

# ENTRE A DESCONTINUIDADE E A RESISTÊNCIA: CONCEPÇÕES CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TURMAS MULTISSERIADAS NO SERTÃO DE CANINDÉ-CE

Arleíse Rodrigues de Matos Martins<sup>1</sup>

Renata Pinto Ferreira<sup>2</sup>

Maria Luciene Sousa Augusto<sup>3</sup>

Mateus Lemos Barroso<sup>4</sup>

Jacinto da Silva Gomes Matos<sup>5</sup>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i9.797>

Aceito em: 03.09.2026

**Resumo:** Este artigo analisa os desafios e as perspectivas das práticas pedagógicas em turmas multisseriadas na Educação do Campo, tomando como espaço de investigação a Escola Municipal José Bernardo Uchôa, no distrito de Vazante do Curu, em Canindé-CE. Fundamentada na perspectiva histórico-crítica e nos referenciais

- 1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciada em Letras pela Faculdade Kurios. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará, Mestra em Ensino e Formação Docente UNILAB-IFCE. Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Município de Canindé, e atualmente, é assessora de gabinete na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 7) E-mail: arleiserm@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0009-3361-3851>
- 2 Graduada em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e especialista em Ensino da Matemática pela Faculdade Ateneu. Possui experiência na área de Matemática e na gestão da educação pública. Atuou como diretora do CEJA Frei José Ademir de Almeida entre 2016 e 2023 e, atualmente, é coordenadora na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 7), vinculada à Secretaria da Educação do Estado do Ceará. E-mail: renatapinto07@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5477-7855>
- 3 Graduada em Pedagogia, com habilitação em Matemática e Física, especialista em Ensino da Matemática e em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF. Professora de Matemática da Rede Estadual de Educação do Ceará desde 2010, com experiência como professora, coordenadora de área, coordenadora pedagógica e diretora escolar. Atualmente, atua como Orientadora da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA) da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 7). E-mail: maria.augusto@prof.ce.gov.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5900-5859>
- 4 Graduado em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Única de Ipatinga. Mestre em Ciências Médicas pela Universidade de Fortaleza. Professor Efetivo da Rede Pública Estadual do Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEFE/UECE. Professor de educação física da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, e atualmente, é técnico na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 7). E-mail: mateuslemosb@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3307-1636>
- 5 Graduado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Especialista em Matemática Financeira e Estatística pela Universidade Cândido Mendes, e Mestre pelo PROFMAT - Universidade Estadual do Ceará (2020). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Matemática do Ceará (GEPEMAC). Professor de matemática da secretaria de educação do estado do Ceará, e atualmente, é técnico na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 7). E-mail: jacintonetofp@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0003-6769-9303>

da Educação do Campo, a pesquisa problematiza a tensão histórica entre os modelos urbanocêntricos de ensino e as demandas formativas e territoriais das populações camponesas. Desenvolvemos um estudo de caso qualitativo, articulando análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas com 10 docentes e gestores da instituição. Os achados indicam que, a respeito das reestruturações da rede municipal voltadas à nucleação (Projeto REDE 21), o ensino multisseriado permanece com fragilidades em relação ao suporte institucional e de formações continuadas específicas. Por outro lado, identificamos que os educadores tensionam o currículo oficial ao reinterpretar suas diretrizes, integrando saberes locais, como o manejo da água e a agricultura, ao trabalho diário em sala. Assim, a multisseriação revela-se não como mero improviso organizacional, mas como espaço de cooperação, resistência e afirmação da identidade camponesa. Concluímos apontando a urgência de políticas públicas permanentes que valorizem a docência e garantam o direito a uma escola do e no campo com qualidade social.

**Palavras-chave:** educação do campo, classes multisseriadas, práticas pedagógicas, currículo.

*BETWEEN DISCONTINUITY AND RESISTANCE: CURRICULAR CONCEPTIONS  
AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN MULTI-GRADE CLASSES IN THE CANINDÉ-CE  
BACKLANDS*

**Abstract:** This article analyzes the challenges and prospects of pedagogical practices in multi-grade classes within Rural Education, focusing the investigation on the José Bernardo Uchoa Municipal School in the district of Vazante do Curu, Canindé, Ceará. Grounded in the historical-critical perspective and the frameworks of Rural Education, the research examines the historical tension between urban-centric teaching models and the educational and territorial needs of rural populations. We conducted a qualitative case study, combining document analysis, participant observation, and semi-structured interviews with ten teachers and administrators from the institution. The findings indicate that, despite municipal school network restructuring aimed at consolidation (Project REDE 21), multi-grade teaching continues to face weaknesses regarding institutional support and specific continuing education opportunities. On the other hand, we found that educators challenge the official curriculum by reinterpreting its guidelines and integrating local knowledge—such as water management and agriculture—into daily classroom activities. Thus, multi-grade teaching emerges not merely as an organizational improvisation, but as a space for cooperation, resistance, and the affirmation of rural identity. We conclude by highlighting the urgent need for permanent public policies that value the teaching profession and guarantee the right to a high-quality school that is both *\*of\** and *\*in\** the rural environment.

**Keywords:** rural education, multi-grade classes, pedagogical practices, curriculum.

## Introdução

A trajetória histórica da educação nas áreas rurais do Brasil é marcada por profundas desigualdades estruturais, assistencialismo e pela imposição de modelos pedagógicos pensados nas e para as cidades (Leite, 2002). Sob a justificativa de modernização do ensino ou de contenção de gastos públicos, a escola rural acabou historicamente enquadrada a partir de uma lógica da falta, associada à precariedade, ao atraso e ao imprevisto (Molina, 2014).

É nesse contexto que as turmas multisseriadas, nas quais um único professor atende estudantes de diferentes idades e etapas de escolarização em uma mesma sala, construíram-se como uma resposta estritamente administrativa para garantir alguma oferta escolar em regiões de menor densidade demográfica ou isolamento geográfico (Hage & Cosme, 2017). No entanto, enxergar a multisseriação apenas como arranjo emergencial de baixo custo apaga a complexidade do trabalho docente nesses territórios e ignora as ricas possibilidades pedagógicas do trabalho colaborativo e da convivência entre diferentes idades (Arroyo, 2010; Pridmore, 2007).

A emergência do movimento por uma Educação do Campo, alavancado no final do século XX pelas lutas dos movimentos sociais camponeses e pela articulação acadêmica, contrapôs-se a essa herança (Caldart, 2004). Distanciando-se do modelo tradicional de Educação Rural, imposto de fora para dentro, com vistas a integrar o trabalhador ao mercado ou incentivar o êxodo urbano, a Educação do Campo firmou-se como um projeto político-pedagógico construído com e para os sujeitos do campo, ancorado em suas memórias, identidades, modos de vida e saberes do território (Caldart et al., 2012; Molina & Jesus, 2012).

Movidos por esses debates, investigamos os dilemas e as resistências que atravessam o cotidiano das salas multisseriadas em um município emblemático das lutas agrárias no semiárido cearense. Distante cerca de 110 km da capital Fortaleza-CE, o município de Canindé-CE destaca-se por reunir o maior número de assentamentos de reforma agrária do Ceará e por carregar episódios marcantes da luta pela terra, como o “Conflito da Japuará”. Apesar dessa história de organização popular, as políticas educacionais locais promoveram reestruturações e processos de nucleação (a exemplo do Projeto REDE 21) que afetaram diretamente o fechamento de turmas e a permanência das escolas nas comunidades rurais.

Observando de perto a experiência da Escola Municipal José Bernardo Uchôa, localizada no distrito de Vazante do Curu, buscamos neste artigo compreender os desafios e as perspectivas das práticas pedagógicas em turmas multisseriadas. Analisamos como os professores percebem o currículo oficial, lidam com as limitações de infraestrutura e conectam os saberes da comunidade à sua prática de ensino.

Esta pesquisa justifica-se pela importância política e social de dar visibilidade ao trabalho dos educadores do campo e por responder a uma lacuna real na literatura: a escassez de análises empíricas sobre a reorganização curricular em escolas multisseriadas situadas no interior do semiárido nordestino (Dias et al., 2023). Ao trazer a realidade de Canindé para o

debate, pretendemos oferecer elementos para o fortalecimento de políticas públicas e propostas pedagógicas compromissadas com a equidade e a justiça social no campo.

### 2.1 Da Educação Rural à Educação do Campo: rupturas e contrapontos teóricos

A oferta escolar nas áreas rurais brasileiras consolidou-se historicamente sob a lógica do abandono e da marginalização, reflexo de uma estrutura social oligárquica que sempre priorizou as elites urbanas (Leite, 2002). Desde o período colonial, o campo foi tratado como um espaço desprovido de direitos, reservando-se às populações camponesas uma escolarização ruidosa e desconectada de sua realidade (Molina, 2009). Expressões populares há muito naturalizadas, como a ideia de que “gente da roça não carece de estudos”, resumem o pensamento político que justificou o descompromisso do Estado com a educação rural (Leite, 2002, p. 14).

Predominante até as últimas décadas do século XX, o modelo de Educação Rural pautou-se na reprodução de valores urbanos e no alinhamento aos interesses da modernização conservadora do agronegócio (Bezerra Neto, 2010; Caldart, 2004). Nessa visão, a escola funcionava quase como um condutor de aculturação e disciplinamento, estimulando indiretamente a saída dos jovens para as cidades ao associar o campo ao atraso e o meio urbano ao progresso (Carmo et al., 2016). Negavam-se, assim, as práticas culturais, o trabalho familiar e os conhecimentos acumulados pelas comunidades camponesas, impondo-se planos de ensino genéricos e descontextualizados (Molina, 2014).

O contraponto crítico a esse cenário ganhou força na virada dos anos 1980 para os 1990, alavancado pela ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sindicatos e organizações comunitárias (Caldart, 2004; Molina, 2009). O debate avançou para a construção do conceito de Educação do Campo, formalizado em espaços históricos de articulação como o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998 (Fernandes et al., 1998).

Como bem aponta Fernandes et al. (1998), trocar o termo “rural” por “campo” esteve longe de ser mero capricho de linguagem. Trata-se de uma afirmação política que reivindica a centralidade do camponês enquanto sujeito produtor de cultura, conhecimento e existência. A Educação do Campo firma-se, portanto, como uma proposta emancipatória e contra-hegemônica (Arroyo, 2007; Caldart, 2009). Respalhada na pedagogia crítica de Paulo Freire (1987, 1996), entende que o ato de ensinar exige criar possibilidades para que os próprios estudantes construam e compreendam criticamente o seu mundo.

No plano normativo, a pressão dos movimentos sociais resultou em conquistas institucionais relevantes, a exemplo do artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, 1996) e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1, 2002; Resolução CNE/CEB n. 2, 2008). Tais textos reconhecem a diversidade dos povos camponeses, agricultores, assentados, ribeirinhos, quilombolas e indígenas, assegurando o direito a propostas pedagógicas e calendários escolares alinhados aos seus ritmos de vida e trabalho (Brasil, 2008).

A cultura das classes multisseriadas: entre a precariedade atribuída e a potência pedagógica

No chão da escola do campo, a organização das turmas multisseriadas é uma das realidades mais marcantes e desafiadoras (Hage & Cosme, 2017). Ao reunir alunos de diferentes idades, anos escolares e níveis de aprendizagem sob a responsabilidade de um único professor, essa dinâmica costuma ser enxergada pela gestão pública quase sempre pela lente da escassez ou da precariedade (Arroyo, 2010; Brasil, 2021).

Sob a lógica da gestão financeira, a criação de salas multisseriadas serviu historicamente para reduzir custos em comunidades com poucas crianças ou grande dispersão geográfica (Ximenes & Colares, 2013). As políticas educacionais, ao elegerem a escola urbana, graduada e seriada como modelo ideal de qualidade, transformaram a multisseriação em um “recurso de emergência” (Arroyo, 2010; Hage, 2005). Essa postura invisibiliza o esforço e as necessidades dos educadores que atuam nessas turmas, que costumam conviver com a falta de apoio pedagógico, a ausência de materiais adequados e a escassez de formações voltadas para essa especificidade (D’Agostini et al., 2012; Fonseca, 2016).

Entretanto, quando afastamos o olhar do padrão urbano, percebemos que existe uma verdadeira cultura pedagógica na multisseriação (Hage & Cosme, 2017). A convivência entre idades e níveis diferentes, longe de ser um obstáculo intransponível, estimula o aprendizado colaborativo, a ajuda mútua entre os alunos, a autonomia discente e um vínculo comunitário muito mais intenso (Pridmore, 2007; Pereira & Nascimento, 2021).

Como nos lembra Freire (1996), a heterogeneidade da sala de aula é o ponto de partida para o exercício da autonomia. Na multisseriação, o tempo e o espaço exigem rearranjos constantes, abrindo margem para o trabalho com projetos integradores, sequências didáticas flexíveis e rodas de conversa que rompem com a divisão rígida das disciplinas (Lima, 2020; Silva & Souza, 2014). Para que essa potência se concretize, contudo, é preciso que o Estado assuma o seu papel constitucional, garantindo infraestrutura digna, materiais contextualizados e acompanhamento pedagógico contínuo aos professores (Arroyo, 2021; Brasil, 1988).

## **Percurso metodológico**

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e analítico, ancorado na perspectiva crítico-dialética (Gil, 2008; Minayo, 2014). Optamos pela pesquisa qualitativa porque nosso interesse esteve voltado para a compreensão das percepções, sentidos e desafios que os próprios educadores atribuem à sua prática diária em turmas multisseriadas, considerando as condicionantes históricas do território onde atuam (Bogdan & Biklen, 1994; Triviños, 1987).

O estudo de caso funcionou como estratégia principal por permitir a imersão profunda e contextualizada em uma realidade escolar concreta (Yin, 2005). O campo de pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Bernardo Uchôa (INEP 23049006), situada na localidade de Vazante do Curu, a cerca de 60 km da sede de Canindé-CE. Trata-se de

uma das comunidades mais distantes do centro urbano, cuja escola funciona em tempo integral e organiza suas turmas do berçário ao 5º ano do Ensino Fundamental sob o formato multisseriado (Brasil, 2025).

Participaram do estudo 10 profissionais da educação, entre professores regentes de turmas multisseriadas e membros da gestão e coordenação pedagógica da escola. Como critérios de inclusão, estabelecemos a atuação direta nas salas multisseriadas ou no acompanhamento docente durante o período de trabalho de campo e o aceite voluntário em colaborar com o estudo, formalizado via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando as normas da Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Para resguardar a identidade dos participantes, adotamos a codificação “Prof.” seguida de letras (Prof. A a Prof. J).

Para a construção dos dados empíricos, combinamos três procedimentos complementares de coleta, buscando cruzar informações para conferir densidade à análise (Gaskell & Bauer, 2003). Inicialmente, realizamos o levantamento documental, analisando o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e os planos de aula da instituição, além da legislação municipal que reorganizou o ensino local, em especial as Leis n. 1.737 (2002), referente à implantação do Projeto REDE 21 e n. 2.402 (2018).

Em seguida, desenvolvemos a observação participante no cotidiano da escola, acompanhando momentos de planejamento docente, rotinas de aula e encontros comunitários, cujos detalhes e impressões foram registrados em diário de campo (Copetti, 2018). Por fim, aplicamos entrevistas semiestruturadas individuais com os 10 sujeitos da pesquisa, com duração média de 50 minutos. As entrevistas seguiram um roteiro com 10 questões que abordaram desde o entendimento sobre Educação do Campo até os desafios práticos da multisseriação, o uso de estratégias metodológicas e as necessidades de formação (Assis et al., 2023).

Os dados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo temática (Bardin, 2016). O material das entrevistas, diários de campo e documentos passou por leitura flutuante, codificação e agrupamento em eixos de sentido, permitindo confrontar os achados do chão da escola com a literatura e o contexto histórico do município (Marconi & Lakatos, 2010). A pesquisa atendeu a todos os preceitos éticos, tendo sido aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob a garantia de sigilo e voluntariedade dos participantes.

## **Resultados e discussão**

### **Reorganização da rede e a política de nucleação em Canindé-CE**

A compreensão das práticas pedagógicas na Escola Municipal José Bernardo Uchôa exige, antes de tudo, situar o contexto histórico e político que moldou a rede de ensino do município de Canindé-CE. Integrante do Território Sertões de Canindé e situado a 110 km de Fortaleza, o município destaca-se nacionalmente por sua trajetória ligada às lutas pela terra, sendo a cidade



com o maior número de assentamentos reconhecidos pelo INCRA no estado do Ceará, marca histórica impulsionada por conflitos emblemáticos como o “Conflito da Japuaara”.

Apesar dessa forte vocação camponesa, as políticas educacionais locais nas últimas duas décadas foram marcadas por reestruturações administrativas que impactaram profundamente a oferta escolar na zona rural. O marco inicial desse processo ocorreu com a aprovação da Lei n. 1.737 (2002), que instituiu o Projeto REDE 21. A medida buscou regionalizar o sistema municipal descentralizando a gestão a partir de “escolas-polo”, responsáveis por coordenar unidades integradas em territórios contínuos.

Posteriormente, a partir de 2013, o município intensificou a política de nucleação das escolas rurais, prevendo a redução de 50% das unidades de menor porte e a concentração dos estudantes em escolas centrais. Mais recentemente, a Lei n. 2.402 (2018) reorganizou as regionais de ensino, definindo parâmetros para enturmação e regulamentando o funcionamento das salas multisseriadas.

A análise dos dados do Censo Escolar e dos registros da Secretaria Municipal de Educação revela uma assimetria intensa na distribuição do atendimento escolar em Canindé (Brasil, 2022, 2025). Embora 88% das prédios escolares municipais estejam situados na zona rural, essas unidades concentram apenas 32,6% das matrículas (4.220 alunos). Em contrapartida, as poucas escolas localizadas na sede urbana (22% das unidades) absorvem 67,4% do contingente de estudantes (8.700 alunos).

Trata-se de uma dinâmica de dispersão demográfica que, aliada aos processos de fechamento e fusão de turmas, fortalece a manutenção das salas multisseriadas no campo não como escolha pedagógica deliberada, mas como solução contingencial do poder público. Como adverte Carvalho (2002), a efetivação da cidadania no Brasil deu-se de forma tardia e desigual, e a permanência de infraestruturas precárias e turmas isoladas no meio rural expressa o percurso ainda incompleto do direito à educação para a infância camponesa.

Apesar dessas limitações, iniciativas históricas deixaram marcas na formação dos docentes do município, como a adesão ao Programa Escola Ativa entre 2010 e 2014 (Brasil, 2009). O programa ofereceu acompanhamento mensal e metodologias específicas para a multisseriação, sendo até hoje lembrado pelos professores como um dos raros momentos de apoio institucional sistemático voltado à realidade das salas rurais.

### **Concepções docentes: o dilema entre a Educação Rural e a Educação do Campo**

Durante as entrevistas com os 10 profissionais da Escola José Bernardo Uchôa, buscou-se apreender de que forma os participantes compreendem a diferença entre *Educação Rural* e *Educação do Campo*. A totalidade dos participantes (100%) demonstrou clareza conceitual sobre a distinção, apontando críticas contundentes aos modelos tradicionais de ensino.

O Quadro 1 sintetiza o núcleo das respostas dos docentes, explicitando o contraponto entre as duas concepções no cotidiano escolar:

Quadro 1 Diferenciação entre Educação Rural e Educação do Campo na perspectiva dos professores

| <b>Categoria</b>       | <b>Educação Rural</b>                                                                                 | <b>Educação do Campo</b>                                                                                                |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Finalidade e Ideologia | Voltada ao mercado de trabalho e ao sistema capitalista; estimula o êxodo dos jovens para a cidade.   | Emancipatória e de sujeitos; busca garantir a permanência digna e a valorização da juventude no campo.                  |
| Origem e Currículo     | Currículo engessado e padronizado; educação “feita para o campo, mas pensada na cidade”.              | Conceito nascido dos movimentos sociais; articula saberes científicos com saberes comunitários e o território.          |
| Condições e Suporte    | Marcada pela ausência de formação específica, materiais inadequados e falta de infraestrutura mínima. | Modelo político-pedagógico que exige políticas públicas específicas, participação social e desenvolvimento sustentável. |

Nota. Elaborado com base nos dados das entrevistas com os docentes da Escola José Bernardo Uchôa (2025).

As narrativas revelam uma percepção apurada de que a Educação Rural tradicional atuava como braço ideológico do mercado, projetando o campo como um espaço transitório e atrasado (Bezerra Neto, 2010). Em fala emblemática, o Prof. B ressaltou que a educação rural foi historicamente “pensada na cidade”, enquanto o Prof. D destacou seu papel em “incentivar os jovens a deixarem o campo”.

Em contrapartida, ao definirem Educação do Campo, os professores usaram termos como “emancipação” (Prof. C), “identidade territorial” (Prof. A) e “respeito aos tempos da natureza” (Prof. I). Essas falas alinham-se diretamente ao pensamento de Caldart (2019) e Arroyo et al. (2011), que definem a Educação do Campo não como adaptação metodológica, mas como um projeto político de afirmação da vida camponesa construído na luta social.

Apesar da clareza conceitual dos educadores, transparece nos depoimentos uma tensão permanente entre o que eles defendem em termos de Educação do Campo e as condições objetivas oferecidas pela rede municipal. A fala do Prof. J sintetiza essa contradição ao afirmar que o fortalecimento da identidade camponesa esbarra na falta de “condições reais de trabalho ao professor” e no apagamento das demandas da sala de aula pelas instâncias de decisão pública.

## **O currículo real e o território: entre a BNCC e os saberes locais**

Um dos pontos mais críticos revelados pela pesquisa empírica diz respeito à inadequação do currículo oficial em vigor na rede municipal de Canindé frente às especificidades da vida no campo. Embora os documentos orientadores mencionem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os professores relatam que a proposta pedagógica municipal permanece pautada por uma lógica urbanocêntrica, desconsiderando a história, o trabalho agrícola e a convivência com o semiárido.



Quando questionados sobre quais elementos da realidade local deveriam integrar obrigatoriamente as aulas no campo, os docentes destacaram prioritariamente cinco eixos temáticos:

- 1. Agricultura** (indicada por 9 dos 10 professores);
- 2. Manejo da água e convivência com o semiárido** (8 indicações);
- 3. Saberes e tradições locais** (7 indicações);
- 4. Religião e religiosidade popular** (6 indicações);
- 5. Sustentabilidade e meio ambiente** (5 indicações).

A alta prioridade atribuída à agricultura e ao manejo da água reflete a urgência de uma escola que dialogue com as estratégias concretas de reprodução da vida nas comunidades rurais de Canindé. Como argumenta Fernandes (2020), a educação do campo precisa estar enraizada no território, reconhecendo o trabalho agrícola e o meio ambiente não apenas como tópicos ilustrativos, mas como eixos estruturantes da produção do conhecimento escolar.

Os participantes apontaram que a ausência desses temas nos materiais oficiais obriga os professores a realizarem um esforço solitário de “tradução” e adaptação curricular. Como bem adverte Silva (2025), a defasagem entre o currículo prescrito e as demandas locais compromete a consolidação de práticas pedagógicas contextualizadas, evidenciando a urgência de uma revisão curricular participativa no município.

Além da questão curricular, o cotidiano das salas multisseriadas na Escola José Bernardo Uchôa impõe desafios operacionais diários. Os educadores relatam que a gestão do tempo pedagógico, a coexistência de estudantes alfabetizados e não alfabetizados no mesmo espaço e a escassez de recursos didáticos adequados geram sobrecarga e desgaste emocional (Queiroz & Freire, 2024).

Para contornar tais limites, os professores desenvolvem práticas autônomas de resistência, utilizando agrupamentos colaborativos (onde alunos mais avançados auxiliam os colegas) e projetos temáticos que integram saberes comunitários (Molina & Antunes, 2022). Essas estratégias demonstram que, mesmo diante da omissão institucional e da falta de formação continuada específica para a multisseriação, os educadores constroem no chão da sala de aula espaços vivos de aprendizagem cooperativa e solidariedade intergeracional (Gadotti, 2021; Hage & Silva, 2023).

## Considerações finais

A investigação desenvolvida na Escola Municipal José Bernardo Uchôa, em Canindé-CE, permitiu compreender que a multisseriação escolar constitui uma dimensão estrutural e viva da Educação do Campo no semiárido cearense. Longe de representar mero resquício do passado ou arranjo contingencial provocado pela escassez de recursos, as turmas multisseriadas

revelam-se como territórios complexos de produção do conhecimento, pautados na convivência heterogênea, na cooperação intergeracional e no fortalecimento dos vínculos comunitários.

Os achados do estudo evidenciam, contudo, que as políticas públicas locais de reorganização da rede, a exemplo do Projeto REDE 21 e dos processos de nucleação, foram implementadas sob uma lógica principalmente administrativa, resultando no fechamento de escolas e na manutenção de turmas multisseriadas sem o devido suporte pedagógico, infraestrutural e formativo. A ausência de programas permanentes de formação continuada voltados às especificidades da multisseriação e a permanência de um currículo oficial de matriz urbanocêntrica impõem sobrecarga ao trabalho docente e acentuam as históricas assimetrias entre a escola da cidade e a escola do campo.

Por outro lado, o estudo revelou a capacidade de resistência e a autonomia dos educadores no chão da escola. Ao identificarem as lacunas do currículo prescrito, os professores reorientam suas práticas pedagógicas para integrar saberes do território, como a agricultura familiar, o manejo da água e as tradições culturais locais, afirmando a multisseriação como espaço legítimo de afirmação da identidade camponesa e de construção de uma aprendizagem socialmente referenciada.

Conclui-se que assegurar o direito à educação qualificada no e do campo exige superar visões reducionistas que associam a multisseriação à precariedade. É urgente que a gestão pública assuma o compromisso constitucional com a Educação do Campo, promovendo a reestruturação participativa das propostas curriculares, a oferta de formações continuadas específicas e a garantia de condições de trabalho dignas que valorizem a docência e fortaleçam a permanência dos sujeitos no seu próprio território.

## Referências

- Arroyo, M. G. (2007). Educação do Campo: território de saberes e de políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 157-162.
- Arroyo, M. G. (2010). Escola Multisseriada: realidade e desafios para a educação do campo. In M. C. Molina & L. M. Sá (Orgs.), *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 15-32). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Arroyo, M. G. (2021). *Escola do Campo e Justiça Social*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). (2011). *Por uma educação do campo* (5a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Assis, M. C., Monteiro, M., & Franco, M. A. R. S. (2023). Entrevista em pesquisa qualitativa: fundamentos e procedimentos metodológicos. *Revista de Pesquisa em Educação*, 15(2), 1-10.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bezerra Neto, L. (2010). *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (2a ed.). Porto: Porto Editora.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Brasil. (2002). Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Brasil. (2008). Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Brasil. (2009). *Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores*. Brasília, DF: SECAD/MEC.

Brasil. (2016). Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Brasil. (2021). *Censo Escolar da Educação Básica 2021: resumo técnico*. Brasília, DF: INEP.

Brasil. (2022). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico*. Brasília, DF: INEP.

Brasil. (2025). *Censo Escolar da Educação Básica 2025*. Brasília, DF: INEP.

Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64. DOI: 10.1590/S1981-77462009000100003

Caldart, R. S. (2019). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola* (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, RJ / São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular.

Carmo, E. S., Prazeres, M. S. C., & Gemaque, R. M. O. (2016). Educação do campo: concepções e teorias contra-hegemônica. *Revista Interdisciplinar Margens*, 10(14), 187-198. DOI: 10.18542/rmi.v10i14.4254

Carvalho, J. M. (2002). *Cidadania no Brasil: o longo caminho* (3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Copetti, J. (2018). *Metodologia da pesquisa em educação: fundamentos e práticas investigativas*. Curitiba, PR: CRV.

D'Agostini, A., Taffarel, C. Z., & Santos Júnior, C. L. (2012). *Educação do campo e escolas multisseriadas: contradições e possibilidades*. Salvador, BA: EDUFBA.

Dias, E. F. S., Colares, M. L. I. S., & Ximenes, D. A. (2023). A educação rural no Brasil: balanço historiográfico 2017-2020. *Revista Sociedade Científica*, 6(1), 143-160. DOI: 10.0905/rsc.2023518657

Fernandes, B. M. (2020). *Educação do campo e território* (2a ed.). São Paulo, SP: Editora Perseu Abramo.

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). (1998). *Conferência Nacional: por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Ed. UnB.

Fonseca, M. C. F. R. (2016). *Educação do campo: formação de professores e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2021). *Educação e Autonomia: princípios para uma pedagogia transformadora*. São Paulo, SP: Cortez.

Gaskell, G., & Bauer, M. W. (2003). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo, SP: Atlas.

Hage, S. M. (2005). *Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Brasil*. Brasília, DF: SECAD/MEC.

Hage, S. A. M., & Cosme, A. (2017). Educação do campo: desafios para as escolas multisseriadas. *Revista Retratos da Escola*, 11(20), 199-214.

Hage, S. M., & Silva, I. C. (2023). *Educação do campo e multisseriação: desafios e perspectivas*. Belém, PA: UFPA.

Lei n. 1.737, de 2002. (2002). Institui o Projeto REDE 21 de Escolas Integradas no Sistema Municipal de Ensino. Canindé, CE: Prefeitura Municipal.

Lei n. 2.402, de 2018. (2018). Reorganiza o Sistema Municipal de Ensino e define parâmetros para agrupamento de turmas multisseriadas. Canindé, CE: Prefeitura Municipal.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

Leite, S. C. (2002). *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo, SP: Cortez.

Lima, E. S. (2020). *Currículo e desenvolvimento humano: práticas pedagógicas na educação básica*. São Paulo, SP: Cortez.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7a ed.). São Paulo, SP: Atlas.

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14a ed.). São Paulo, SP: Hucitec.

Molina, M. C. (2009). Educação do campo e políticas públicas. In M. C. Molina & S. M. S. A. Jesus (Orgs.), *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 23-

41). Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Molina, M. C. (2014). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In M. C. Molina & S. M. Jesus (Orgs.), *Educação do Campo: campo-políticas públicas e educação* (pp. 11-35). Brasília, DF: MEC/SECADI.

Molina, M. C., & Antunes, R. (2022). *Práticas integradoras na educação do campo*. Brasília, DF: Editora da UnB.

Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (2012). *Educação do campo: história, práticas e desafios no Brasil*. Brasília, DF: MEC/SECADI.

Pereira, M. Z. C., & Nascimento, A. P. S. (2021). Classes multisseriadas na educação do campo: desafios e possibilidades pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e11280.

Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 559-576.

Queiroz, A. P., & Freire, M. E. S. (2024). Contexto histórico do ensino multisseriado nas escolas do campo brasileiro. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(3), 112-128. DOI: 10.51891/rease.v10i3.13195

Silva, M. S., & Souza, J. V. A. (2014). *Educação do campo e práticas pedagógicas em classes multisseriadas*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Silva, R. M. (2025). *Educação do campo: os caminhos de um currículo na legislação brasileira* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Maranhão, Bacabal.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas.

Ximenes, D. A., & Colares, M. L. I. S. (2013). *Educação do campo: políticas, práticas e desafios*. Belém, PA: EDUFPA.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (3a ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.