeiro Olímpio Osório(falecido) e, embora tenha sido oficialmente extinta pela gestão municipal anterior, manteve seu funcionamento em virtude do aumento da demanda de alunos em 2022, impulsionado pela instalação de um Parque Eólico no município.

A escola Joaquim de abreu Fialho é um anexo da escola do campo Alcebíades do Amaral, distante 39km uma da outra. Nesse contexto, a empresa responsável pelo empreendimento doou ao município um novo prédio escolar, situado a cerca de cinco quilômetros mais próximo da área urbana, em terreno cedido pelo Sr. Elvis Walter. No entanto, a atual gestão da Secretaria Municipal de Educação desconsiderou a história da escola e de sua comunidade, promovendo alterações no nome e na localização da instituição de forma arbitrária. Atualmente, a escola atende 18 estudantes, e o transporte escolar, sob responsabilidade da Secretaria de Educação, realiza diariamente o deslocamento de alunos e professoras, por meio de três linhas de transporte. O

atendimento ocorre exclusivamente no turno matutino, em razão da distância das residências dos estudantes.

5.3 Fachada e Entorno da E.M.E.F. Policarpo Duarte - Escola Municipal do Campo em Sant'Ana do Livramento/RS



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Escola (6) E.M.E.F. Policarpo Duarte, localizada no Rincão Bonito, a 44 km da sede. O Sr. Policarpo Duarte (falecido), um fazendeiro da localidade, doou as terras para a escola. A unidade escolar conta atualmente com cinco alunos matriculados. O transporte disponibilizado pela Secretaria de Educação realiza diariamente o deslocamento da professora, de uma funcionária e dos estudantes até a instituição.

Atualmente, a escola, multisseriada e unidocente atende da educação infantil ao 9º ano no turno matutino. Criada pelo Decreto nº185, de 4 de abril de 1944, a unidade apresenta condições razoáveis em sua estrutura física, composta por uma sala de aula, uma cozinha, um banheiro e uma sala utilizada como cantina, resultado de pequenas reformas realizadas pela secretaria de educação durante a gestão 2021/2024.

É atendida por uma professora concursada e uma cozinheira. Conta com alguns recursos didáticos e audiovisuais, como um televisor de 55 polegadas e uma tela para retroprojeto adquiridos pela secretaria de educação. No entanto,

a instituição não possui acesso à internet, tampouco água encanada, sendo o abastecimento hídrico realizado pelo Departamento de Água e Esgoto municipal (DAE), que transporta a água em pipas quando as condições climáticas permitem, pois, a estrada que dá acesso à escola é bastante precária.

5.4 Escola Municipal de Ensino Fundamental Augusto Pereira e Roseli Nunes em Sant'Ana do Livramento/RS.



Escola sede Roseli Nunes



Escola anexa Augusto Pereira

Fonte: Arquivo da autora (2025)

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Augusto Pereira (14), localizada na comunidade Upamaroti, encontra-se a aproximadamente 75 km da sede do município; em razão da grande distância e das condições precárias da estrada, as duas professoras permanecem na escola durante toda a semana, uma vez que, em períodos de chuva, o acesso à localidade torna-se impossível.

A infraestrutura da instituição é bastante limitada, não dispondo de água encanada; o abastecimento é realizado pelo Departamento de Água e Esgoto Municipal (DAE), que transporta a água por meio de caminhões-pipa, quando as condições climáticas permitem. Além disso, a escola não possui acesso à internet, nem conta com refeitório e biblioteca. Apenas as duas professoras

residem na escola, inexistindo outros funcionários, sendo elas também responsáveis pelo preparo da merenda escolar e pela limpeza do espaço, funcionando a instituição em apenas um turno, conforme escolha da comunidade.

Ressalta-se, ainda, que a escola não dispõe de linha regular de transporte escolar, sendo os próprios pais responsáveis por conduzir os educandos até a unidade. No ano de 2023, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou uma linha de transporte, considerando a distância percorrida; contudo, devido à solicitação dos pais para embarcarem diariamente junto aos alunos — o que não foi autorizado —, a linha acabou sendo retirada.

5.5 Fachada, entorno e interior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Juvêncio de Lemos em Sant'Ana do Livramento/RS.



Fonte: Arquivo da autora (2025).

A Escola Juvêncio de Lemos (15), localizada no Upamaroti, a aproximadamente 58 km da sede do município. O docente que atua na instituição reside na escola há 17 anos e, ao longo desse período, foi convidado a transferir-se para outra escola ou mudar-se para a cidade, propostas que recusou, optando por permanecer durante a semana na própria escola. Nos últimos anos, a instituição atendeu apenas um aluno; entretanto, em 2024, houve a matrícula de mais uma criança na turma da pré-escola, o que garantiu a continuidade do funcionamento da escola por, pelo menos, mais nove anos na comunidade.

O professor relata, com satisfação, que a mãe do novo aluno está grávida, o que indica a possibilidade de ampliação futura do número de matrículas. O próprio professor faz a limpeza da escola e a merenda escolar. O transporte é disponibilizado semanalmente pela Secretaria Municipal de Educação, realizando o trajeto de ida e volta entre a localidade e a sede do município. Em razão da proximidade com a fronteira com o Uruguai, em algumas ocasiões o docente utiliza o transporte público uruguaio para deslocar-se até a cidade ou retornar à escola

5

.6 Escola Municipal de Ensino Fundamental Pery Ferrer e Roseli Nunes em Sant'Ana do Livramento/RS.



Escola sede, Roseli Nunes.	Escola anexa, Pery Ferrer.
----------------------------	----------------------------

Fonte: Arquivo da autora (2025)

A Escola Pery Ferrer (19), está localizada na localidade denominado Carcávio, se localiza aproximadamente 60 km da sede do município; a única professora da escola atende seis alunos do pré-escolar ao nono ano. O prédio da escola é uma estância alugada pela secretaria de educação. Sendo utilizada como sala de aula a sala da casa, como é uma casa de família não possui espaço para refeitório e biblioteca não possui acesso à internet. A escola possui além da professora uma funcionária, que faz a merenda e a limpeza.

O transporte disponibilizado pela Secretaria de Educação realiza diariamente o deslocamento da professora e dos alunos. A estrada de acesso possui revestimento irregular muito pedregoso, o que dificulta o deslocamento.

6 ANÁLISE DA ESTRUTURA E DO CONTINGENTE DAS ESCOLAS

A caracterização das instituições de ensino investigadas constitui um passo fundamental para compreender as realidades materiais e humanas em que se desenvolve a prática pedagógica. Nesse sentido, a **Tabela 3** detalha o perfil estrutural e o contingente humano das escolas multisseriadas pesquisadas, mapeando desde as condições de infraestrutura física até o quantitativo de alunos, professores e funcionários administrativos. Os dados revelam cenários de extrema singularidade, onde o espaço físico reduzido e o quadro restrito de profissionais delineiam os desafios diários da organização escolar nessas comunidades.

Tabela 3 – Perfil estrutural e contingente humano das escolas multisseriadas pesquisadas

Escola	Estrutura Física	Nível de Ensino	Nº de Alunos	Nº de Professores	Nº de Funcionários
General Bento Gonçalves	Uma sala de aula, cozinha, dois banheiros e o dormitório do professor e da cozinheira.	Pré-escolar ao 9º ano	17	1	1
Joaquim de Abreu Fialho	Duas salas de aula, cozinha, refeitório, um dormitório para os professores, dois banheiros	Pré-escolar ao 9º ano	10	2	1
Policarpo Duarte	Uma sala de aula, cozinha, um banheiro, uma sala que seria dormitório do professor (depósito).	Pré-escolar ao 9º ano	5	1	1
Augusto Pereira	Uma sala de aula, cozinha, um banheiro, um dormitório para os professores e alunos.	Pré-escolar ao 9º ano	7	2	-
Juvêncio de Lemos	Uma sala de aula, uma cozinha, um banheiro e o dormitório do professor.	Pré-escolar ao 9º ano	2	1	-
Pery Ferrer	Uma sala de aula, cozinha e um banheiro.	Pré-escolar ao 9º ano	6	1	1

Fonte da visita in loco da pesquisadora (2025).

Os dados apresentados na Tabela 3 evidenciam que as escolas participantes da pesquisa possuem características estruturais e organizacionais semelhantes, marcadas pelo reduzido número de estudantes, pela oferta da educação desde a pré-escola até o 9º ano do Ensino Fundamental e por

limitações significativas em relação à infraestrutura física e ao quadro de profissionais.

Quanto a infraestrutura, verifica-se que as unidades escolares dispõem de espaços físicos bastante limitados. Em sua maioria, contam apenas com uma ou duas salas de aula, cozinha e banheiro, sendo que algumas ainda possuem dormitórios destinados aos professores, característica que remete às condições históricas das escolas do campo, localizadas em regiões de difícil acesso.

Tabela 4 -Indicadores percentuais de Infraestrutura e recursos nas escolas municipais de Sant’ana do Livramento/RS. (Saeb/Ideb, Inep – 2023)

Percentual de escolas do município com cada tipo de equipamento de infraestrutura.



Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/4317103-santana-do-livramento>

Os dados de infraestrutura escolar do município revelam um cenário marcado por avanços em alguns serviços essenciais, mas também por fragilidades significativas que comprometem a garantia de condições adequadas de ensino. Embora itens como alimentação fornecida e energia elétrica apresentem cobertura total, e outros, como água tratada, banda larga, coleta de lixo e TV, alcancem índices satisfatórios, persistem déficits estruturais importantes. Destaca-se o baixo percentual de escolas com acessibilidade

(16%), evidenciando limitações na inclusão de estudantes com deficiência, e a pouca disponibilidade de laboratórios de informática (30%) e de ciências (24%), recursos fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. A reduzida presença de quadras esportivas (31%) e bibliotecas (39%) também aponta insuficiências que impactam diretamente a formação integral e o acesso à leitura e pesquisa. Ademais, a cobertura limitada de esgoto pela rede pública (40%) demonstra condições inadequadas de saneamento básico. Assim, apesar da presença de alguns serviços essenciais, os dados indicam que o município ainda enfrenta desafios expressivos na oferta de infraestrutura escolar, exigindo investimentos contínuos para assegurar um ambiente educativo que possibilite condições de oferta de ensino de qualidade

O cenário educacional do município é composto por 43 unidades escolares, das quais 18 atuam na educação infantil, 16 localizam-se na zona rural e 9 situam-se na zona urbana. No âmbito do ensino fundamental, constata-se a predominância de instituições rurais. Nessas localidades, a escassez de recursos técnico-pedagógicos e financeiros é mais acentuada, desafiando a gestão pública especialmente nas escolas que operam com turmas multisseriadas.

A infraestrutura da rede escolar rural de Sant'Ana do Livramento apresenta vulnerabilidades estruturais severas, demandando estratégias de improvisação espacial e evidenciando a resiliência do corpo docente. Essa fragilidade institucional manifesta-se tanto no baixo contingente demográfico de determinadas unidades — como a Escola Juvêncio de Lemos, que opera com apenas dois discentes — quanto na precariedade física das instalações, a exemplo da Escola Pery Ferrer.

A infraestrutura escolar rural em Sant'Ana do Livramento, revela um cenário de extrema vulnerabilidade, onde o funcionamento depende da resiliência docente e da improvisação de espaços, evidenciado por escolas com apenas dois alunos, como a Juvêncio de Lemos, ou instalações precárias, como a Pery Ferrer. Apesar da cobertura total de energia elétrica, persistem fragilidades significativas.

7 ANÁLISE DOCUMENTAL

A leitura e a interpretação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das três escolas polo que atendem turmas multisseriadas revelaram um conjunto de elementos que evidenciam limitações significativas na efetivação de políticas educacionais específicas para a Educação do Campo.

Os dados indicam que os PPPs seguem integralmente a proposta curricular elaborada pela secretaria municipal de educação, a qual é padronizada para todas as escolas da rede e não contempla as particularidades pedagógicas, socioculturais e territoriais das comunidades rurais. Tal uniformização curricular, estruturada por competências e habilidades, demonstra um descompasso entre as orientações normativas e as reais necessidades das escolas do campo, sugerindo a predominância de um modelo hegemônico priorizando a seriação que se afasta dos princípios defendidos pela Educação do Campo.

A análise também evidenciou que as políticas educacionais direcionadas a esse segmento apresentam baixa materialização no cotidiano pedagógico das escolas. Os registros nos PPPs e as práticas observadas mostram que os encaminhamentos específicos para o contexto rural são escassos ou inexistentes, reforçando uma lacuna histórica entre a formulação das políticas e sua implementação nas instituições escolares.

Um dos achados mais relevantes desta análise é o silenciamento observado nos documentos acerca da multisseriação. Em nenhum trecho das escola-sede ou anexas encontrou-se menção ao termo ou à forma como essa organização pedagógica se processa.

Apesar da existência de documentos orientadores em âmbito nacional, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e o Decreto nº 7.352/2010 não foram identificados como referência para o planejamento pedagógico nas escolas pesquisadas, nem aparece a legislação nos documentos.

Dados legais encontrados nos documentos:

Decreto de Criação nº 43.876 de 29/01/1970;

Decreto de oficialização nº 147 de 13 de abril de 1971 da Prefeitura Municipal de Sant'Ana do Livramento;

Portaria de Reorganização nº 23505 de 29/10/1979;

Ato de funcionamento de 7ª e 8ª série nº 00774 de 20/04/1992;

Decreto de alteração de denominação nº 3456 de 15/04/2002;

Lei federal 11.274 de 06/02/2006 sobre o funcionamento do 1º ao 9º ano. (E.M.de E. F. Alcebíades do Amaral,2025, p.2).

Observa-se que a multisseriação não é mencionada em nenhum trecho dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas-sede. Tal ausência revela um silenciamento institucional acerca de uma prática que constitui a organização pedagógica das escolas do campo. Embora as três escolas estejam devidamente legalizadas e atendam aos anos finais do Ensino Fundamental, essa oferta ocorre por meio de turmas multisseriadas, o que evidencia uma dissociação entre o documento orientador e a realidade concreta vivenciada no cotidiano escolar. Nem a localidade das escolas anexas (E.M.de E. Juvêncio e Augusto Pereira) é citada no texto de um dos PPPs.

Dos níveis e modalidades de ensino. Educação infantil- Pré-escola (jardim A e B). Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação Especial. (E.M.de E. F. Alcebíades do Amaral,2025, p.4).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Rafael Vieira da Cunha está localizada no 3º Distrito, Ibicuí da Armada e atende a alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental com faixa etária de 4 a 18 anos, moradores das comunidades rurais: Figueira, Ibicuí da Armada e Madureira. Funciona em um único turno – manhã, atendendo às modalidades: Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e finais (E.M.de E. Rafael Vieira da Cunha,2025, p.4).

Essa lacuna nos PPPs suscita questionamentos sobre o reconhecimento formal da multisseriação como estratégia pedagógica e sobre as implicações dessa invisibilidade para o planejamento, a formação docente e a garantia do direito à educação no contexto do campo.

A entrevista e os diálogos com as professoras evidenciaram que o planejamento das atividades pedagógicas se baseia predominantemente em

livros didáticos e em propostas concebidas para escolas seriadas, o que evidencia inadequação metodológica frente à realidade multisseriada. Segundo o relato das docentes, essa prática contribui para a reprodução de um modelo urbano de escolarização, que desconsidera as especificidades organizacionais, culturais e produtivas das comunidades rurais.

Quando a multisseriação não é reconhecida nos documentos norteadores da rede, os professores enfrentam a solidão pedagógica. Eles ficam desamparados, sem orientações específicas sobre como planejar, avaliar e gerenciar diferentes níveis de aprendizagem em um mesmo tempo e espaço.

Para reverter esse cenário, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas não pode ser um documento técnico e vertical, imposto de cima para baixo. Ele precisa ser construído, de forma legítima, pelos próprios professores.

Tabela 5: Grade Curricular - Ensino Fundamental (Anos Finais)

Escola Roseli Nunes (Anexos: Augusto Pereira, Bento Gonçalves e Policarpo Duarte)

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	6º Ano 7º Ano 8º Ano 9º Ano			
Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4	4
	Arte	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
	Língua Inglesa	2	2	2	2

	Língua Espanhola	1	1	1	1
<i>Subtotal</i>	<i>Carga Horária da Área</i>	<i>11</i>	<i>11</i>	<i>11</i>	<i>11</i>
Matemática	Matemática	4	4	4	4
<i>Subtotal</i>	<i>Carga Horária da Área</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>4</i>
Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3
	Educação Ambiental e Agroecologia	2	2	2	2
<i>Subtotal</i>	<i>Carga Horária da Área</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>5</i>
Ciências Humanas	Geografia	2	2	2	2
	História	2	2	2	2
<i>Subtotal</i>	<i>Carga Horária da Área</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>4</i>
TOTAL	Carga Horária Semanal	25	25	25	25

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Roseli Nunes
Temas transversais conforme a legislação vigente

Tabela 6 Grade Curricular - Ensino Fundamental (Anos Iniciais)

Escola Roseli Nunes (Anexos: Augusto Pereira, Bento Gonçalves e Policarpo Duarte)

Áreas do Conhecimento] Componentes Curriculares 1º ao 5º Ano

Linguagens	Língua Portuguesa	Sim
	Arte	Sim
	Educação Física	Sim
Matemática	Matemática	Sim
Ciências da Natureza	Ciências	Sim
Ciências Humanas	Geografia / História	Sim
Ensino Religioso	Ensino Religioso	Sim

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Roseli Nunes

Carga horária total

800 horas e 200 dias letivos anuais – 40 semanas

De modo geral, os dados analisados apontam para um cenário marcado pela falta de articulação entre as políticas públicas destinadas à Educação do Campo e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas.

A matriz curricular apresentada das três escolas multisseriadas anexas da Escola Roseli Nunes, evidencia aspectos de adequação formal, mas também aponta limitações estruturais e pedagógicas relevantes.

Inicialmente, destaca-se que a organização curricular com base em áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, que orienta a estrutura dos currículos da Educação Básica. Além disso, a carga

horária anual indicada (800 horas distribuídas em 200 dias letivos) atende ao mínimo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente em seu art. 24, inciso I.

No entanto, quando analisada sob a perspectiva específica da Educação do Campo, conforme as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, reafirmadas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e o Decreto nº 7.352/2010 observa-se uma fragilidade na incorporação das especificidades socioculturais, econômicas e territoriais dos sujeitos do campo.

Embora a inclusão do componente 'Educação ambiental e agroecologia' represente um avanço pontual, sua inserção isolada e com carga horária reduzida diverge das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. De acordo com essa normativa, tais elementos não devem ser tratados como conteúdos acessórios ou disciplinas secundárias. Pelo contrário, as diretrizes preconizam que a preservação ambiental e a sustentabilidade sejam princípios políticos, pedagógicos e estruturantes do currículo, articulando-se de forma interdisciplinar, transversal e contínua com todas as áreas do conhecimento para valorizar os saberes e a identidade dos sujeitos do campo.

Outro ponto relevante refere-se à organização em classes multisseriadas. A legislação orienta que, nesses contextos, o currículo deve ser flexível, contextualizado e adaptado às condições reais de ensino, valorizando metodologias diferenciadas e práticas pedagógicas integradoras. Entretanto, a matriz apresentada reproduz uma estrutura seriada tradicional (6º ao 9º ano), com distribuição homogênea de carga horária, o que pode dificultar a efetivação de práticas pedagógicas próprias das classes multisseriadas.

As diretrizes da Educação do Campo enfatizam a necessidade de articulação entre escola, comunidade e práticas sociais locais. Nesse sentido, não se identificam, na matriz, elementos que evidenciem a integração com o trabalho, a cultura e os modos de vida do campo, o que constitui um dos princípios fundamentais dessa modalidade educacional.

O que se verifica é que a Secretaria Municipal de Educação, apesar dos esforços empreendidos, avançou pouco no aspecto pedagógico no sentido de atender a legislação referente a classes multisseriadas. Essa lacuna sobrecarrega os professores, que enfrentam a falta de formação continuada específica e de materiais didáticos adequados para mediar múltiplos níveis de ensino simultaneamente.

Essa discrepância compromete a efetivação de uma educação socialmente referenciada e evidencia a urgência de revisões curriculares e de políticas de valorização e apoio docente que considerem as especificidades das escolas do campo, contribuindo para o fortalecimento de uma prática pedagógica coerente com seus contextos sociais e culturais.

A análise dessas discrepâncias revela impactos profundos que ultrapassam os muros escolares, gerando reflexos severos tanto na dimensão pessoal quanto na dinâmica municipal. No âmbito individual e social, essa realidade fomenta um êxodo rural forçado, onde estudantes abandonam o campo por falta de identificação e oportunidades locais, resultando na perda de identidade cultural e no enfraquecimento dos saberes tradicionais camponeses. Esse cenário acentua o aumento da desigualdade, colocando os jovens rurais em desvantagem no mercado de trabalho e no ensino superior, além de provocar o adoecimento docente devido à sobrecarga e à falta de preparo para a realidade do campo.

Já no nível político e econômico, o município enfrenta o envelhecimento do campo, o que compromete diretamente a sucessão familiar na agricultura de pequena escala e gera risco de insegurança alimentar pela falta de estímulo à produção local. Por consequência, a cidade sofre com o inchaço urbano e a saturação dos serviços públicos de saúde, moradia e transporte nas periferias, culminando em um baixo índice de desenvolvimento e na perda do potencial econômico regional decorrente da falta de investimento na qualificação da população rural.

8 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa sobre a multisseriação nas Escolas do Campo em Sant'Ana do Livramento evidenciou diversas dificuldades enfrentadas tanto na gestão como nos processos educativos destas escolas. No diálogo com as professoras, fui conhecendo as práticas pedagógicas de ensino que as colegas propõem no cotidiano dessas classes. Percebi a dedicação e a preocupação em atender às necessidades dos estudantes no contexto em que a escola está inserida. Na prática cotidiana, o ensino em turmas multisseriadas impõe uma dinâmica específica para cada escola.

Na trajetória docente, nota-se a pouca experiência das colegas, no entanto a disposição de fazer contribuir para a formação dos seus estudantes fica evidente, pois o compromisso com a aprendizagem dos alunos toma uma maior importância diante dos obstáculos da permanência das Escolas do Campo em Sant'Ana do Livramento. Como no relato da colega:

Ressalto que o atendimento individualizado ao aluno é prejudicado, a carga de trabalho docente é ampliada e, como consequência, as atividades pedagógicas deixam de alcançar o padrão desejado. Ainda observo a ausência de formação específica para professores e gestores que atuam nesse contexto (Professora. 6).

Entre as dificuldades destacam-se a precariedade da estrutura física, a carência de material pedagógico adequado e a sobrecarga de trabalho docente, agravada pelas grandes distâncias e estradas em péssimas condições, o que compromete a efetividade do processo de ensino - aprendizagem.

Os desafios são inúmeros e de todos os tipos. Contudo, entendo que o maior deles é colocar em prática o planejamento, quando se tem em um mesmo espaço (não raro pequeno e sem estrutura) vários adiantamentos. Atrelado a isso cita-se: falta ou limitação de recursos pedagógicos e tecnológicos, precariedade na estrutura física, distâncias percorridas pelos alunos, acúmulo de funções do professor, o distanciamento entre o como deveria ser, o que se tem e o que é possível fazer. (professora 5, já aposentada).

Durante a entrevista, uma das professoras que atualmente está na gestão de uma das escolas polo, afirma:

O ideal seria que não existissem classes multisseriadas, uma vez que esse modelo compromete a qualidade do ensino. (Professora. 5).

A mesma colega, acrescenta:

Fazer com que a distância física, a precariedade de recursos físicos, estruturais e até humanos não afete na qualidade de educação, no fazer e ser da escola. Somando um desafio ainda maior que é conscientizar a mantenedora sobre as reais necessidades locais. (Professora 5).

As escolas do campo possuem características físicas e condições de infraestrutura significativamente distintas daquelas observadas nas escolas urbanas. Enquanto as instituições urbanas, de modo geral, dispõem de bibliotecas, refeitórios, laboratórios de informática e quadras de esporte, muitas escolas rurais enfrentam limitações estruturais severas, como espaços reduzidos, falta de recursos pedagógicos e tecnológicos, e distâncias significativas entre os alunos e a escola (Silva & Dal Ri, 2025; Rodrigues & Cardoso, 2025).

A experiência de uma professora que atuou como supervisora da Educação do Campo por aproximadamente dez anos evidencia a complexidade desses desafios:

O maior desafio é colocar em prática o planejamento, quando se tem em um mesmo espaço vários adiantamentos, atrelados à falta ou limitação de recursos pedagógicos e tecnológicos, precariedade da estrutura física, distâncias percorridas pelos alunos, acúmulo de funções do professor e questões climáticas. (Professora 2).

Já o relato da colega que atualmente atua como professora da modalidade, reflete dificuldades no planejamento pedagógico das turmas

O trabalho com turmas multisseriadas é bem complicado, dificulta o trabalho do professor. São muitos alunos de diferentes e diversos contextos juntos, tenho alunos do mesmo ano letivo com uma

disparidade grandíssima, que faz a educação ficar cada vez mais difícil nesta modalidade de ensino. Tenho um planejamento para cada ano. (Professora 1).

A docência em turmas multisseriadas configura-se como uma prática pedagógica complexa, que exige do professor elevado grau de planejamento, flexibilidade didática e capacidade de gestão de tempos e aprendizagens diferenciadas. Nesse contexto, o docente atua simultaneamente com estudantes de distintos anos/séries, o que implica a elaboração de estratégias diversificadas, capazes de contemplar ritmos, níveis de conhecimento e necessidades heterogêneas. Além disso, tal modalidade, frequentemente presente nas escolas do campo, está associada a desafios estruturais, como a limitação de recursos pedagógicos, a precariedade de infraestrutura e as especificidades territoriais. Assim, a prática docente na multisseriação demanda uma postura reflexiva e criativa, orientada pela articulação entre saberes escolares e experiências socioculturais dos alunos, visando à garantia de uma educação inclusiva e de qualidade.

Esses relatos evidenciam que a multisseriação não é apenas uma organização pedagógica opcional, mas uma necessidade para lidar com turmas heterogêneas em condições adversas, exigindo adaptação constante, criatividade e capacidade de integrar os saberes dos alunos ao currículo (Hage, 2005; 2014). Tais fatores tem se constituído em grandes entraves para a construção de uma prática pedagógica de qualidade nas escolas do campo com classes multisseriadas. As metodologias dos professores nesse contexto são cruciais no processo de ensino aprendizagem dos alunos, porém na análise da postura dos docentes, o fazer pedagógico é realizado com muita dedicação.

A realidade vivenciada pela Escola (14), localizada na comunidade do Upamaroti, evidencia as múltiplas desigualdades históricas que marcam a oferta educacional no meio rural. A grande distância da sede do município, associada às condições precárias de acesso, impacta diretamente o funcionamento da instituição e as condições de trabalho docente, revelando a negação de direitos básicos, como infraestrutura adequada, transporte escolar regular e acesso a serviços essenciais.

Conforme aponta Arroyo (2012), às escolas do campo historicamente foram tratadas como espaços secundários nas políticas educacionais, o que se reflete na precarização estrutural e na responsabilização excessiva dos professores por funções que extrapolam o trabalho pedagógico. A escola não conta com nenhum funcionário, sendo toda limpeza e organização da merenda executada pelas professoras.

As falas dos professores evidenciam as dificuldades enfrentadas na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento escolar.

Minha maior dificuldade é quando os alunos precisam tirar suas dúvidas ao mesmo tempo, como são dúvidas diferentes, precisam saber esperar até que eu consiga chegar até eles. (Professora 2).

Tenho vários alunos de anos e idades diferentes, por isso preciso ser muito organizada, tenho certa dificuldade em dar a devida atenção ao aluno que necessita mais da minha presença. (Professora.3).

Os docentes atuam, simultaneamente, com múltiplas séries, o que implica lidar com diferentes faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem, tornando o processo educativo mais complexo e exigente do ponto de vista didático-pedagógico.

A escola multisseriada é bem difícil. Organizo meu planejamento com base no currículo e nas orientações pedagógicas da secretaria de educação, considerando a realidade e o nível de aprendizagem de cada aluno. (Professora.4).

Consigo mantê-los envolvidos com roda de leitura compartilhada. Meu planejamento é mensal. Penso que se o professor for dedicado e responsável com a interação e a troca entre os alunos o aprendizado será ótimo. (Professora.3).

As professoras comungam da mesma ideia com relação à classe multisseriada: a dificuldade de trabalhar na mesma sala com distintos adiantamentos, sobretudo em relação à aprendizagem dos estudantes; elas demonstram preocupação e buscam meios para que eles consigam aprender.

Demonstram uma prática pedagógica com iniciativa e flexibilidade para atender as individualidades dos estudantes.

Diante do exposto, por mais que as professoras busquem estratégias de trabalho que respeitem os direitos dos estudantes do campo, as práticas pedagógicas utilizadas em escolas do campo ainda é um desafio, pois as escolas são desassistidas de um currículo específico para a sua realidade. É necessário que as práticas pedagógicas sejam articuladas às demandas reais do campo. É preciso alinhar a prática às exigências institucionais e, por outro, a necessidade constante de adaptação diante da heterogeneidade presente na sala de aula.

Nesse contexto, a diversidade de faixas etárias, níveis de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento impõe desafios adicionais, demandando estratégias que possibilitem atender simultaneamente diferentes etapas do processo educativo. Assim, o planejamento deixa de ser apenas um instrumento técnico e passa a ser uma ferramenta essencial de organização e sobrevivência pedagógica.

Observa-se, contudo, que uma das estratégias adotadas para enfrentar essas dificuldades é a centralidade do livro didático. O material passa a assumir papel estruturante no cotidiano escolar, funcionando como guia para o desenvolvimento das atividades. Entretanto, essa dependência pode contribuir para a reprodução de um currículo frequentemente deslocado da realidade social, cultural e econômica das populações do campo. Tal distanciamento pode enfraquecer a construção de uma educação contextualizada, que valorize os saberes locais e dialogue com as vivências dos estudantes.

Apesar dessas limitações estruturais e pedagógicas, destaca-se nas falas das professoras um forte sentimento de responsabilidade e compromisso com a aprendizagem dos alunos. Mesmo diante das dificuldades materiais, da sobrecarga de trabalho e da ausência, muitas vezes, de formação específica para atuação em classes multisseriadas, percebe-se a preocupação com o desenvolvimento individual de cada estudante. Esse compromisso revela uma dimensão ética e afetiva do trabalho docente, fundamental para a permanência

e o sucesso escolar no contexto rural. A secretária de educação coloca que é um desafio trabalhar com turmas multisseriadas, mas a dedicação dos professores é inquestionável.

Para Forquin (1993), cada escola tem sua própria especificidade que contribui para a criação de uma cultura escolar única que define o mundo social de cada instituição educacional. As escolas do campo se integram também, a uma escola de direito, as quais podem ser representadas em suas particularidades, em especial a classe multisseriada.

O que se constata é que o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas, exige dos professores seguirem a lógica da seriação. É cobrado que os professores planejem de tal forma que os conteúdos de cada série sejam ministrados. O uso de estratégias metodológicas diversificadas se constitui como uma tentativa de atender a todos ao mesmo tempo.

Nesse sentido, a ausência de profissionais de apoio e a sobrecarga das docentes, que acumulam atividades de ensino, alimentação e limpeza, corroboram a análise de Hage (2014), ao afirmar que a organização das escolas do campo, especialmente as multisseriadas, ocorre de forma improvisada, sem considerar suas especificidades pedagógicas e territoriais.

Um aspecto positivo a ser ressaltado refere-se ao nível de formação dos docentes atuantes nas escolas pesquisadas, uma vez que a maioria possui graduação, especialização e exerce o cargo mediante concurso público.

O relato da professora (5) revela a ausência de formação específica para o trabalho em salas multisseriadas, ao afirmar:

Quanto à formação, eu não tenho conhecimento; tudo que testamos e aplicamos durante os anos de experiência docente e da formação geral em alfabetização foi embasado em nossa formação pedagógica referente à alfabetização ou áreas específicas; não recebemos formação para salas multisseriadas.

É perceptível na fala das docentes a necessidade de uma formação específica que atenda as especificidades de turmas multisseriadas

Esse relato dialoga com a análise de Arroyo (2012), ao indicar que, embora a formação docente seja frequentemente apontada como um aspecto positivo, ela não contempla, de modo efetivo, as especificidades dos contextos escolares em que os professores atuam. Assim, as limitações enfrentadas no cotidiano da sala multisseriada extrapolam a dimensão formativa individual, revelando fragilidades estruturais e institucionais que recaem sobre os docentes, os quais acabam recorrendo à experiência prática como principal estratégia para suprir a ausência de políticas formativas direcionadas.

Embora a formação dos professores constitua um ponto positivo, a realidade encontrada evidencia limitações estruturais que extrapolam a dimensão formativa. Em consonância com estudos sobre educação do campo (Arroyo, 2012; Molina & Sá, 2018), verifica-se que a valorização do docente não depende exclusivamente de sua titulação, mas de políticas públicas contínuas que garantam condições dignas de trabalho, infraestrutura adequada e reconhecimento profissional.

Entretanto, apesar desse avanço, os estudos evidenciam a necessidade de ampliação e fortalecimento das políticas públicas educacionais direcionadas à valorização dos profissionais que atuam no meio rural. Tal demanda se estende aos três entes federados, indicando que a qualificação docente, por si só, não é suficiente para garantir condições adequadas de trabalho, permanência e desenvolvimento pedagógico. Assim, torna-se imprescindível que políticas estruturantes assegurem suporte contínuo e condições que favoreçam a efetividade das práticas educativas no campo

Cabe destacar uma observação relevante: todas as escolas analisadas não possuem autorização de funcionamento até o 9º ano, de acordo com às exigências legais. Entretanto, apenas as escolas polo apresentam, de fato, as condições previstas na legislação. Essa disparidade contribui de forma negativa para o processo de aprendizagem e para a garantia dos direitos dos estudantes. Cabe destacar que a análise do projeto Político pedagógico (PPP) refere-se ao documento da escola polo, uma vez que as escolas multisseriadas a ela vinculadas não possuem PPP próprio, sendo orientadas pelo mesmo documento institucional.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reforçam essa compreensão ao estabelecerem que a formação inicial e continuada dos professores deve contemplar as especificidades da Educação do Campo, incluindo a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, bem como a valorização dos saberes e das práticas dos sujeitos do campo (BRASIL, 2002; 2008). No entanto, a fala da professora revela um distanciamento entre o que é preconizado pelos documentos normativos e a realidade vivenciada na escola, evidenciando a fragilidade na efetivação dessas políticas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Hage (2011) destaca que a multisseriação não pode ser compreendida como um problema exclusivamente pedagógico ou atribuído ao professor, mas como uma organização escolar historicamente marcada pela ausência de investimentos, de formação continuada específica e de políticas educacionais que considerem as singularidades das escolas do campo. Assim, a responsabilização do docente pelo êxito do processo educativo desconsidera as condições objetivas em que o trabalho pedagógico é realizado.

A reflexão de Hage é fundamental para provocar e deslocar o olhar sobre a multisseriação de uma perspectiva puramente técnica para uma dimensão política estrutural. Ao recusar a patologização dessa forma de organização escolar, constatamos que o desafio não reside na heterogeneidade das turmas em si, mas na omissão do estado. A precariedade das escolas do campo, manifesta na carência de infraestrutura e na ausência de diretrizes pedagógicas específicas, revela um projeto de educação que historicamente negligência as singularidades rurais.

Quando as políticas educacionais ignoram as condições objetivas de trabalho, o professor é sobrecarregado com a tarefa impossível de suprir, sozinho, as lacunas de um sistema deficitário. Portanto, compreender a multisseriação sob a ótica de Hage permite-nos questionar a meritocracia docente e reivindicar políticas públicas que reconheçam o campo não como um lugar de carência, mas como um espaço de direito e diversidade.

9 Considerações Finais

Ao investigar a realidade das classes multisseriadas em Sant'ana do Livramento, esta pesquisa revelou um cenário convergente com a literatura acadêmica da área. Os dados demonstram que essa organização pedagógica atinge sua consolidação efetiva quando se alinha a uma perspectiva proposta por Roseli Caldart (2023), isto é, quando a instituição escolar se insere ativamente nos processos culturais e produtivos locais. Desse modo, o enfrentamento dos desafios inerentes a este tipo de classes demandam um Projeto Político-Pedagógico (PPP) específico em cada educandário; documento este que deve estar referenciado na realidade do entorno do território da escola e assim se articular às dinâmicas culturais dos estudantes. Com essa análise, o estudo cumpre seu objetivo central de compreender como a educação pública municipal tem sido concebida e organizada frente às especificidades da Educação do Campo.

Neste contexto notou-se que é necessário construir PPPs específicos para cada escola, para que isto aconteça tem que se partir da realidade social do entorno de cada educandário, pois os processos educativos de ensino e aprendizagens, que adquirem significados para os estudantes, devem estar alinhados as estruturas e dinâmicas sociais historicamente construídos em cada região, no caso específico deste trabalho o Pampa Gaúcho e suas contradições e conflitos em relação a posse das terras, como latifúndios e assentamentos rurais.

Geralmente o distanciamento destas premissas refletem-se em preocupantes índices de fechamento das escolas do campo, fenômeno frequentemente legitimado por discursos hegemônicos que desqualificam a contribuição dessas instituições no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, essa narrativa de ineficácia é desconstruída por evidências empíricas; dados do censo escolar da rede estadual do Rio Grande do Sul, divulgados pelo INEP e sistematizados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, apontam elementos substanciais que

explicitam a gravidade e a intencionalidade política dessa perspectiva de desmonte (DIEESE, 2025).

Concluiu-se que atuação docente é um fator fundamental no contexto das escolas multisseriadas de Sant'Ana do Livramento. Nossa pesquisa foi de encontro aos resultados da pesquisa de Hage (2019), pois os docentes das duas realidades relatam dificuldades semelhantes e preocupação com o desempenho pedagógico, no qual a característica básica é o atendimento de vários anos com distintas idades, a qual exige do profissional além de formação específica para trabalhar com classes multisseriadas, um intenso de proporcionar condições de acesso a escola as crianças das regiões mais afastadas dos centros urbanos.

Os resultados apontam que as escolas multisseriadas pesquisadas não possuem uma proposta pedagógica que contemple a identidade cultural de sua localidade. Aliado a isso, há necessidade de melhorias em suas condições de funcionamento, pois na maioria delas existe apenas uma professora e uma auxiliar para desempenhar inúmeras funções. O que demonstra as condições precárias de atuação docente nesta realidade.

A lógica tecnicista neoliberal permanece impondo às escolas do campo e as classes multisseriadas um modelo de educação e de formação docente alheia à realidade. Os resultados da análise documental e do levantamento *in loco* permitiram concluir que existe um profundo hiato entre a legislação nacional e a prática institucional local.

Durante o estudo e a pesquisa, evidenciamos a importância para o povo campestre da escola do campo. Como um ambiente de promoção do saber e do aprender coletivo construído na realidade onde está inserida. Podemos afirmar que formações pedagógicas específicas para as classes multisseriadas é uma demanda na responsabilidade dos gestores e políticas públicas.

A comunidade escolar, como um todo, é impactada pela persistência da multisseriação. Esse modelo, em geral, é adotado em razão da ausência de alternativas estruturais, como a falta de transporte escolar, o número reduzido de matrículas por série e a existência de escolas isoladas, sem condições físicas ou organizacionais para a divisão por níveis de ensino. Contudo, ao aceitar a multisseriação como solução permanente, o Estado corre o risco de

institucionalizar uma oferta educacional precarizada, destinada, sobretudo, às populações já vulnerabilizadas. Tal cenário contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, comprometendo o futuro das comunidades envolvidas.

A caracterização das seis unidades escolares evidenciou, ainda, que a precariedade infraestrutural- como a falta de água encanada e o difícil acesso geográfico- impõe barreiras adicionais ao exercício do direito à educação. Contudo, observou-se que a escola do campo resiste graças ao compromisso dos docentes, que muitas vezes transcendem suas funções pedagógicas para garantir o funcionamento básico das instituições.

Por outro lado, o próprio debate revela que a multisseriação, marcada por uma histórica resistência, demanda atenção específica e estudos aprofundados sobre sua metodologia. Longe de ser compreendida apenas como precarização, observa-se, nesse contexto, a existência de práticas pedagógicas criativas, fundamentadas no comprometimento docente e na busca por estratégias que favoreçam a construção do conhecimento dos estudantes. Assim, torna-se fundamental analisar a multisseriação para além de uma lógica deficitária, reconhecendo suas potencialidades e os desafios que a atravessam.

A presente iniciativa não se limita ao registro teórico, mas assume o compromisso de propor tecnologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras que servem como diretrizes operacionais para docentes das escolas do campo multisseriadas. Estas estratégias, detalhadas no anexo Produto Técnico Tecnológico (PTT), foram desenhadas para enfrentar a complexidade inerente às escolas multisseriadas, transmutando o desafio da heterogeneidade em uma vantagem didática. O foco reside na proposta de implementação de metodologias ativas e materiais didáticos contextualizados que otimizam o tempo pedagógico e promovem a autonomia dos estudantes, consolidando um modelo replicável e sustentável de educação do campo para a região. Longe de ser um manual definitivo, é um guia inicial para que minhas colegas professoras que atuam nas escolas multisseriadas de Livramento, possam se utilizar como um complemento de suas práticas educativas.

Mesmo tendo consciência dos limites desta pesquisa, nossa expectativa é que esse estudo provoque novos questionamentos capazes de direcionar um olhar mais específico para as escolas do campo, especificamente para as classes multisseriadas. Considerando um tema ainda em aberto para novas investigações, especialmente na região sul do Rio Grande do Sul.

Esta pesquisa reafirma que a democratização da educação do campo em Sant'Ana do Livramento passa, necessariamente, pelo reconhecimento da multisseriação nos documentos norteadores da rede municipal.

Por fim, vale salientar, que neste percurso investigativo, comprovei que é da prática docente de mulheres professoras, que a educação do campo resiste, e são estas “guerreiras” que no dia a dia das escolas mantém a esperança para as filhas e filhos dos moradores do campo, e são elas que precisam ser ouvidas nas políticas educativas destinadas a Educação do Campo.

10 Referências Bibliográficas

ACHETUDOEREGIAO. **Mapa do Rio Grande do Sul**: localização de Santana do Livramento. Disponível em: https://www.achetudoeregiao.com.br/rs/santana_do_livramento/santana_do_livramento.gif/sanlivramrsmmap2.jpg. Acesso em: 2 maio 2025.

ARROYO, Miguel G. **Escola cidadã e educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

_____. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e44988, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8785>. Acesso em: 29 jan. 2026.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAGNARA, Ivan Carlos; PEREIRA, Thiago Ingrassia (orgs.). **Produtos no mestrado profissional em educação: concepções e experiências**. Curitiba: CRV, 2019.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 121–150.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 2 maio 2025.

_____. **Decreto nº 1.342**, de 15 de setembro de 1992. Desativado por tempo indeterminado diversas escolas municipais da zona rural. Santana do Livramento: Prefeitura Municipal, 1992.

_____. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 2 maio 2025.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 dez. 2024.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 dez. 2024.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 maio 2025.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Cria escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-15-10-1827. Acesso em: 10 fev. 2026.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 639, de 10 de julho de 2024. Dispõe sobre diretrizes relacionadas à educação do campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 jul. 2024.

_____. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025. Estabelece diretrizes complementares para a educação do campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Define diretrizes para a Educação do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 abr. 2008.

_____. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm>. Acesso em: 26 mai. 2026.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35–64, 2009.

_____. **Educação do Campo 25 anos**: legado político-pedagógico. Revista Cocar, n. 33, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9788>. Acesso em: 29 jan. 2026.

_____. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Araújo de (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, 2004. p. 31-52.

_____. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. **Educare et Educare** – Revista de Educação, Cascavel, v. 5, n. 9, p. 267–290, jan./jun. 2010.

CHAVES, Kênia Matos da Silva; FOSCHIERA, Atamis Antonio. Práticas de educação do campo no Brasil: Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural e Escola Itinerante. **Revista Pegada**, Presidente Prudente, v. 15, n. 2, p. 76–91, dez. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/10005>. Acesso em: 2 maio 2025.

DIEESE - DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Página inicial. São Paulo: DIEESE, 2025. Disponível em: <https://www.dieese.org.br>. Acesso em: 24 fev. 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35–49, abr. 2011.

GOOGLE MAPS. Sant'Ana do Livramento – Fronteira com Rivera. Mapa interativo. Disponível em:

<https://www.google.com/maps/d/u/0/embed?ehbc=2E312F&mid=1g8tqZH3aiJSqvcfN5slRNDvA0iZLmKYe>. Acesso em: 2 maio 2025.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades para a educação do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1183, out./dez. 2014.

_____. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo**: desafios da prática pedagógica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 705-725, jul./set. 2015.

_____. **Por uma escola do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 87, p. 97–113, jan./jun. 2012.

_____. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 1045-1062, jul./set. 2014.

IBGE - **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Cidades: Santana do Livramento (RS). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola: teoria e prática**. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 435–465. Disponível em: usp.br. Acesso em: 13 nov. 2024.

_____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Série Formação do Professor).

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17–31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Joana do. **Educação do campo**: história, práticas e desafios. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. **Educação do campo**: políticas, práticas e desafios. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

_____. **Escola do Campo e políticas públicas**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MUNARIN, A.; SCHMIDT, Wilson. Educação do Campo e Políticas Públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2334>. Acesso em: 9 jan. 2026.

OPENAI. ChatGPT (versão GPT-4). [S. l.]: OpenAI, 2026. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 10 jun. 2026.

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de; OLIVEIRA, Nazareno do Socorro da Silva. **Classes multisseriadas**: práticas, memórias e formação docente. Igarapé-Miri: Universidade Federal do Pará, [s.d.].

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 1190, de 27 de março de 1950**. Cria escolas rurais. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1950.

SANT'ANA DO LIVRAMENTO. **Plano Municipal de Educação de Sant'Ana do Livramento**. Secretaria Municipal de Educação, 2025. Disponível em: https://sapl.santanadolivramento.rs.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2015/1072/1072_texto_integral.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

_____. Prefeitura Municipal. **Secretaria de Educação**. Disponível em: <https://santanadolivramento.rs.gov.br/secretaria/view/11/secretaria-de-educacao>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SANTOS, Fábio J. Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. [Título do capítulo abreviado]. In: ANTUNES-ROCHA, I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 35-47

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, e3834, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/3834>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210–221, out./dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e democracia**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Cícero Rodrigues da; DAL RI, Neusa Maria. Política Pública e Educação do Campo: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 9, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/17251>. Acesso em: 30 jan. 2026

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores:

1) Nome:

2) Formação acadêmica

3) Tempo de experiência em escolas multisseriadas

4) Localização da escola e nome:

5) Quais são os principais desafios de ensinar diferentes anos em uma mesma sala?

6) Como você organiza o planejamento das aulas?

7) Que estratégias você utiliza para manter todos os alunos engajados ao mesmo tempo?

8) Há alguma experiência ou prática inovadora que você gostaria de compartilhar?

- 9) Como você avalia o aprendizado dos alunos em um contexto multisseriado?
-

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com gestores:

- 1) Nome:

- 2) Cargo:

- 3) Tempo de atuação na gestão:

- 4) Quais são os principais desafios enfrentados na organização pedagógica das escolas multisseriadas?

- 5) Quais os principais desafios administrativos enfrentados nesse modelo de ensino?

- 6) Você percebe diferença no aprendizado em comparação com escolas urbanas?

- 7) Existe formação continuada para professores e gestores sobre o ensino multisseriado?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: ESCOLAS DO CAMPO E A MULTISSERIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA.

Pesquisadores responsáveis:

Mestranda: Marisa Correa Vieira

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha

Instituição: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Contatos dos responsáveis

Telefone celular do pesquisador para contato: (55) 984763022)

Email: marisavieira.aluno@unipampa.edu.br

Telefone do Orientador: 55 -991481585

Email: jeffersonrocha@unipampa.edu.br

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa que tem como objetivo dialogar juntamente com o grupo de professores da instituição, sobre a realidade das escolas municipais multisseriadas do município de Santana do Livramento RS com o propósito de investigar em que medida o marco das políticas educacionais do município de Santana do Livramento e os preceitos da educação do campo estão refletidos na prática de gestão e de organização das escolas com turmas multisseriadas.

Esta pesquisa justifica-se em dois aspectos: a) pela relevância em fomentar a discussão teórica sobre Educação do campo, de forma a contemplar seus avanços, limites e assim contribuir com a construção de currículos que contemplem a realidade nas quais as pessoas do campo estão inseridas, possibilitando uma educação de qualidade para todos e todas; b) pela importância para os professores e para a comunidade escolar como um todo

sobre o tema, pois consideramos que levar em consideração a territorialidade do aluno, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais significativo e que dialogue com as experiências e vivências dos estudantes. Além disso, um currículo que valoriza a cultura local e as particularidades do território pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de sua realidade.

Este documento esclarece que a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

A metodologia utilizada está baseada no método interventivo de pesquisa, e prevê sua participação em ações de encontros, visitas as escolas, entrevistas e avaliação a cada encontro. Estas atividades serão observadas por um dos pesquisadores, e seus registros serão feitos ao longo do processo. A cada final de encontro, será realizada escrita sobre as atividades. As informações serão utilizadas como material de análise.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável e serão utilizados apenas para as análises da investigação. As informações resultantes do estudo só poderão ser divulgadas em publicações científicas. Asseguramos que as conclusões da pesquisa poderão ser apresentadas para seus participantes, após a sua conclusão.

Participante da Pesquisa

Prof. Dr. Jefferson Marçal Rocha – Orientador

Marisa Correa Vieira

Santana do Livramento, ____ de _____ 2025.