

## Classes multisseriadas: os desafios do processo de ensino e aprendizagem

 Vilma Aurea Rodrigues<sup>1</sup>,  Silvano da Conceição<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Centro Universitário FG – UNIFG. Campus São Sebastião. Departamento de Ciências Sociais e Humanas. Avenida Pedro Felipe Duarte, São Sebastião, Guanambi, BA, Brasil. <sup>2</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESC).

*Autor para correspondência/Author for correspondence: vilmaaurea@gmail.com*

**RESUMO.** No presente texto objetivamos analisar as práticas docentes existentes nas Classes Multisseriadas, bem como seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. O texto carrega reflexões referentes aos desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem nos contextos das classes multisseriadas, a partir de dados coletados por meio de questionários e entrevistas, analisados à luz de autores que estudam a temática e realidades observadas no palco da realização da pesquisa. O estudo foi de abordagem qualitativa e participante, cuja observação e análise permitiram concluir que os desafios se encontram desde a formação dos docentes - que denota um distanciamento entre uma proposta que atenda as reais necessidades e angústias dos sujeitos do campo em detrimento dos interesses da classe dominante, expressos num modelo de escola capitalista empregado nos livros didáticos e nos currículos urbanizados - até às incertezas dos docentes em adequar o ensino às particularidades de cada segmento e maturidades presentes nas classes multisseriadas. Nesse sentido, entendemos que a autonomia da classe trabalhadora e dos sujeitos do campo passa pela construção de um projeto educacional para além do capital, que os reconheça em suas particularidades, diversidades e necessidades.

**Palavras-chave:** classes multisseriadas, ensino e aprendizagem, educação do campo.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e17466	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



## Multigrade classes: the challenges of the teaching and learning process

**ABSTRACT.** In this text we aim to analyze the teaching practices existing in Multi-Series Classes, as well as their impacts on the teaching and learning process. The text contains reflections regarding the challenges present in the teaching and learning process in the contexts of multi-grade classes, based on data obtained through questionnaires and interviews, analyzed in the light of authors who studied the theme and realities observed at the stage of carrying out the research. The study had a qualitative and participatory approach, whose observation and analysis allowed us to conclude that the challenges range from the training of teachers - which denotes a gap between a proposal that meets the real needs and anxieties of rural subjects to the detriment of the interests of the dominant class, expressed in a capitalist school model used in textbooks and urbanized curricula - to the uncertainty of teachers in adapting teaching to the particularities of each segment and modernities present in multigrade classes. In this sense, we understand that the autonomy of the working class and rural subjects involves the construction of an educational project beyond capital, which recognizes them in their particularities, diversities and needs.

**Keywords:** multigrade classes, teaching and learning, rural education.

## Clases multigrado: los desafíos del proceso de enseñanza y aprendizaje

**RESUMEN.** En este texto pretendemos analizar las prácticas docentes existentes en las Clases Multiseries, así como sus impactos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El texto contiene reflexiones sobre los desafíos presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los contextos de clases multigrado, a partir de datos obtenidos a través de cuestionarios y entrevistas, analizados a la luz de autores que estudiaron la temática y realidades observadas en la etapa de realización de la investigación. El estudio tuvo un enfoque cualitativo y participativo, cuya observación y análisis permitió concluir que los desafíos van desde la formación de los docentes -lo que denota un desfase entre una propuesta que atiende a las necesidades y angustias reales de los sujetos rurales en detrimento de los intereses de la clase dominante, expresados en un modelo de escuela capitalista utilizado en libros de texto y currículos urbanizados-, hasta la incertidumbre de los docentes en adaptar la enseñanza a las particularidades de cada segmento y modernidades presentes en las clases multigrado. En este sentido, entendemos que la autonomía de la clase trabajadora y de los sujetos rurales pasa por la construcción de un proyecto educativo más allá del capital, que los reconozca en sus particularidades, diversidades y necesidades.

**Palabras clave:** clases multigrado, enseñanza y aprendizaje, educación rural.

## Introdução

É notório que a educação do campo vem ganhando nos últimos anos maior destaque nos debates e nas construções de estudos científicos, entretanto, no chão da escola, o grande desafio é possibilitar, ao docente da educação do campo, ferramentas teórico-metodológicas para que ele tenha a mesma possibilidade dos professores urbanos de formação, estudo e reflexão da própria práxis; desafio esse endossado pela falta de políticas públicas que viabilizem uma formação inicial e continuada específica para os docentes atuarem nas escolas do campo. Essa discrepância pode ser consequência do sentido de dualidade existente historicamente entre campo e cidade (Costa, 2020).

Esse dualismo urbano versus rural foi forjado quando o Brasil passou a tomar forma mais modernizada, final do século XX, onde a vida na cidade se fizera glamurosa, considerando quem fizesse parte daquele mundo, pessoas de maior valor, favorecendo a utopia de que o campo era o lugar do atraso (Costa, 2020).

Essa falta de reconhecimento acaba refletindo na desvalorização do trabalho dos docentes das escolas do campo, uma vez que seu ofício, no meio rural, acaba sendo percebido como penalização e não uma opção. Grosso modo, temos um sistema educacional que rebaixa a autoestima do professor e não reconhece a necessidade de investimento em formação específica para e com os sujeitos do campo, acabando por causar nestes docentes algum nível de desinteresse pelo exercício de sua função, não considerando em sua prática o contexto em que os sujeitos em formação estão inseridos (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

Nesse sentido, a educação do campo se torna invisível diante do ensino urbano, que toma para si toda a organização escolar. Dessa forma, o currículo é um intensificador de ideais urbanocêntricos, o qual projeta nos sujeitos camponeses a ideia de inferioridade, fortalecendo as desigualdades entre campo e cidade. Quando se fala em classes multisseriadas, a utopia da inferioridade se intensifica na medida em que há enraizada a ideia de que professores de multissérie não precisam de formação específica, e, o sistema valida a afirmativa quando não oportuniza aos docentes a formação inicial e continuada para os professores do campo das seriadas e multisseriadas.

Dentro desta perspectiva, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP destaca:

Algumas experiências têm demonstrado que o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material

pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de uma infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Investindo nesses aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo os anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2007, p. 25-26).

Em concordância com as declarações do INEP, buscamos analisar as práticas docentes existentes nas Classes Multisseriadas, bem como seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Nesta esteira, a formação inicial e continuada dos docentes se torna pilares no fomento a uma prática que coaduna com o que Caldart (2002) vai chamar de Educação do campo de qualidade – aquela feita com os sujeitos do campo e não somente para os camponeses. Ainda que a forma de ensinar acabe sendo uma descoberta a partir da prática, como diz Tardif (2007), saberes experienciais, que brotam da experiência, sabemos que apenas estes não bastam para o ofício pleno da profissão, sobretudo, nas classes multisseriadas que exigem do professor habilidades específicas para promover o processo de ensino e aprendizagem com estudantes de variadas idades, séries e maturidades de conhecimentos no mesmo ambiente escolar.

Diante do exposto, se faz necessário dizer que durante todo estudo, optamos por usar o termo “multisseriadas”. A princípio, partimos do entendimento de que as classes escolares são nominadas ou mesmo denominadas de acordo com os respectivos sistemas de ensino, a qual se utiliza com base em seus objetivos e princípios do ente federativo, ou seja, União, Estados, Municípios e Distrito Federal.

O termo multisseriado, que optamos por utilizar nesta pesquisa, é o mais usado porque além de ser o que consta nas leis, também foi o pioneiro na organização das classes escolares com mais de uma série, etapa, ano, numa mesma turma, e, geralmente, com apenas um professor. O termo e organização são tão antigos que faz parte ainda do governo imperial, quando em 1827, criou a Lei Geral de Ensino, cujo artigo 1º estabelecia que “em todas as cidades, villas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Atta, 2003). De todo modo, é correto afirmar que, independentemente da nomenclatura utilizada nos estados ou municípios, os sistemas de ensino devem realizar adaptações necessárias para atender as particularidades das populações camponesas, tal como previsto na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 2023, p. 10):

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.

Partindo desse pressuposto e com a intenção de desvelar os desafios que compreendem o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas, definimos como objetivo geral desse estudo a análise das práticas docentes existentes nas Classes Multisseriadas, bem como seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.

O texto está estruturado em seis partes, a saber, I. Introdução, II. Apontamentos Metodológicos, III. Análise e discussão dos dados, IV. Formação de docentes das classes multisseriadas de Sebastião Laranjeiras, V. A prática pedagógica dos docentes nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras, Bahia e VI. Considerações finais.

### **Apontamentos metodológicos**

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa; quanto aos objetivos, exploratória e, quanto aos procedimentos teóricos, constitui-se de pesquisa participante. A escola palco da pesquisa foi a Escola Municipal Rui Barbosa, situada na área rural do município de Sebastião Laranjeiras, Bahia. A Unidade Escolar tem o total de 33 (trinta e três) discentes, com infraestrutura de quatro salas, dois banheiros, uma (1) cantina e uma área livre de recreação, na qual os discentes têm acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, ambos multisseriados. O quadro de funcionário é composto por quatro (4) docentes (com pós-graduação lato sensu) e um (1) graduado, além de duas auxiliares de serviços gerais.

A pesquisa participante se deu com a participação ativa nas aulas e nos grupos de estudos quinzenais, seguindo uma perspectiva dialógica e colaborativa. Inicialmente, foi realizado um diagnóstico situacional da Escola Municipal Rui Barbosa, envolvendo conversas informais, observação participante e análise documental para compreender a realidade educacional e as demandas locais. Houve aproximação com professores, estudantes, gestores e a comunidade, criando um ambiente de confiança e cooperação. A pesquisa não se limitou à observação, mas buscou intervir pedagogicamente, desenvolvendo atividades que buscavam uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, incluindo. Foram incluídas estratégias

como rodas de conversa, projetos interdisciplinares e práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade do campo.

Esses encontros foram estruturados como espaços de reflexão e construção coletiva do conhecimento, envolvendo professores, estudantes e membros da comunidade. Os grupos discutiram temas relacionados à Educação do Campo, políticas públicas, metodologias ativas e a própria prática docente. Foram utilizados textos teóricos, relatos de experiência e práticas investigativas para subsidiar as discussões. A participação foi horizontal, garantindo que todos os envolvidos tivessem voz ativa na produção de conhecimento.

A coleta dos dados da pesquisa ocorreu a partir da aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. Foram selecionados 08 participantes (escolhidos por pertencerem à escola definida como lócus da pesquisa) para a entrevista e 60 para a aplicação do questionário via Google Forms (docentes de Sebastião Laranjeiras que trabalham em escolas do campo situadas em distritos considerados urbanos). Dos 60 respondentes do questionário 50 atuam em escolas do campo situadas em distritos considerados urbanos, enquanto 10 lecionam em escolas do campo localizadas em áreas rurais. A análise dos dados foi realizada com base na triangulação das informações coletadas, buscando identificar padrões, desafios e potencialidades na formação e no ensino na Educação do Campo.

De acordo com Bardin (1977) e Minayo (2002), a análise dos dados foi feita a partir da exploração documental, das entrevistas, da observação participante e dos questionários, sendo que os dados foram transformados e organizados em textos descritivos. Bardin (1977) propõe que o analista participante, para que a análise seja válida, atente-se à homogeneidade dos fatos, esgote todas as possibilidades que o texto apresenta e cuide para que os elementos do texto tenham análise singular – não pode atribuir a um fato significados ambíguos, a análise precisa ser objetiva e de acordo com os objetivos da pesquisa. Já Minayo (2002) orienta uma reflexão sobre o propósito da análise dos dados, uma vez que isso possibilita a percepção dos pressupostos da pesquisa, se contemplam ou não as questões formuladas e se conversam com o contexto sociocultural em que a pesquisa está inserida.

### **Análise e discussão dos dados**

Neste estudo apresentamos os resultados e análises acerca das categorias de conteúdo: formação de docentes e o processo de ensino e aprendizagem nas classes

multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras, Bahia. A priori, ressaltamos os impactos da formação dos docentes das classes multisseriadas no processo de ensino e aprendizagem para, posteriormente, abordarmos a prática pedagógica dos docentes nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras, Bahia. Assim, se faz necessário definir de qual prática pedagógica estamos falando neste texto. Para tanto, foi usado como aporte teórico nesta definição o texto de Franco (2016), que destaca que a prática pedagógica que considera um saber não reflexivo, não se torna inteligível, a ação é movida por fins e regras predeterminadas, ao passo que a prática pedagógica, de modo alargado, só chegará ao status de inteligibilidade quando for posta com critérios que está intrínseco à natureza do ser em formação. Tal situação caracteriza e diferencia uma boa prática de uma prática indiferente ou má.

Neste sentido, “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (Franco, 2016, p. 535). Na realidade das classes multisseriadas pesquisadas, podemos encontrar os dois tipos de práticas citadas.

### **Formação de docentes das classes multisseriadas de Sebastião Laranjeiras**

Os docentes das classes multisseriadas se veem inseridos num contexto de desvalorização profissional como se o ensino no meio rural se limitasse à técnica, resumido a, apenas, ensinar o que já vem imposto. A atuação do docente limita-se a esse posicionamento, e isso passa a ideia de que esse profissional não precisa se qualificar para sua prática, o que denota desvalorização de sua formação inicial e continuada, rebaixamento de sua autoestima e sua confiança no futuro. Nesse sentido, os docentes veem-se desmotivados, sem que seja levado em consideração em suas práticas, o contexto em que os sujeitos do campo estão inseridos (Arroyo, Caldart & Molina, 2004). A formação de docentes é uma questão antiga e histórica; veja que:

... fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de docentes teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1648, em Reims, com nome de “Seminário dos Mestres” (Duarte, 1986 citado por Saviani, 2009, p. 143).

Entretanto, tornou-se institucionalizada no século XIX, quando surgiu a necessidade da instrução popular, oriunda da Revolução Francesa, para atender as demandas sociais. No

Brasil, o interesse em formar o professor deu-se após a independência, considerando a necessidade de organizar a instrução popular (Saviani, 2009), preconizada na Lei de 15 de outubro de 1827<sup>i</sup>. A partir disso, foram promovidas ações destinadas à formação de docentes. Sobre as ações, Saviani (2009) pontua que:

1. Ensaio intermitentes de formação de docentes (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os docentes a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do período na história da formação de docentes no Brasil: padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939- 1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 143-144).

No entanto, adentramos o século XXI, ainda com sérios problemas na formação inicial e continuada de docentes no país, em particular os que atuam nas escolas do campo, especialmente nas classes multisseriadas. Pois, ainda que os docentes tenham formação inicial em Pedagogia, nota-se que os currículos não abarcam as particularidades do campo; assim, ocorre, no campo, uma reprodução das ideologias urbanas. A multisseriação, por exemplo, é uma particularidade das escolas do campo, temática inexistente nos cursos de graduação.

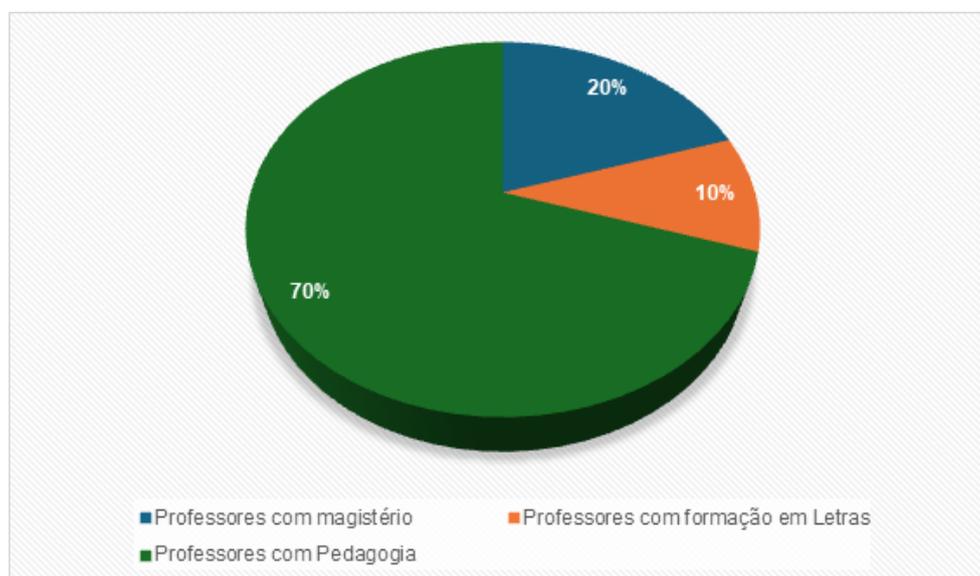
Impulsionada pela luta dos Movimentos Sociais do Campo e inspirada no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária<sup>ii</sup>, a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação (CGEC/SECAD/MEC) criou, em 2007, o PROCAMPO (Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo). A partir de 2009, o curso de Licenciatura em Educação do Campo passou a fazer parte da modalidade regular na Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Pará e Universidade de Brasília.

A existência anterior dos cursos de Pedagogia da Terra, com os êxitos e dificuldades por eles vivenciados, serviu de lastro para as universidades que se dispuseram a participar desses novos cursos, existindo, em abril de 2011, 30 universidades ofertando a Licenciatura em Educação do Campo (Santos, Molina & Jesus, 2010, p. 51).

Entretanto, o curso de Licenciatura em Educação do Campo ainda não aparece na maioria das universidades brasileiras. Em Sebastião Laranjeiras, por exemplo, não há

docentes com formação específica em Educação do Campo, como consta no Gráfico 1. Nesse gráfico, nota-se que 80% do corpo docente das classes multisseriadas do município possui curso superior, e, desse total, notamos que 70% possuem o curso indicado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental; 20% desses docentes possuem apenas o magistério, e 10% possuem graduação em Letras. Esse alto percentual de docentes com licenciatura em Pedagogia, tal como já destacado em outro momento do texto, deve-se ao fato de o município ter oferecido essa licenciatura no ano 2000. A atuação de docentes que possuem somente o ensino médio magistério pode deixar lacunas no processo de ensino-aprendizagem, visto que o domínio de concepções teórico-práticas é fator importante para o sucesso do ensino; nesse sentido, a regra para contratação desses profissionais deveria ser revista.

Gráfico 1 - Formação inicial dos docentes das classes multisseriadas em Sebastião Laranjeiras, BA.



Fonte: Rodrigues (2022, p. 123)

É preciso abrir um precedente também para os 10% dos profissionais que lecionam nas classes multisseriadas de Sebastião Laranjeiras, pois sua formação teórico-prática é direcionada, no caso aqui, a uma vertente específica da educação, que seria sua habilitação em Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e médio, fato que já não comunga com a necessidade das classes multisseriadas, compostas exclusivamente por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. No momento da entrevista, os docentes pontuaram sobre a importância da formação específica para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a necessidade de aporte teórico-metodológico para atuar nas classes

multisseriadas, em especial. Por uma questão ética, reportar-nos-emos a eles com as iniciais de seus nomes:

Eu fiz Pedagogia e o curso me deu amparo teórico-metodológico para a compreensão pedagógica do ensino nos anos iniciais do fundamental, mas não aprendi na graduação a lecionar nas turmas multisseriadas. Tudo que faço é baseado no que vivi e vivo de experiência nos 20 anos que tenho de atuação nessas turmas. Acho importante a formação inicial em pedagogia, mas não acho que seja suficiente sem a formação continuada. A gente precisa de atualização, e tenho para mim que é necessário continuar aprendendo, afinal nossos alunos e a sociedade muda o tempo todo (Prof. S).

Vejamos a imagem 1, que indica no histórico do curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no ano 2000, os componentes curriculares cursados pelos professores da rede à época.

Percebemos na fala dessa docente que a formação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial, no campo e nas classes multisseriadas, está para além da formação inicial em Pedagogia, uma vez que sua matriz curricular não contemplava (naquele momento) a educação camponesa, como confirmado pelo histórico do curso de Pedagogia que ela cursou, e, muito menos, as multisséries, o que implica a urgente necessidade das licenciaturas em Educação do Campo, ou, pelo menos, formação continuada com este contexto. Para Jesus, é certo que:

... é recente a formação de educadores do campo na sociedade brasileira. Ela vem sendo construída como uma luta dos movimentos sociais pelo direito à educação a partir da luta pela terra, pelo trabalho e produção da cultura camponesa, que tem como princípio político a estruturação de conhecimentos e práticas sociais que contribuam para ampliar o enfrentamento ao latifúndio, a monocultura e ao agronegócio (Jesus, 2010, p. 407).

Além dessa observação em sua fala, o profissional entrevistado diz sentir falta da formação continuada específica para as classes multisseriadas. Contudo, em 2021, o município de Sebastião Laranjeiras aderiu ao Programa de Formação de docentes do Campo (FORMACAMPO)<sup>iii</sup>, em parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que trouxe pela primeira vez no município 120 horas de diálogos baseados em contextos específicos para educação do campo e, conseqüentemente, para as classes multisseriadas. O FORMACAMPO, além de oferecer a formação, também diagnosticou a situação da formação dos docentes do campo nos territórios atendidos.

O resultado evidencia a realidade brasileira de que muitos municípios não têm formação continuada sobre Educação do Campo e que, devido à rotatividade de professores, muitos docentes que tiveram formação no ano anterior já foram substituídos no ano seguinte. Quando 80,3% têm sua primeira formação para atuar nessa modalidade de ensino por meio

do FORMACAMPO, observamos que o impacto é significativo e que cada vez mais o papel da universidade pública por meio das ações de extensão é importante para suprir essas carências (Santos, 2022, p. 27).

Essa questão da rotatividade também faz parte da realidade das escolas do campo de Sebastião Laranjeiras, onde o número de contratados é maior, e, para minimizar os impactos no processo de ensino e aprendizagem causados pelo despreparo teórico-metodológico dos docentes em contextos da educação do campo, o coordenador pedagógico das escolas campesinas promove grupo de estudos quinzenais, com pautas que remetem ao ensino no campo, entretanto, um docente externou que, na maioria das vezes, os encontros formativos resumem-se a uma grande terapia, na qual se ouvem mais as lamúrias dos docentes, que não são poucas, e não sobra tempo para discussão e análises de aportes teóricos específicos para a educação do/no campo.

Para mim, quando tem encontros para o grupo de estudos, eu gosto bastante, pois compartilho com meus colegas minhas angústias e ouço as deles também, e juntos vamos nos ajudando. Geralmente, nosso tempo fica nessas discussões. Saímos mais leves. Em relação a assuntos que remetem ao ensino nas classes multisseriadas, talvez a coordenadora até tenha a intenção de fazermos estudos, mas a gente se envolve nas demandas profissionais diárias que o tempo voa (Docente M, 2022).

Identificamos na posição do docente que suas experiências e saberes têm importante contribuição na ação pedagógica, contudo, precisa ser analisada, discutida à luz de aportes teórico-metodológicos. Gimeno Sacristán (1999, p. 37) traz à tona o fazer pedagógico do professor e sua intencionalidade.

... a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo, de caminhos.

Assim, podemos concluir que a formação adequada do profissional que atua nas multisséries vai definir sua atuação pedagógica na sala de aula, e, como o objetivo geral da pesquisa é analisar as práticas docentes existentes nas Classes Multisseriadas, bem como sua implicação no sucesso do ensino aprendizagem.

## **A prática pedagógica dos docentes nas classes multisseriadas de uma Escola do Campo de Sebastião Laranjeiras, Bahia**

A realidade vivida pelos docentes das classes multisseriadas no que diz respeito à sua atuação constitui um grande desafio, dada a complexidade que é lecionar para alunos de faixa etária e séries diferenciadas. Os docentes enfrentam desde a responsabilidade com o sucesso da aprendizagem até o jogo de cintura de manter todos os estudantes com foco no processo, uma vez que cada um terá uma maturidade diferente, fato que pode gerar a dispersão na sala de aula. Além disso, há uma grande responsabilidade, que é permitir que os estudantes não se vejam como separados pela classe social e cultural, visto que esse modelo de classe é voltado para a divisão histórica de classe; como pontua Rosa (2003, p. 228),

... a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar.

Nesse sentido, a educação do campo e, conseqüentemente, das classes multisseriadas deve ser posta de forma diferenciada e específica, que possibilite a formação humana, que fortaleça as referências culturais e políticas dos sujeitos do campo. Diante disso, buscamos desvendar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras, Bahia, e quais as práticas docentes, desenvolvidas no âmbito das Classes Multisseriadas, que fortalecem o processo de ensino aprendizagem dos estudantes. A vulnerabilidade que envolve a educação do campo, inclusive no que diz respeito às classes multisseriadas, bem como a forma como se dá a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem foram os principais incentivos que nos aguçaram a pesquisar essa temática, pois buscamos compreender os desafios enfrentados pelos docentes das classes multisseriadas no exercício da docência.

Foi a partir dessa perspectiva que intentamos analisar uma escola do campo que tem em sua realidade classes multisseriadas, as quais atendem estudantes da educação infantil ao término do Ensino Fundamental I, como consta em seu Projeto Político Pedagógico:

A Escola Municipal Rui Barbosa localiza-se no povoado de Lagoa do Boqueirão e possui uma infraestrutura de quatro salas pequenas, dois banheiros, uma (1) cantina e uma área livre de recreação, onde os alunos têm acesso à Educação Infantil e Ensino Fundamental I, são classes multisseriadas que pautam o ensino na interdisciplinaridade. O quadro de funcionários é composto por três (3) docentes com pós-graduação *lato sensu*; uma professora (1) graduada e duas (2) auxiliares de serviços gerais. O Planejamento Pedagógico ocorre na sala de coordenação pedagógica na sede da Secretaria de Educação, a cada 15 dias, além do

grupo de estudos mensalmente. A educação local conta com a participação da sociedade que se envolve, interagindo nas atividades comemorativas realizadas na Unidade de Ensino (Sebastião Laranjeiras, 2020, p. 7).

De acordo com o trecho do Projeto Político Pedagógico citado, podemos destacar pelo menos dois fatores para reflexão. O primeiro é o fato de o ensino ser pautado na interdisciplinaridade, e o segundo refere-se à presença da sociedade nas datas comemorativas.

Várias são as discussões acerca das especificidades da educação do campo e, principalmente, das classes multisseriadas, no que diz respeito às práticas educativas, sobretudo, nas dificuldades teórico-metodológicas em aplicá-las de forma que ocorra o ensino e aprendizagem. Quando se pensa em interdisciplinaridade nas classes multisseriadas, a situação fica ainda mais hermética. O termo conceitual ainda é pouco usado nas teorias e também na prática, embora seja discutido desde a década de 60. Mesmo assim, a interdisciplinaridade acaba sendo contraditória porque, muitas vezes, faz o papel de ser a solução dos problemas do processo de ensino e aprendizagem nas multisséries, ao passo que também, os caminhos apontam para sua pouca utilização.

A interdisciplinaridade, em sua forma conceitual, surge com mais ênfase a partir da LDB 9394/96, contudo vem sendo discutida desde a década de 1960, quando os diálogos giram em torno dessa nova prática pedagógica como uma maneira de desenvolver no estudante a competência de estabelecer relações entre as partes e o todo (Moraes & Faleiro, 2019). Entretanto, a interdisciplinaridade exige não só o estudo das partes para o todo; segundo Fazenda (1999), trata-se de um trabalho coletivo entre os sujeitos envolvidos em todo o processo de ensino e aprendizagem, que são discentes e docentes, gestores e toda a comunidade escolar. Não se trata apenas de uma interligação de disciplinas, mas também entre pessoas, conceitos, informações e metodologias adotadas para o ensino.

A interdisciplinaridade ameniza, por exemplo, os impactos da fragmentação. Um (1) dos docentes que responderam ao questionário, quando lhe foi perguntado como ele realizava o planejamento de ensino nas classes multisseriadas, respondeu: “também uso o livro didático, que se torna difícil devido ao trabalho, neste caso, se tornar fragmentado” (Docente L, 2022). Essa fala fortalece a afirmativa de que a interdisciplinaridade só é possível quando o conhecimento parte de uma problemática que não seja limitada a um componente curricular, mas comum a todos. No caso das classes multisseriadas, a interdisciplinaridade precisa dialogar com todas as etapas, idades, séries e necessidades diversas contidas na mesma classe.

A escola deve dar espaço para os alunos desenvolverem suas habilidades e competências individuais, visando a uma atuação no mundo social de maneira crítica, buscando respostas às necessidades locais da comunidade para melhor fazer frente aos problemas globais (Kleiman & Moraes, 1999, p. 42).

Sobre o exposto no PPP que concerne à presença da sociedade nas datas comemorativas – sociedade aqui entendida como um conjunto de pessoas que possuem vínculo ou não com os estudantes e que fazem parte do povoado em que a escola está inserida –, é importante ressaltar que a escola é palco do desenvolvimento pleno dos estudantes, principalmente na construção de sua cidadania. Sua função está para além dos muros da escola.

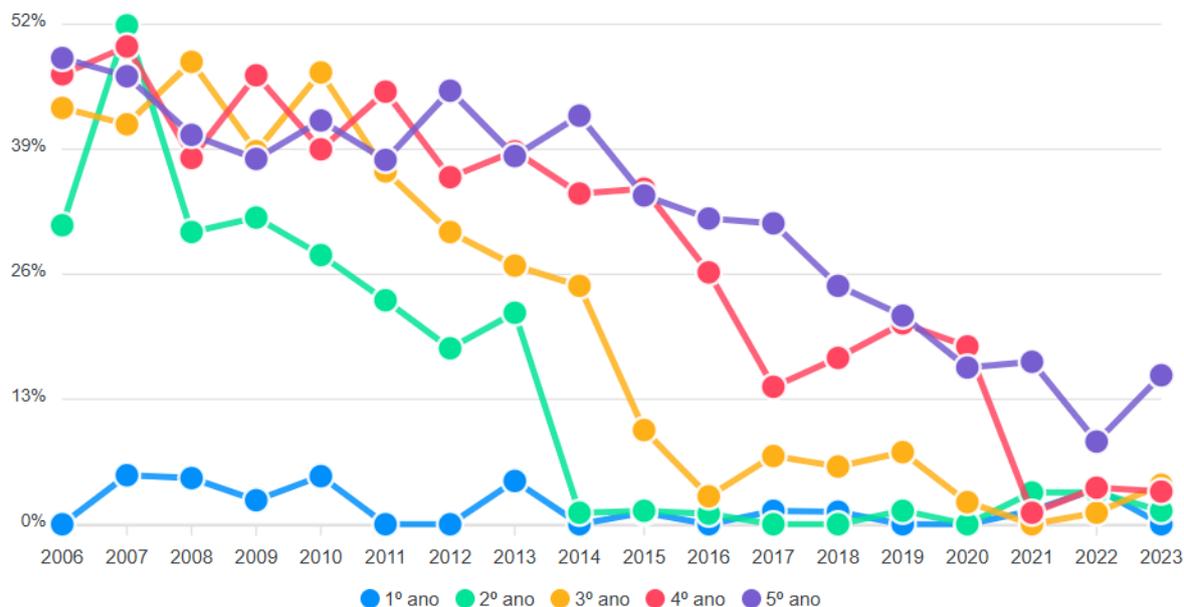
Nesse viés, o alcance da escola está não apenas para os estudantes, mas também para suas famílias e todo o seu entorno, no caso, todo o povoado, bairro ou comunidade. Assim, a Educação do Campo está para o campo assim como para sua gente (Gomes Neto, et al., 1994); nesse sentido, a participação da sociedade na escola do campo precisa ultrapassar dias específicos, pois, nessa perspectiva de parceria, a escola deve ser pensada com os sujeitos do campo e para os sujeitos do campo. É nessa coletividade que se vai construindo a aprendizagem dentro das reais necessidades e desejos dos campesinos.

Na Escola Municipal Rui Barbosa, assim como nas demais escolas de classes multisseriadas do município de Sebastião Laranjeiras, existe a predominância de docentes com experiência, os que não ultrapassam duas décadas de trabalho estão às vésperas disso. Há unanimidade quando relatam que sua maior dificuldade na prática pedagógica nas multisséries é administrar o tempo, atender as variadas séries em suas particularidades e, principalmente, a inexistência de material didático (livros) específico para contemplar esse formato de classe.

Além dessa questão posta, um dos docentes pontuou que, em sua realidade, há também uma especificidade: “ensinar ao mesmo tempo alunos com níveis de conhecimento e idades diferentes, até mesmo entre os estudantes de mesmo ano de escolaridade” (Docente S, 2022). Chamamos a atenção para quando ele fala em níveis diferentes e idades diferentes até mesmo na mesma série, porque estamos falando de classes multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, que, normalmente, seriam compostas por crianças com níveis diferentes e idades diferentes em séries diferentes. Quando o docente relata idades diferentes em séries iguais, notamos, nesse caso, outra problemática além da multissérie, que é a

distorção idade-série nesse modelo de classe. Percebemos que, de fato, a realidade citada pelo docente é uma constante nas classes multisseriadas da EMRB, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Porcentagem em relação à distorção idade-série nas classes multisseriadas da E. M. Rui Barbosa. Sebastião Laranjeiras, de 2007 até 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Qedu<sup>iv</sup>, 2022.

Apesar de ser uma problemática na realidade dos docentes, o gráfico a seguir evidencia um declínio considerável em relação à distorção idade-série no decorrer dos anos, como mostra a porcentagem expressa no gráfico. O feito deu-se pelo fato de o município ter aderido em 2010 ao programa oferecido pelo Ministério da Educação para correção do fluxo escolar, à luz do Programa Acelera Brasil<sup>v</sup>, do Instituto Ayrton Senna. O programa contemplou estudantes com dois ou mais anos de distorção idade-série, com uma duração de dois anos no município.

É certo que, no contexto das classes multisseriadas, são vivenciados desafios gigantescos e que, cada vez mais, é dever da escola e de seus profissionais promover um ensino de qualidade somando esforços para atingir seus propósitos de educar os sujeitos do campo de forma integral, considerando seus aspectos culturais, ambientais, econômicos dentro da sua diversidade de necessidades.

O processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas é complexo na medida em que o professor precisa dar conta de toda a diversidade que existe atrelada ao sujeito que chega à escola, seja diversidade na maturidade linguística, matemática, oral ou cultural, entre outras. Tais fatores assustam os docentes, pois ainda há lacunas nos currículos das universidades, que não preparam o docente para a realidade das multisséries.

Um dos docentes relatou que, atualmente, já consegue administrar bem suas aulas, mas que, no início, não, pois saiu do magistério, em que seu estágio (sua única experiência) não teve nada a ver com a turma multisseriada em que foi ministrar aulas. Acrescentou que, hoje, contando com mais de 20 anos de docência, o que ele aprendeu foi pela experiência e no errando e aprendendo (Docente J, 2022).

A problemática da multissérie não se restringe à lacuna que há na formação específica do professor, mas também está na própria oferta de material didático, que passa longe de contemplar a realidade campesina e, conseqüentemente, das multisséries. Todavia, entendemos que o livro didático, por exemplo, ou a falta dele não é um impedidor da aprendizagem.

A escola hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionada pela cidade, pela comunidade. O professor tem aí seu lugar, com o papel insubstituível de provimento das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas diversas de intervenção educativa urbana. O valor da aprendizagem escolar, com a ajuda pedagógica do professor, está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais (Libâneo, 2001, p. 40-41).

Esses aspectos vêm ao encontro do fato de o currículo ser de cunho neoliberal e não contemplar as particularidades dos sujeitos do campo, sendo, em todos os sentidos, uma reprodução do ensino urbano e cheio de ideologias capitalistas que levam os sujeitos do campo a permanecerem na subordinação imposta, intencionalmente, pela classe dominante.

Desse modo, podemos afirmar que o ato de planejar com vistas à realidade local é um diferencial e um modo de resistência, do ponto de vista de reorganizar o currículo imposto de maneira a torná-lo condizente com a diversidade percebida nas multisséries, pois, como diz Freitas (1995), “quanto menos resistência houver maior será o avanço das políticas

neoliberais” (Freitas, 1995 citado por Santos & Meneses, 2011, p. 17). Quando questionados sobre o planejamento, os docentes da Escola Municipal Rui Barbosa afirmaram que eles se reúnem quinzenalmente na sede da secretaria de educação do município, junto à coordenação pedagógica e, coletivamente, decidem sobre atividades e projetos a serem desenvolvidos na unidade. Entendemos que esse planejamento coletivo é de extrema importância para toda a comunidade escolar, uma vez que o ato de planejar deve traduzir em ação na sala de aula a dinâmica da Educação do Campo e das Classes multisseriadas, numa perspectiva contra hegemônica e libertadora. Durante toda a pesquisa, notamos que os docentes exercem suas funções baseadas, quase que exclusivamente, nos saberes da experiência, o que é importante, entretanto, é que:

O saber-ensinar na ação supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas. Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta por meio de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. O “saber-ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (Tardif, 2007, p. 178).

As observações de Tardif, dentro da realidade das classes multisseriadas, estão intrinsecamente ligadas às ações plurais que o fazer pedagógico proporciona, visto que a realidade nesse modelo de classe é a diversidade; então, a ação do professor deve ser intencional e precedida pelas necessidades e desejos dos sujeitos do campo. Assim, a educação contra hegemônica, pautada nos saberes reflexivos e intencionais dos docentes, produz nos estudantes do campo aprendizado crítico, autônomo e libertador.

### **Considerações finais**

Buscamos analisar neste estudo as práticas docentes existentes nas Classes Multisseriadas, bem como seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, entendemos que os profissionais que lidam com a formação dos sujeitos do campo, e aqui entendemos esses profissionais como docentes, coordenadores e gestores, necessitam de formação continuada específica para as multisséries, pois acreditamos que esse seja o melhor caminho para o reconhecimento do outro, enquanto ser social, que possui interesses, necessidades e desejos que são contrários aos ideais neoliberais orientados pelas diretrizes de

cunho normatizador, que, caracterizados como políticas compensatórias e assistencialistas – implementadas via programas governamentais –, estão imbricados de ideologias que contribuem para a subordinação dos sujeitos do campo.

Ante o exposto em todo o estudo, é possível afirmar que as práticas docentes, desenvolvidas no âmbito das classes multisseriadas, que fortalecem o processo de ensino aprendizagem dos estudantes, do ponto de vista significativo são aquelas que conversam com as vivências, com a produção da vida no campo; contudo essas particularidades, que, muitas vezes, estão ligadas à diversidade cultural, não devem se restringir a momentos pontuais na sala de aula, mas devem fazer parte do cotidiano letivo, pois todo o conhecimento deve ser agregado ao que os estudantes do campo já possuem. Assim, deve-se partir de suas realidades socioculturais e, principalmente, dentro da perspectiva que reafirma seu lugar no mundo.

Dada às adversidades percebidas no trajeto da pesquisa, notamos que, diante da atual conjuntura de mudanças de paradigma da sociedade, endossada pelas lutas de classe, sobretudo, dos movimentos sociais, as classes multisseriadas têm forte influência na formação dos sujeitos do campo, principalmente, na base, por se tratar de escolas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, e, por essa razão, entendemos que é preciso investir na formação inicial e continuada específica para os professores do campo, na tentativa de fortalecer a ideia de que toda realidade pode ser transformada se os atores forem por outros caminhos antes não pensados ou não atendidos.

Por fim, sinalizamos que não temos a intenção de esgotar o objeto de estudo investigado, sendo necessário que outros estudos se dediquem ao estudo das múltiplas questões relacionadas às classes multisseriadas, entre elas “a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista a distorção idade-série dentro da multissérie com estudantes entre seis e onze anos”. Partindo do pressuposto de que as produções científicas acerca das classes multisseriadas se mostram ainda muito tímidas, intenta-se que este trabalho possa contribuir para o enfrentamento das diversas situações conflituosas existentes no âmbito das classes dessa natureza, vividas pelos docentes no cotidiano, principalmente, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Atta, D. (2003). Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In *Programa de apoio ao desenvolvimento da educação municipal (PRADEM)*. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani.

Brasil. (2007). *Panorama da educação no campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/panorama-da-educacao-do-campo>

Brasil. (2023). MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9394/96. Recuperado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

Caldart, R. S. (2002). A escola do campo em movimento. In *Por uma educação básica do campo*, 3. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Conceição, S., & Brito, P. F. (2018). A Educação Física como componente curricular de uma escola do campo do município Jitaúna/Bahia. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 3(2), 433–450. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p433>

Costa, A. C. M. (2020). Educação do campo e a necessária superação da dualidade rural e urbana. *Revista Em Extensão*, 92–102. <https://doi.org/10.14393/REE-2020-54375>

Fazenda, I. C. A. (1999) *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus.

Fernandes, B. M., & Cerioli, P. R. & Caldart, R. S. (2004). Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”: texto preparatório. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.

Franco, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line)*, 97(247), 534-551. <https://doi.org/10.1590/S21766681/288236353>

Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul.

Gomes Neto, J. B. F., et al. (1994). *Educação Rural*. São Paulo; Curitiba: Editora da Universidade de São Paulo / Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

Jesus, S. M. A. (2010). A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In Soares, L. et. al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, Autêntica.

Kleiman, A., & Moraes, S. (1999). *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras.

Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.

Moraes, R. P., & Faleiro, W. (2019). *Concepções de interdisciplinaridade e educação do campo de docentes de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo de Rio Verde-GO*. Uberlândia: Navegando Publicações.

Prefeitura Municipal de Sebastião Laranjeiras. (2020). Projeto Político-Pedagógico. Escolas Rurais. Sebastião Laranjeiras, BA.

Rodrigues, V. A. (2022). *O processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras – Bahia: saberes e práticas docentes* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia.

Rosa, A. C. S. (2003). *Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

Santos, A. R. (2022). *Relatório Técnico Programa de Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO: educação do campo*. Vitória da Conquista. 36p. mimeo.

Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (2011). As experiências disputam a vez no conhecimento. In Arroyo, M. G. (Org.). *Currículo: território em disputa* (pp. 115-123). Petrópolis-RJ: Vozes.

Santos, C. A. & Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (2010). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Saviani, D. (2009). Formação de docentes: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40). Recuperado em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>.

Tardif, M. (2007). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

---

<sup>i</sup> O artigo 5º Lei de 15 de outubro de 1827 determinava que, “para as escolas do ensino mútuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios à custa da Fazenda Pública e os docentes; que não tiverem a necessária instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitães”. Recuperado de: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)

<sup>ii</sup> O PRONERA foi criado pela Portaria 10/1998 e instituído pelo Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, como um Programa integrante da Política de Educação do Campo e reconhecido, ao mesmo tempo, como integrante da política de desenvolvimento do campo (Lacerda & Santos & Meneses, 2011, p. 25).

<sup>iii</sup> O Programa de Formação de Educadores do Campo aconteceu com docentes das escolas do campo de sete (7) Territórios de Identidade (TI), localizados na área de abrangência da UESB, quais sejam: Velho Chico, Sudoeste Baiano, Médio Sudoeste, Vale do Jequiriçá, Médio Rio de Contas, Sertão Produtivo e Litoral Sul da Bahia. Recuperado em: [https://drive.google.com/file/d/1kPkVVvGfazfAdsAiRIIoy9sarO\\_R\\_tzg/view](https://drive.google.com/file/d/1kPkVVvGfazfAdsAiRIIoy9sarO_R_tzg/view)

<sup>iv</sup> O Qedu é um portal desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann que visa permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. É um portal aberto e gratuito, onde se encontram informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Recuperado de: <https://novo.qedu.org.br/sobre>

<sup>v</sup> Para maiores informações, acesse: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/iniciativas/accelera/documents/14403.pdf> e <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34366>

### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 11/09/2023  
Aprovado em: 18/02/2025  
Publicado em: 18/03/2025

Received on September 09th, 2023  
Accepted on February 09th, 2025  
Published on March, 03th, 2025

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

### Article Peer Review

Double review.

### Agência de Fomento

Não tem.

### Funding

No funding.

### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Rodrigues, V. A., & Conceição, S. (2025). *Classes multisseriadas: os desafios do processo de ensino e aprendizagem*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e17466.

ABNT

RODRIGUES, V. A.; CONCEIÇÃO, S. *Classes multisseriadas: os desafios do processo de ensino e aprendizagem*. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 10, e17466, 2025.

