

PRÁTICAS CURRICULARES DECOLONIAIS EM CLASSES MULTISSERIIDAS DO CAMPO: DIÁLOGO, PARTICIPAÇÃO E COMUNICAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE

Isaias da Silva¹;

¹Professor Doutor em Educação Contemporânea. Docente do Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), Curso de Pedagogia, Campus III, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Bananeiras, Paraíba, Brasil, isaiassilva-@hotmail.com

Resumo

O presente estudo tem como objetivo compreender, a partir dos discursos de professores(as) que atuam em classes multisseriadas do campo, como se configuram as relações entre escola e comunidade, considerando as estratégias de participação, comunicação e envolvimento comunitário nos processos curriculares e de gestão escolar. Ancorado nos Estudos Pós-Coloniais, o trabalho problematiza a permanência de lógicas urbanocêntricas e eurocentradas na organização escolar, ao mesmo tempo em que aponta para a emergência de práticas curriculares decoloniais, contextualizadas e territorialmente situadas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo, no município de Vitória de Santo Antão-PE. Os dados foram analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo, permitindo a identificação de núcleos de sentido que emergem dos discursos docentes. Conclui-se que as relações escola-comunidade, quando orientadas por princípios de diálogo, participação e valorização dos saberes locais, potencializam a construção de práticas curriculares decoloniais, contribuindo na (trans)formação de sujeitos críticos e na produção de uma educação socialmente referenciada e comprometida com seus sujeitos-territórios.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Classes multisseriadas; Escola-comunidade; Decolonialidade; Práticas curriculares.

Introdução

A construção dialógica que perpassa a formação de um projeto outro de Educação do/no Campo materializa-se no espaço-tempo da escola, assumindo um papel de colaboração na formação de sujeitos que reconhecem suas histórias e identidades. Desse modo, a relação



entre escola e comunidade, no contexto das classes multisseriadas do campo, constitui-se como eixo estruturante para a compreensão das práticas curriculares desenvolvidas nesses territórios, especialmente ao se buscar a superação de modelos escolares descontextualizados e historicamente marcados por lógicas urbanocêntricas.

Esta pesquisa tem como questão-problema: Como a comunidade se faz presente na escola do campo e de que modo essa participação se materializa nas práticas curriculares, nos processos comunicativos e na tomada de decisões em classes multisseriadas? Esta curiosidade político-epistêmica nos mobiliza sentir-pensar-viver as escolas com classes multisseriadas do campo enquanto territórios autorais e potentes, que transgridem a perspectiva da seriação, como sendo a única forma didático-curricular de se ensinar e aprender. Por conseguinte, sinalizamos que “as escolas com classes multisseriadas do campo, ao reunirem estudantes de diferentes idades, anos/séries e níveis de ensino-aprendizagem, refletem a heterogeneidade e a pluri-identidade presentes nos modos de ser e nas experiências de seus povos-territórios” (Silva; Silva, 2025, p. 232).

Nesse sentido, este estudo justifica-se pela urgência e emergência de aprofundar a compreensão sobre as especificidades das práticas curriculares em classes multisseriadas do campo, especialmente no que se refere à relação entre escola e comunidade. Vale ressaltar que historicamente, a Educação do Campo tem reivindicado o reconhecimento de seus modos próprios de organização, saberes e práticas, tensionando modelos escolares urbanocêntricos e currículos descontextualizados.

Assim, partimos do pressuposto que nas classes multisseriadas do campo, a relação entre escola e comunidade tende a assumir um caráter dialógico e colaborativo, constituindo-se como elemento estruturante das práticas curriculares e da gestão escolar, ainda que enfrente limites impostos por condições institucionais, políticas e estruturais. Compreendemos que refletir sobre como a comunidade participa ou não do cotidiano escolar possibilita evidenciar práticas de coloniais que potencializam uma educação contextualizada, dialógica e socialmente referenciada em seus sujeitos-territórios.

Teórico-metodologicamente, este trabalho aproxima-se das reflexões dos Estudos Pós-Coloniais, compreendendo a educação como um campo atravessado por disputas de poder, saber, saber e da natureza. Nessa perspectiva, seguimos problematizando a hegemonia de modelos educacionais eurocentrados e urbanocêntricos, que impõe ao sujeito-território

camponeses a condição de inferior e não desenvolvido. Desse modo,

problematizamos um currículo pós-colonial e intercultural crítico para escolas do campo com classes multisseriadas, compreendendo que romper a lógica da seriação e assimilar o conhecimento, de forma contínua e integral, é uma prática decolonial. Assim, superar a perspectiva seriada urbana de ensino que se mantém viva nas escolas do campo com classes multisseriadas é potencializar formas outras de se ensinar e aprender de maneira heterogênea e participativa (Silva; Silva; Ferreira, 2026, p.18).

Assim, seguimos movidos por uma abordagem crítica e decolonial que (re)conhece a escola com classes multisseriadas do campo como território de produção de resistências, (re)existências e autorias, especialmente quando articula suas práticas curriculares com às realidades das comunidades camponesas. Logo, sinalizamos que o diálogo e os mecanismos de participação entre escola-comunidade contribuem para o fortalecimento de processos de gestão democrática e participativa, bem como para a valorização da autoria curricular dos sujeitos e dos territórios do campo.

Nessa direção, propomos problematizar práticas curriculares decoloniais articuladas com o diálogo (Freire, 1987), que provoca, propõe e (re)pensa as realidades a partir das narrativas dos povos-territórios que constituem as escolas-territórios do campo. Concordamos com Santos e Silva (2020, p. 395), ao pontuarem que

currículo pós-colonial realiza dois movimentos simultâneos: a) o primeiro desvela as heranças coloniais que ainda sobrevivem na atualidade e estão presentes nos currículos escolares; e, b) o segundo assinala para as possibilidades de rupturas com os currículos colonizados e para a construção de currículos descolonizados, por conseguinte, as práticas docentes são relevantes tanto na construção desses currículos, quanto para a materialização deles.

Neste viés pós-colonial, consideramos que o currículo parte do reconhecimento de que as práticas curriculares não são neutras e encontram-se atravessadas por heranças coloniais que se expressam na hierarquização dos saberes, na centralidade de epistemologias coloniais/capitalistas/patriarcais/urbanocêntricas. Nesse sentido, desvelar tais lógicas implica compreender as práticas curriculares como espaços-tempos de disputas, nos quais se definem quais conhecimentos são legítimos, quais vozes-saberes são autorizados, quais sujeitos são protagonistas e quais experiências são silenciadas.

A reflexão sobre práticas curriculares nas classes multisseriadas do campo, forjadas na



participação escola-comunidade, é aqui, geopoliticamente situada em uma perspectiva decolonial que reconhece a participação/protagonismo dos sujeitos-territórios, de seus modos de ser-estar no mundo e na produção de conhecimento. Militamos por práticas curriculares forjadas nas ações colaborativas entre escola-comunidade, essa lógica surge como um horizonte propositivo, ao apontar para a construção de escolas com classes multisseriadas do campo, enraizadas na valorização da pluralidade cultural, epistemológica e no reconhecimento dos saberes produzidos nos territórios. Desse modo, sinalizamos que

nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser também um dever. Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações (Caldart, 2004, p. 64).

Comungamos com a autora ao evidenciar que a (trans)formação da escola no cenário da Educação do Campo não se limita apenas como uma reivindicação histórica, mas como um compromisso político-ético com a construção de formas outras de existência político-social. Por sua vez, sentir-pensar-viver a escola como território de (trans)formação humana implica deslocá-la de uma lógica técnico-reprodutivista e colonial para uma lógica outra de produção de sentidos, relacionada às lutas sociais, aos territórios e os modos de ser-estar dos povos do campo.

Nesse viés, visando contribuir na (trans)formação das escolas, aqui consideradas como territórios de (re)existências, nos quais se articulam formação, identidade, território e emancipação, sistematizamos no Quadro 1, ações que podem contribuir na (trans)formação da escola do campo na perspectiva decolonial.

Quadro 1 – Ações para a (trans)formação decolonial das Escolas do Campo

Eixo	Ações de (trans)formação
Currículo	Construir currículos contextualizados, articulados aos saberes do território e às práticas culturais da comunidade; romper com conteúdos descontextualizados; seriocêntricos e urbanocêntricos.
Práticas Curriculares	Desenvolver práticas curriculares dialógicas, problematizadoras e transdisciplinares, que valorizem as experiências dos(as) estudantes e suas realidades.
Participação da Comunidade	Promover a inserção ativa dos(as) mães/pais/responsáveis dos(as) estudantes, lideranças e membros da comunidade nas decisões escolares, nos projetos curriculares e nas atividades cotidianas da escola.

Gestão Escolar	Fortalecer processos de gestão democrática e participativa, garantindo espaços coletivos de decisão (conselhos, assembleias, fóruns comunitários).
Saberes e Epistemologias	Reconhecer e incorporar saberes tradicionais, populares e locais como conhecimentos legítimos no processo educativo.
Formação de Professores	Investir em processos formativos críticos e contextualizados, voltados à Educação do Campo, multisseriação e às perspectivas decoloniais.
Relação Escola-Território	Articular a escola às dinâmicas sociais, culturais e produtivas do território, fortalecendo a identidade e o pertencimento dos sujeitos.
Projetos Integradores	Desenvolver projetos que envolvam escola e comunidade, como feiras, mutirões, práticas agroecológicas e ações culturais.

Fonte: O autor (2026).

A partir dessas ações, compreendemos que a (trans)formação da escola do campo, bem como das classes multisseriadas, sob uma lógica decolonial, não se constitui por intervenções lineares e isoladas, mas por meio de movimentos coletivos, colaborativos, contínuos e geopoliticamente situados, que articula currículo, práticas curriculares e a comunidade, no viés da promoção de uma gestão democrática. Nesse processo, a participação ativa da comunidade passa a constituir elemento que constitui o cotidiano escolar. Seguimos na perspectiva que

a escola com classes multisseriadas do campo constitui-se aqui como um espaço-tempo que pode somar na árvore de resistência da Educação do Campo, alinhada com o enraizamento e pertencimento dos povos camponeses. Desse modo, essa instituição estrutura-se através do pertencimento, do protagonismo, da interculturalidade e da heterogeneidade. Portanto, a escola do/no campo representa uma opção decolonial e intercultural crítica, pois é compreendida enquanto um território de ensino-aprendizagem, um campo de luta, de (re)afirmação de direitos e de enraizamentos identitários (Silva; Silva, 2025, p. 244).

Assim, ao assumir a escola como território de produção de saberes, de fortalecimento identitário, de luta e de mobilização/construção social, estamos (re)afirmando o seu papel na (trans)formação dos sujeitos-territórios. Esta lógica caminha na direção de propostas outras que vejam intervir nas realidades e contribuir na/para a construção de formas outras de organização social e educacional, pautadas na justiça e na pluralidade social.

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo assume um caráter qualitativo, ancorado na perspectiva da pesquisa de campo. Esta abordagem nos possibilita compreender as vozes-saberes, as experiências e percepções dos sujeitos-territórios envolvidos na pesquisa.

(Minayo, 2009). Como procedimentos de coleta/ produção dos dados contamos com entrevistas semiestruturadas, compreendidas como um instrumento que possibilita a articulação entre questões previamente definidas e a abertura para que os(as) participantes expressem livremente suas experiências e percepções.

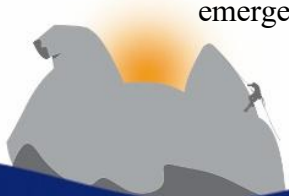
A pesquisa contou com a participação de quatro professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo, diferentes comunidades camponesas, no município de Vitória de Santo Antão-PE, os(as) quais também exercem a função de professores(as) responsáveis da escola. Silva (2024) em seus estudos pontua que o(a) professor(a) responsável é o(a) profissional que atua concomitantemente na regência e na gestão escolar. A escolha dos sujeitos ocorreu de forma intencional, considerando sua inserção direta no contexto investigado e sua experiência com a organização curricular multisseriada.

No que se refere à análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2011), entendida como um conjunto de técnicas sistemáticas de análise das comunicações que permite a interpretação dos núcleos de sentido presentes nos discursos. Esse procedimento possibilitou a organização, categorização e interpretação dos dados a partir de unidades de significado emergentes nos discursos dos(as) participantes, evidenciando recorrências, tensões e singularidades.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral: compreender, a partir dos discursos de professores(as) que atuam em classes multisseriadas do campo, como se configuram as relações entre escola e comunidade, considerando as estratégias de participação, comunicação e envolvimento comunitário nos processos curriculares e de gestão escolar. E como objetivos específicos, temos: I) identificar as formas de participação da comunidade nas dinâmicas escolares e; II) analisar as estratégias e os mecanismos de comunicação utilizados para promover o envolvimento entre escola e comunidade.

Práticas curriculares e participação escola-comunidade decolonial nas classes multisseriadas do campo

A análise dos dados, desenvolvida à luz dos Estudos Pós-Coloniais e mediada pela técnica de Análise de Conteúdo, nos possibilitou a identificação de núcleos de sentido que emergem dos discursos do(as) professores(as) participantes da pesquisa, que aqui nomeamos de



P1, P2, P3 e P4. Os referidos núcleos foram forjados em consonância como objetivo geral deste estudo: compreender como se configuram as relações entre escola e comunidade nas classes multisseriadas do campo, e com os objetivos específicos, que se voltam a identificar as formas de participação comunitária e a analisar das estratégias e mecanismos de comunicação que sustentam esse envolvimento.

Assim, fruto desse movimento analítico, os discursos docentes foram organizados em três núcleos de sentido: a) A participação comunitária ampliada nas dinâmicas escolares; b) As estratégias de envolvimento e corresponsabilidade entre escola e comunidade; e c) Os mecanismos de comunicação mediados por tecnologias e relações presenciais. Esses núcleos evidenciam dimensões que emergem da relação escola-comunidade no contexto de atuação dos(as) docentes, permitindo refletir como tais interações se materializam no cotidiano das classes multisseriadas do campo.

Desse modo, no que se refere ao núcleo de sentido: **A participação comunitária ampliada nas dinâmicas escolares**, que emerge, por exemplo, no discurso de P1:

A comunidade sempre é bem-vinda no âmbito escolar e, em nossa unidade de ensino, além dos momentos previstos no calendário letivo, temos momentos que envolvem ações de outras secretarias, como a Secretaria de Saúde e Bem-Estar, que realiza o envio de médicos periodicamente. Os familiares comparecem à unidade de ensino, uma vez que o atendimento ocorre na Associação de Agricultores e em nossa escola.

O discurso proferido pelo docente evidencia a participação comunitária ampliada nas dinâmicas escolares, indicando que a presença da comunidade ultrapassa os limites do calendário letivo e das atividades formais da escola. Assim, ao pontuar ações intersetoriais, como as desenvolvidas em parceria com a Secretaria de Saúde e Bem-Estar, bem como a realização de atendimentos em espaços como a Associação de Agricultores e a própria escola, os dados revelam uma inserção ativa e contínua da comunidade no cotidiano escolar.

Nessa direção, este movimento indica que a escola não se configura como um espaço isolado, mas como parte de uma rede de relações que envolve diferentes sujeitos e instituições no território (Silva; Silva, 2025). Esta perspectiva é recorrente também no discurso de P4, ao destacar que “na minha realidade a comunidade sempre se faz presente no dia -a- dia, acompanhando a rotina escolar de seus filhos além de outros eventos promovidos pela escola”.

Assim, podemos considerar que a relação indissociável entre escola- comunidade tensiona a lógica escolar moderna, historicamente marcada pela separação entre escola e comunidade e pela centralização de saberes legitimados por perspectivas hegemônicas. Esta lógica reconhece “a Escola do Campo, por sua vez, não se configura isoladamente, apartada das relações tecidas na comunidade (contexto micro) e na sociedade (contexto macro). É, pois nesse cenário de disputas e tensões que as identidades vão sendo forjadas” (Silva, 2021, p.223). Nesse sentido, a escola ao se abrir para práticas intersetoriais e para a circulação de sujeitos e saberes do território, a escola do campo se (re)configura como espaço de articulação entre diferentes formas de conhecimento, reconhecendo a legitimidade das experiências comunitárias.

No que concerne ao núcleo de sentido: **As estratégias de envolvimento e corresponsabilidade entre escola e comunidade**, consideramos que a P2 contribui nessa reflexão, ao pontuar que

tornar os pais figuras ativas na escola, inserindo-os nas questões administrativas, encontros família e escola, onde eles participam mais de perto das atividades desenvolvidas, como também nas festividades. Vale salientar que a comunidade é bem presente e, sempre que solicitada, comparece na escola.

Ao sinalizar que a inserção dos(as) pais/mães/responsáveis nas questões administrativas, nos encontros entre família e escola e nas atividades festivas amplia sua participação e os aproximam do cotidiano escolar, indica que a escola busca construir uma relação que ultrapassa a comunicação pontual, favorecendo a presença ativa da comunidade nos diferentes espaços e momentos institucionais. Ao afirmar que os pais participam “mais de perto” das atividades desenvolvidas, a P2 aponta para um deslocamento de uma lógica passiva de participação para uma perspectiva de corresponsabilidade, na qual família e escola compartilham funções no acompanhamento e na formação dos(as) estudantes.

Desse modo, sob a lente da desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), essa aproximação entre escola e comunidade pode ser interpretada como um gesto de ruptura com a monocultura do saber escolar, ao reconhecer que os sujeitos da comunidade (pais, mães, responsáveis) também são produtores de conhecimentos legítimos. Nessa mesma direção, P3 destaca que “é essencial que haja abertura para que os pais saibam que podem sempre procurar a escola. A realização de reuniões periódicas possibilita a discussão do desempenho dos



educandos”.

A recorrência da presença comunitária, destacada nos discursos das docentes, evidencia que a escola do campo se constitui como um espaço de pertencimento e de vínculo social, no qual a participação não ocorre apenas por convocação institucional, mas também por reconhecimento da sua relevância no cotidiano das famílias e da comunidade. Este aspecto reforça a compreensão de que o envolvimento e a corresponsabilidade entre escola e comunidade são fundamentais para a construção de práticas curriculares democráticas, contextualizadas e comprometidas com as realidades e necessidades dos sujeitos-territórios camponeses.

Por fim, no que se refere ao núcleo de sentido: **Os mecanismos de comunicação mediados por tecnologias e relações presenciais**, surge nos discursos dos(as) quadro docentes. P1 deixa isso muito explícito em seu discurso ao sinalizar que:

Frente às novas formas de comunicação, utilizamos constantemente o aplicativo de mensagens (WhatsApp), que assegura um contato mais rápido e preciso com cada família. Ocorre que, por se tratar de uma região campestre, em vários locais a cobertura de rede pelas operadoras é fragilizada e, quando há conexão wi-fi, facilita que o celular esteja conectado à internet, possibilitando chamadas e a gravação de áudios, em sua maioria, além do envio de informações em texto digitado nos grupos.

Nesse sentido, o referido discurso evidencia a centralidade das tecnologias digitais, especialmente o uso do WhatsApp, como principal meio de comunicação entre escola e comunidade. Este recurso possibilita maior agilidade na troca de informações, no acompanhamento das demandas escolares e na manutenção do vínculo com as famílias/comunidade, configurando-se como estratégia relevante no cotidiano das classes multisseriadas do campo. Assim, ao destacar o uso frequente de áudios e mensagens de texto, o discurso revela também uma adaptação às condições e às práticas comunicativas dos sujeitos envolvidos. A P4 também corrobora nessa lógica ao pontuar que “a forma de comunicação é feita pessoalmente e através dos grupos de WhatsApp”.

No entanto, vale ressaltar que a fala, sobretudo de P1, aponta para as limitações estruturais que atravessam o contexto camponês, especialmente no que se refere ao acesso à internet e à qualidade da cobertura de rede. Essa condição evidencia que, embora as tecnologias ampliem as possibilidades de comunicação, elas não se constituem como solução



universal, exigindo a coexistência com formas presenciais de interação, como reuniões, conversas diretas e encontros na escola.

Desse modo, observamos a constituição de uma comunicação híbrida, que articula recursos digitais e práticas tradicionais, ajustando-se às condições concretas do território. Esta análise dialoga consistentemente com as reflexões de Moura e Santos (2012), sobretudo quando afirmam que a pedagogia das classes multisseriadas se constitui como uma prática que emerge das condições concretas do campo e se organiza em contraposição às lógicas homogêneas e regulatórias impostas pelas políticas educacionais.

Diante do exposto, compreendemos que as relações entre escola e comunidade nas classes multisseriadas do campo se constituem a partir de dinâmicas complexas, colaborativas e territorialmente situadas, nas quais participação, corresponsabilidade e comunicação se entrelaçam de forma indissociável. Os núcleos de sentido revelam que a escola do campo, ao se considerar às vozes, saberes e práticas da comunidade-território, caminha uma perspectiva decolonial, dialógica, plural contextualizada.

Considerações:

Consideramos que esta pesquisa, ao se debruçar sobre as vozes-saberes de professores(as) que atuam em classes multisseriadas do campo, evidencia que as relações entre escola e comunidade se configuram como elemento constitutivo das práticas curriculares nesses territórios. Assim, Trata-se de relações que emergem da vida, da experiência e das lutas dos sujeitos-territórios, deslocando a escola de uma lógica isolada para uma perspectiva relacional, geopoliticamente situada e comprometida com a realidade camponesa.

A participação comunitária, revelada nos discursos docentes, rompe com a ideia de presença pontual e institucionalizada, assumindo um caráter contínuo, vivo e enraizado no cotidiano. A comunidade não apenas adentra a escola, mas a atravessa, a constitui e a ressignifica, produzindo outras formas de presença que tensionam a rigidez dos tempos e espaços escolares.

As estratégias de envolvimento entre escola e comunidade anunciam movimentos de deslocamento de uma participação tutelada para uma lógica de corresponsabilidade, na qual os sujeitos deixam de ser convocados para ocupar um lugar previamente definido e passam a

atuar como protagonistas na construção das práticas educativas. Os mecanismos de comunicação, ao articularem tecnologias digitais e relações presenciais, revelam modos de uso e apropriação das tecnologias que dialogam com as condições concretas do território, evidenciando resistências e reinvenções que escapam às prescrições hegemônicas.

Assim, destacamos que a (trans)formação da escola do campo não se dá por ajustes pontuais, mas por movimentos coletivos, insurgentes e territorialmente situados, que afirmam a escola como espaço de luta, de autoria e de construção de mundos outros. Desse modo, escola e comunidade não apenas se articulam, mas se constituem mutuamente como práticas de resistência, de criação e de esperança coletiva.

Referências:

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A Pedagogia das Classes Multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, jan./jul. 2012.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 387-407, 2020. Disponível em: www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9630/pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

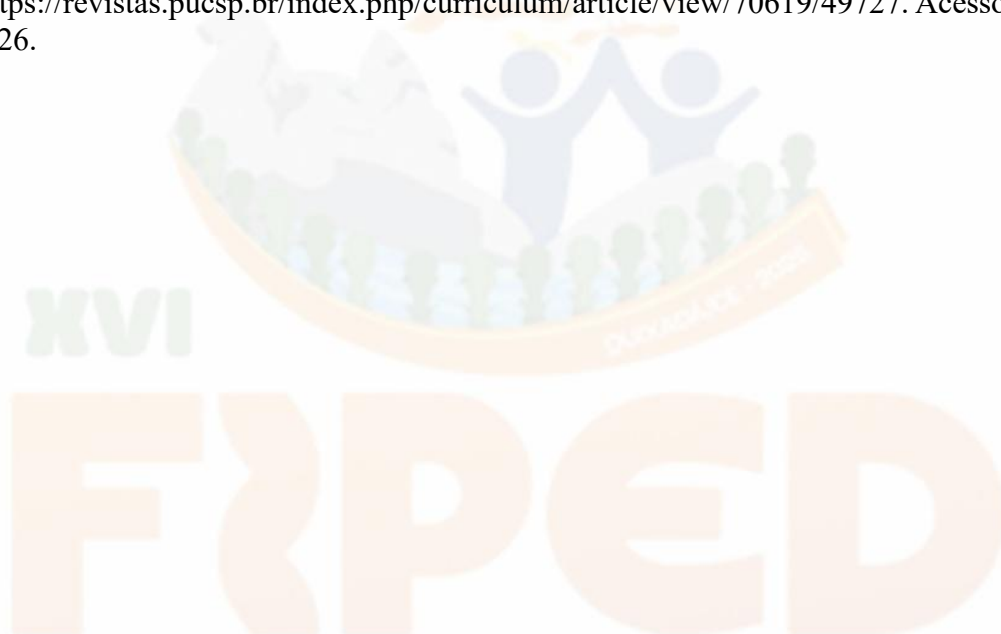
SILVA, Isaias da. **Escola, território de direito**: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

SILVA, Isaias da. **Práticas curriculares docente-gestoras das(os) professoras(es) responsáveis de escolas com classes multisseriadas do campo**: anúncios presentes nos

documentos oficiais da rede municipal de educação de Vitória de Santo Antão (PE). 2024. Tese (Doutorado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2024. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/59924?locale=en> Acesso em: 9 abr. 2026.

SILVA, Isaias da; SILVA, Janssen Felipe da. ÁRVORE DA RESISTÊNCIA: A escola com classes multisseriadas do campo como fruto do enraizamento dos povos-territórios camponeses. **Cadernos De Estudos Sociais**, 39(2). 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.33148/ces.v39i2.2472>. Acesso em 6 abr. 2026.

SILVA, Isaias da; SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro. Currículo, educação do campo e interculturalidades: rasuras curriculares nas escolas do campo com classes multisseriadas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, n. 24, e70619, 2026. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/70619/49727>. Acesso em: 2 abr. 2026.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP