


**EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS MULTISSERIADAS EM LÁBREA-AM: DESAFIOS À GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

**RURAL EDUCATION AND MULTIGRADE SCHOOLS IN LÁBREA-AM: CHALLENGES TO GUARANTEEING THE RIGHT TO EDUCATION**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-053>

**Chirlândia Souza da Silva**

Pós-graduada em Educação do Campo

E-mail: [chirlandias@gmail.com](mailto:chirlandias@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6195053615996939>

**Arquimar Barbosa de Oliveira**

Mestre em Educação Escolar

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

E-mail: [arquimar.oliveira@ifgoiano.edu.br](mailto:arquimar.oliveira@ifgoiano.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0843090540230286>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2199-2876>

**Leandro Junior Machado**

Mestre em Ciência, Inovação e Tecnologia para Amazônia (PPGCITA)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

E-mail: [leandro.machado@ifam.edu.br](mailto:leandro.machado@ifam.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6769146846301593>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6860-6031>

**Manoel Galdino da Silva**

Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

E-mail: [manoel.galdino@ifam.edu.br](mailto:manoel.galdino@ifam.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8392893996356008>

**RESUMO**

O presente trabalho analisa a realidade das escolas rurais do município de Lábrea, localizado no sul do Amazonas, destacando aspectos estruturais, pedagógicos e organizacionais da Educação do Campo. A pesquisa justifica-se pela relevância social dessa modalidade de ensino e pela necessidade de compreender os desafios educacionais enfrentados em regiões de difícil acesso. O estudo teve como objetivo investigar a situação das escolas rurais do município, considerando aspectos como infraestrutura, transporte escolar, formação docente e organização do ensino. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, com coleta de dados realizada por meio de questionários semiestruturados aplicados a representantes da Secretaria Municipal de Educação e da Coordenação Estadual de Ensino. Ressalta-se que o estudo se configura como um diagnóstico inicial da realidade

educacional local, em razão do número reduzido de participantes. Os resultados evidenciam que, embora as escolas desempenhem papel fundamental na garantia do acesso à educação, persistem desafios relacionados à precariedade estrutural, à formação docente e às condições de trabalho nas escolas do campo. Conclui-se que a efetivação do direito à educação no meio rural exige políticas públicas mais específicas, contínuas e contextualizadas às realidades amazônicas.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Escolas Rurais; Lábrea-AM; Formação Docente; Políticas Educacionais.

### ABSTRACT

This study analyzes the reality of rural schools in the municipality of Lábrea, located in southern Amazonas, highlighting structural, pedagogical, and organizational aspects of rural education. The research is justified by the social relevance of this type of education and the need to understand the educational challenges faced in hard-to-reach regions. The study aimed to investigate the situation of rural schools in the municipality, considering aspects such as infrastructure, school transportation, teacher training, and the organization of teaching. Methodologically, this is a field research study, with a qualitative and exploratory approach, with data collection carried out through semi-structured questionnaires applied to representatives of the Municipal Department of Education and the State Education Coordination. It should be noted that the study is configured as an initial diagnosis of the local educational reality, due to the small number of participants. The results show that, although schools play a fundamental role in guaranteeing access to education, challenges related to structural precariousness, teacher training, and working conditions in rural schools persist. It is concluded that the effective realization of the right to education in rural areas requires more specific, continuous, and contextualized public policies tailored to the realities of the Amazon region.

**Keywords:** Rural Education; Rural Schools; Lábrea-AM; Teacher Training; Educational Policies.

## 1 INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Educação do Campo passou a ser reconhecida como um direito que deve considerar as especificidades das populações rurais. Nesse contexto, as escolas do campo conquistaram maior autonomia para adaptar seus currículos, metodologias e calendários às realidades locais.

No artigo 28 da LDB diz que o sistema de ensino deverá promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, no que diz a respeito ao calendário escolar, aos

conteúdos curriculares, metodologias apropriadas, para atender aos reais interesses dos estudantes da zona rural. Isso implica numa organização escolar própria e autônoma.

Para que a educação seja direito de todos, é preciso reconhecer que a educação urbana não é superior à educação rural e vice-versa (Amorim, 2015). Dessa forma, torna-se necessário romper com a ideia de que o rural é um espaço de atraso, de sujeitos sem cultura e sem identidade. Ambos os ensinos, devem ser vistos de maneira horizontal, por terem espaços de culturas singulares, ricos, diversos, de importância social e política significativa para trabalhar em escolas rurais, os professores tenham olhares sensíveis e atentos às questões como: a comunidade rural, a produção econômica daquela comunidade e às demandas dos sujeitos rurais.

Em muitas regiões brasileiras as escolas rurais possuem a peculiaridade de trabalhar em classes multisseriadas. Isso ocorre para atender às peculiaridades dessa modalidade de ensino como, por exemplo, ao número de alunos serem insuficiente para preencher as vagas necessárias para abertura de cada turma seriada, também pelo espaço físico não comportar diversas salas de aula. Hage; Ramos (2017) traz um conceito de classe multisseriada:

As escolas multisseriadas são marcadas pela heterogeneidade, ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por às vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de unidocentes e não há um corpo docente, como temos um corpo docente nas escolas das cidades (Hage; Ramos 2017, p.4).

Nessa perspectiva, trabalhar com classe multisseriada é um desafio para os professores, uma vez que durante a formação docente, não são orientados para atuarem nesses espaços. É necessário investir numa capacitação desses profissionais para trabalhar nesses espaços. Assim, Almeida; Grazziotin (2011, p.64) defendem que deve haver uma formação especializada para o magistério rural, como um currículo adaptado às necessidades do meio rural, sendo essa uma condição para o bom desempenho da profissão do educador. Nessa ótica, Amorim (2015) assegura que para trabalhar em escolas rurais, os professores tenham olhares sensíveis e atentos às questões como: a comunidade rural, a produção econômica daquela comunidade e às demandas dos sujeitos rurais.

Reconhecendo a importância das escolas rurais para a formação como meio de auxiliar o acesso e a permanência e êxito de estudantes residentes em áreas rurais na escola e considerando os poucos estudos desenvolvidos com essa temática no município de Lábrea, surgiu à necessidade de conhecer melhor a real situação de como está essas escolas em relação às instalações, bem como com material pedagógico e os profissionais da educação que atendem essa modalidade de ensino.

Lábrea está localizada no estado do Amazonas, Região Norte do país. Com distância de aproximadamente 852 quilômetros da capital do estado, Manaus. De acordo com Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística possui uma população estimada de 44.841 habitantes, com uma área territorial de 68.229,009 km<sup>2</sup> (IBGE, 2017).

Buscou-se nessa pesquisa conhecer as condições estruturais e pedagógica das escolas rurais localizadas município de Lábrea, Amazonas. Bem como realizar um levantamento de dados sobre o número de escolas rurais e sua localização, a estrutura física dessas escolas, o transporte de alunos, sobre a formação e formação continuada dos docentes, e sobre a acessibilidade para atender estudantes com necessidades educacionais especiais.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e natureza exploratória. A abordagem qualitativa permite compreender aspectos subjetivos e contextuais relacionados à Educação do Campo, considerando as especificidades das relações sociais e institucionais.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados aplicados a dois representantes institucionais: um da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e outro da Coordenação Estadual de Ensino (SEDUC) no município de Lábrea.

Considerando o número reduzido de participantes, o estudo não pretende generalizar os resultados, configurando-se como um recorte diagnóstico inicial. Ainda assim, os dados obtidos são relevantes por oferecerem uma visão institucional sobre a organização da educação no campo.

A análise dos dados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo, buscando interpretar as informações à luz das políticas públicas educacionais e da literatura sobre Educação do Campo (Moraes, 1999).

## 3 RESULTADO E DISCUSSÃO

Os dados indicam que o município de Lábrea possui um número expressivo de escolas rurais, distribuídas majoritariamente ao longo dos rios, o que evidencia a forte relação entre território e organização educacional. Essa distribuição geográfica impõe desafios logísticos que impactam diretamente o funcionamento das escolas.

Segundo os dados levantados na Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, atualmente existem no município de Lábrea 74 escolas rurais, e mais 53 escolas indígenas<sup>1</sup>. Destas, 51 escolas são situadas às margens do rio Purus, 07 no rio Ituxi, 01 no rio Pacιά, 01 no rio Cainã, 02 no rio Sepatini, 01 no rio Mamuriá, 03 no rio Umari. As escolas das comunidades rurais (com exceção das escolas indígenas) do município de Lábrea são divididas em 12 grupos conforme observa-se no quadro abaixo:

---

<sup>1</sup> Essas escolas indígenas estão localizadas em terra das de quatro etnias diferentes: Paumari, Apurinã, Jarawara e Jamamadi.

Quadro 01: Números de escolas por grupo

Grupos	Número de escolas
Grupo 1	11
Grupo 2	5
Grupo 3	9
Grupo 4	5
Grupo 5	8
Grupo 6	7
Grupo 7	6
Grupo 8	3
Grupo 9	6
Grupo 10	6
Grupo 11	4
Grupo 12	7

Fonte: Os autores, 2020.

A organização das escolas rurais no município de Lábrea ocorre por meio da divisão em grupos, nos quais o número de unidades escolares é delimitado de acordo com a distância entre as comunidades e sua localização geográfica. Essa estratégia busca otimizar a gestão educacional em um território marcado por desafios logísticos, funcionando como uma alternativa para organizar o acompanhamento pedagógico e administrativo dessas instituições.

No que se refere à gestão escolar, observa-se uma diferença significativa em relação às escolas da zona urbana, uma vez que as escolas rurais não possuem gestores próprios. A supervisão dessas unidades é realizada por coordenadores de área vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Esses profissionais ocupam cargos comissionados e são selecionados com base em critérios como formação na área da educação e vínculo efetivo com a rede de ensino.

Embora esse modelo contribua para a organização administrativa em contextos de difícil acesso, ele também levanta questionamentos quanto à autonomia das escolas e à efetividade do acompanhamento pedagógico, considerando a dispersão geográfica e o número de unidades sob responsabilidade de um único coordenador.

Os coordenadores de área desempenham funções relacionadas ao acompanhamento pedagógico e administrativo das escolas, promovendo encontros de planejamento, supervisionando o trabalho docente e auxiliando na mediação entre escola e comunidade. Além disso, em situações específicas, como

afastamento de professores por motivos de saúde, esses profissionais assumem temporariamente atividades pedagógicas, evidenciando a multiplicidade de funções exercidas no contexto da Educação do Campo.

As dificuldades enfrentadas nas escolas multisseriadas identificadas neste estudo também foram apontadas por Lima et al. (2025), ao destacarem desafios relacionados à formação docente, adaptação de materiais didáticos e atendimento de diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma turma. Segundo as autoras, a ausência de recursos pedagógicos adequados exige dos professores estratégias improvisadas e metodologias adaptadas, realidade semelhante à observada nas escolas rurais de Lábrea-AM.

Conforme a LDB o governo municipal é responsável por fornecer a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), já o Ensino Médio é de responsabilidade do Governo Estadual. No município de Lábrea a Prefeitura oferta a educação, a primeira e a segunda fase do ensino fundamental em salas multisseriadas, nos turnos matutinos e vespertinos tendo cerca de 1980 alunos matriculados no Ensino Fundamental.

No município há uma parceria entre a secretarias municipais e estaduais de educação, a prefeitura de Lábrea disponibiliza as escolas municipais para que a SEDUC ofereça o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no período noturno. O Nível Médio é ofertado por meio de Ensino Mediado por Tecnologia. Para isso, foram instaladas nessas escolas uma antena com geradores que utilizam energia solar para receber sinal de *internet*, uma televisão de 42 polegadas, microfones. As aulas são transmitidas via satélite e em tempo real diretamente de Manaus para todo interior do Amazonas.

Nessas escolas, temos um professor mediador contratado pela SEDUC, que orienta os estudantes presencialmente. Geralmente esse mediador faz jornada dupla de trabalho. Durante o dia trabalha no ensino fundamental pela prefeitura e à noite, com alunos da EJA pela SEMEC. Atualmente o ensino Médio é ofertado em 21 (vinte e uma) comunidades. Estão regularmente matriculados 572 (quinhentos e setenta e dois) alunos nessa fase da Educação Básica.

Tanto as comunidades ribeirinhas quanto as de terra firme adotam a organização em classes multisseriadas, nas quais estudantes de diferentes idades e níveis de escolarização compartilham o mesmo espaço de aprendizagem. Nesse modelo, o professor precisa conduzir simultaneamente conteúdos distintos, de acordo com as séries atendidas, o que exige estratégias pedagógicas diferenciadas e maior capacidade de planejamento.

As classes multisseriadas representam um desafio para os professores, especialmente diante da ausência de formação específica para atuação nesse modelo. Conforme Carneiro (2022) a Educação do Campo exige práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas à realidade social dos estudantes. Por outro lado, esse contexto também possibilita uma observação mais ampla do processo de aprendizagem dos estudantes, permitindo ao professor identificar tanto aqueles com maiores dificuldades quanto aqueles que apresentam maior facilidade na assimilação dos conteúdos.

Entretanto, a heterogeneidade presente nas classes multisseriadas não pode ser compreendida apenas como uma característica pedagógica, mas também como reflexo das condições estruturais e da ausência de políticas educacionais mais específicas para o contexto do campo, o que reforça a necessidade de formação docente adequada para atuação nesse modelo de ensino (Da Silva, 2025).

As escolas são, em sua maioria, estruturas simples, frequentemente construídas com apoio das comunidades locais. Embora isso demonstre engajamento comunitário, também evidencia a insuficiência do poder público na garantia de infraestrutura adequada, transferindo parcialmente essa responsabilidade para a população. Essa é uma marca das escolas em comunidade conforme podemos observar na pesquisa de Ximenes-Rocha e Colares (2013) ao apresentar que “as classes multisseriadas funcionam geralmente em escolas construídas pelo poder público ou pela própria comunidade.”

A maioria das escolas rurais (60%) apresenta uma estrutura física básica, composta por uma única sala de aula ampla, uma cozinha e um quarto destinado ao professor e, em alguns casos, à sua família, evidenciando condições limitadas de infraestrutura e permanência docente. Em algumas comunidades, onde atuam dois professores, observa-se uma ampliação dessa estrutura, com a presença de duas salas de aula, duas cozinhas e dois quartos, sendo um destinado a cada profissional.

De modo geral, o número de salas de aula e de professores é adaptado conforme a quantidade de estudantes matriculados, refletindo uma organização diretamente condicionada à demanda local. Atualmente, as escolas possuem entre um e seis professores por unidade escolar, o que evidencia a heterogeneidade estrutural e organizacional dessas instituições.

A figura a seguir ilustra algumas dessas escolas situadas em comunidades ribeirinhas às margens do rio Purus, permitindo visualizar as condições físicas em que ocorre o processo educativo.

Figura 01: Escolas nas comunidades às margens do Rio Purus



Fonte: Arquivos SEMEC (2020)

Conforme observado as escolas do campo do município de Lábrea apresentam diversos problemas, sendo que alguns desses estão e podem ser vistos no Plano Municipal de Educação que apresenta:

[...] um corpo docente formado por professores sem formação em magistério ou pedagogia, e sem experiência. A estrutura física de algumas escolas não atende as necessidades dos professores e alunos. Falta de acompanhamento pedagógico, por parte da secretaria de educação. Falta de compromisso de alguns profissionais da educação, acarretando o baixo rendimento escolar, e uma desvantagem em relação idade série (Plano Municipal de Educação, 2014).

Os problemas evidenciados nas escolas do campo do município de Lábrea, conforme apontado no Plano Municipal de Educação (2014), revelam fragilidades estruturais e pedagógicas que vão além de situações pontuais, configurando-se como desafios históricos e estruturais da Educação do Campo. A presença de docentes sem formação adequada, associada à precariedade da infraestrutura e à insuficiência de acompanhamento pedagógico, indica uma lacuna significativa na implementação efetiva das políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, embora iniciativas como a oferta de cursos de graduação representem avanços importantes, elas ainda se mostram insuficientes diante da complexidade das demandas locais. A ausência de formação continuada específica para atuação em classes multisseriadas e para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais evidencia uma desconexão entre as políticas formativas e a realidade concreta dessas escolas. Vasquez e Bacury (2022), ao analisarem práticas docentes em escolas do campo no Amazonas, destacam que a formação continuada contribui significativamente para a reflexão e fortalecimento das práticas pedagógicas, evidenciando a importância de ações formativas contextualizadas para a atuação docente nesse cenário.

Além disso, a carência de espaços pedagógicos adequados, como bibliotecas, e a necessidade de adaptação improvisada de ambientes de aprendizagem reforçam um cenário de desigualdade educacional. Esse cenário desloca para o professor a responsabilidade de suprir lacunas estruturais, intensificando a sobrecarga de trabalho e comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, observa-se que os desafios enfrentados não se restringem à dimensão local, mas refletem limites mais amplos na formulação e execução de políticas públicas voltadas à Educação do Campo, especialmente em contextos amazônicos, onde as especificidades territoriais exigem ações mais integradas, contínuas e contextualizadas.

No que se refere ao quadro de profissionais, os dados indicam que a maioria dos professores é contratada temporariamente, sendo apenas uma pequena parcela composta por efetivos (8 docentes). Observa-se, ainda, que poucos docentes são oriundos das próprias comunidades rurais (3 docentes), o que pode dificultar a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas. A locomoção desses profissionais até as comunidades ocorre, predominantemente, por meio de transporte fluvial, como balsas e barcos, frequentemente em condições inadequadas de infraestrutura e conforto. Esse deslocamento, realizado no início e no final do ano letivo, envolve não apenas os docentes, mas também o transporte de



seus pertences, familiares, além de materiais essenciais ao funcionamento das escolas, como merenda, material didático, gás de cozinha e combustível para o transporte escolar (Figura 2).

Esse conjunto de fatores evidencia que os desafios enfrentados pelas escolas do campo não se restringem ao espaço escolar, mas envolvem questões logísticas, estruturais e institucionais que impactam diretamente a qualidade da educação ofertada.

Figura 02: Transporte para dos professores para as comunidades rurais



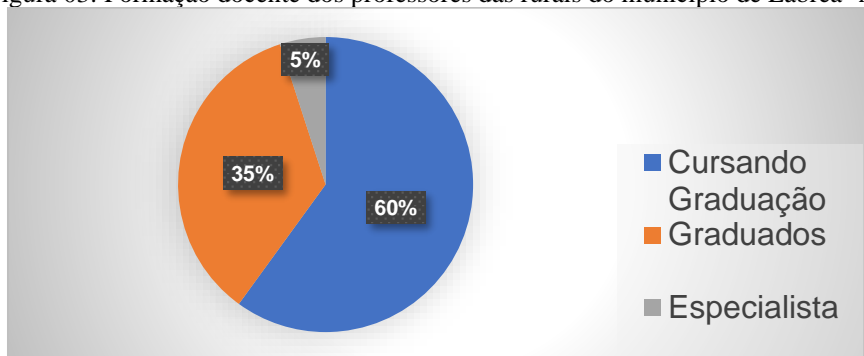
Fonte: Arquivo da SEMEC (2020)

Além das atividades relacionadas à docência, os professores das escolas rurais acumulam funções operacionais, como preparo da merenda escolar, limpeza dos utensílios e manutenção dos espaços da escola. Essas atividades, exercidas de forma não remunerada, evidenciam a sobrecarga de trabalho e a precarização das condições de atuação docente no contexto da Educação do Campo. Embora a Prefeitura ofereça um adicional de localidade, variando entre 10% e 30% do salário-base conforme a distância da comunidade, esse incentivo não contempla as múltiplas funções desempenhadas pelos profissionais.

Essa realidade aproxima-se das discussões apresentadas por Gonçalves (2023) ao analisar os desafios enfrentados por professores em escolas do campo com salas multisseriadas. Segundo a autora, os docentes lidam simultaneamente com turmas heterogêneas, escassez de recursos pedagógicos, sobrecarga de trabalho e limitações estruturais, fatores que tornam mais complexa a organização do trabalho pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à formação acadêmica, os dados demonstram que cerca de 60% dos docentes ainda estão cursando o Ensino Superior, enquanto 35% possuem graduação completa e apenas 5% apresentam especialização. Não foram identificados professores com titulação em nível de mestrado ou doutorado, o que evidencia limitações no acesso à formação continuada e à qualificação acadêmica mais avançada nesse contexto educacional, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 03: Formação docente dos professores das rurais do município de Lábrea -AM



Fonte: os autores (2020).

Entre os docentes graduados, predomina a formação em Licenciatura em Pedagogia. Para os professores que ainda não possuem formação superior, o Estado e a Prefeitura estabeleceram uma cooperação técnica com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), possibilitando a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade modular. As aulas presenciais ocorrem durante o período de recesso escolar, buscando viabilizar a participação dos docentes sem comprometer o calendário letivo das comunidades rurais.

No que se refere à formação continuada, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) promove, no início de cada ano letivo, uma Semana Pedagógica com realização de oficinas, palestras e planejamento anual das atividades escolares. O evento ocorre na zona urbana e integra o calendário oficial da rede municipal. Após esse período de formação, os professores deslocam-se para suas respectivas comunidades de atuação. Além disso, os planejamentos bimestrais são realizados nos polos educacionais, reunindo os docentes de cada grupo sob a coordenação dos coordenadores de área.

Embora essas iniciativas representem avanços no acompanhamento pedagógico, ainda se mostram limitadas diante das especificidades das classes multisseriadas e das demandas da Educação do Campo, evidenciando a necessidade de políticas de formação continuada mais contextualizadas e permanentes.

Além das formações ofertadas pela rede municipal, alguns docentes participaram do programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), destinado aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No contexto das escolas rurais multisseriadas, a capacitação também contemplou professores que trabalham com turmas de 4º e 5º ano, considerando as especificidades dessa organização de ensino.

No que se refere ao calendário escolar, as escolas do campo possuem organização diferenciada em relação às escolas urbanas, conforme previsto no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que assegura a adequação do calendário às condições climáticas e às particularidades locais. Em Lábrea, assim como em outras regiões amazônicas, o período de cheia dos rios impacta diretamente o funcionamento das escolas, chegando a provocar a submersão de algumas unidades

durante a estação chuvosa. Em razão disso, o ano letivo inicia-se somente após a vazante dos rios, geralmente no mês de abril. Para garantir o cumprimento da carga horária mínima exigida por lei, as aulas são estendidas aos sábados e não há recesso escolar no mês de julho.

Essa realidade reforça as discussões apresentadas por Duarte (2023), ao destacar que aspectos como calendário escolar, transporte, infraestrutura e formação docente são fundamentais para a efetivação de uma Educação do Campo contextualizada e comprometida com as especificidades sociais e territoriais das comunidades rurais. Nesse sentido, as adaptações realizadas nas escolas do campo evidenciam a necessidade de políticas educacionais que superem modelos centrados na lógica urbana e considerem as particularidades da realidade amazônica.

Quanto ao transporte escolar, nas comunidades de terra firme predominam os ônibus escolares, enquanto nas comunidades ribeirinhas o deslocamento ocorre por meio de transporte fluvial. Essa realidade evidencia como as condições geográficas e ambientais da região amazônica influenciam diretamente a organização da Educação do Campo (Figura 4), exigindo adaptações constantes por parte das escolas e dos sistemas de ensino.

Figura 04: Transporte escolar das comunidades rurais no município de Lábrea -AM



Fonte: Arquivos SEMEC (2020).

Nas comunidades ribeirinhas, o transporte escolar é realizado principalmente por meio de botes de alumínio disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e por canoas utilizadas pelas próprias comunidades. Entretanto, esse transporte ainda apresenta condições precárias de segurança e conforto, uma vez que muitos estudantes realizam o deslocamento sem equipamentos adequados, como coletes salva-vidas, além de parte das embarcações não possuir cobertura contra sol e chuva.

Outro desafio refere-se à logística de acesso à escola, considerando que nem todas as comunidades dispõem de unidades escolares, o que obriga muitos estudantes a se deslocarem para localidades vizinhas. Essa realidade evidencia as dificuldades enfrentadas para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos em condições seguras. Mesmo diante dos avanços identificados, observa-se que a garantia do transporte escolar adequado ainda representa um desafio para a efetivação do direito à educação nas comunidades ribeirinhas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a educação ofertada às populações do meio rural esteve associada a um modelo marcado pela precariedade estrutural, pela limitação de recursos e pela desvalorização das especificidades sociais e culturais do campo. Com a Constituição Federal de 1988 e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Educação do Campo passou a ganhar maior reconhecimento enquanto direito social, fortalecendo debates acerca da necessidade de políticas educacionais mais contextualizadas e inclusivas.

Nesse contexto, a Educação do Campo assume importante papel na valorização das identidades, culturas e modos de vida das populações rurais, compreendendo a escola não apenas como espaço de escolarização, mas também como agente articulador do desenvolvimento social, político e cultural das comunidades onde está inserida. Assim, as escolas do campo tornam-se fundamentais para a permanência dos sujeitos em seus territórios e para a construção de alternativas que dialoguem com a realidade amazônica.

A presente pesquisa, caracterizada como um diagnóstico inicial da realidade educacional das escolas rurais do município de Lábrea-AM, possibilitou identificar avanços e desafios relacionados à garantia do direito à educação no campo. Entre os avanços observados, destacam-se a ampliação do número de escolas, a oferta do Ensino Médio mediado por tecnologia, melhorias no transporte escolar e iniciativas de formação docente.

Entretanto, os dados analisados também evidenciam limitações estruturais, pedagógicas e institucionais que impactam diretamente a qualidade do ensino ofertado. Persistem desafios relacionados à precariedade da infraestrutura escolar, à ausência de formação continuada específica para atuação em classes multisseriadas, às dificuldades de acessibilidade e às condições de trabalho dos docentes, que frequentemente acumulam múltiplas funções no ambiente escolar.

Além disso, as especificidades geográficas da região amazônica impõem obstáculos logísticos que demandam políticas públicas mais efetivas e contextualizadas. Nesse sentido, a existência de escolas nas comunidades rurais, embora represente um avanço importante, não garante, por si só, a efetivação do direito à educação de qualidade.

Dessa forma, torna-se necessário fortalecer políticas públicas voltadas à Educação do Campo, especialmente no que se refere à valorização docente, melhoria da infraestrutura escolar, ampliação da formação continuada e garantia de condições adequadas de acesso e permanência dos estudantes.

Por fim, destaca-se a importância da realização de novas pesquisas envolvendo diferentes sujeitos e contextos da Educação do Campo, ampliando as discussões sobre as realidades educacionais amazônicas e contribuindo para a formulação de ações mais adequadas às necessidades das populações rurais do município de Lábrea e da região amazônica como um todo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B; GRAZZIOTIN, L. Uma obra referência para professores rurais: a escola primária rural. In **Revista FAEEBA**, v. 36, 2011, pp.52-68

AMORIM, D. A. M. **Educação rural e as salas multisseriadas**: uma reflexão sobre as políticas públicas para esse contexto. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Básica: Resolução CNEB/CB1**, de 3 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília 9 de abril de 2002. Seção 1.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em <https://www.planalto.gov.br>, acesso em 20/12/2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC, SEB, DICEI, Brasília: 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nova LDB – Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

CARNEIRO, M. R. S. A Identidade Cultural e Saberes dos Estudantes nos Componentes Curriculares das Escolas Multisseriadas em Presidente Figueiredo–AM/Health-Related Fitness Profile in Brazilian Adolescents: An Integrative Literature Review. ID on line. **Revista de psicologia**, v. 16, n. 61, p. 256-281, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v16i61.3525>. Acesso em 07 de maio de 2026.

DA SILVA, M. D. E. Sala multisseriada: arranjo logístico, espaço de heterogeneidade estrutural e competências docentes pluridimensionais. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 29, p. 26-38, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56069/2676-0428.2025.663>. Acesso em 08 de maio de 2026.

DUARTE, S. C. A luta pela educação do campo no contexto das políticas educacionais no Brasil. VEREDAS - **Revista Interdisciplinar de Humanidades**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 47-64, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56242/revistaveredas;2023;6;12;47-64>. Acesso em 09 de maio de 2026.

GONÇALVES, M. C. O. **OS DESAFIOS DOS (AS) PROFESSORES (AS) NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DO CAMPO COM SALAS MULTISSERIADAS**. 2023. Universidade Federal do Maranhão. Trabalho de Conclusão de Curso, 58f. 2023. Disponível em: <https://rosario.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/9554/1/MARIA%20DA%20CONCEI%c3%87%c3%83O%20DE%20OLIVEIRA%20GON%c3%87ALVES2.pdf>. Acesso em 07 de maio de 2026.

HAGE M. S; RAMOS. **Escolas Rurais Multisseriadas**: Desafios Quanto à afirmação da escola pública do Campo de qualidade. Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade. EDUECE – Livro 3 04039, 2017. Disponível em: <<<<<<, [www.uece.br/.../473%20ESCOLAS%20RURAIAS%20MULTISSERIADAS%DESAF](http://www.uece.br/.../473%20ESCOLAS%20RURAIAS%20MULTISSERIADAS%DESAF)>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**: 2017. Disponível em <https://www.ibge.gov.br>, acesso em 01/03/2020.

LÁBREA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação**, 2014.

LIMA, A. V. D. et al. DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MULTISSERIADA. **Aurum Editora**, p. 130-149, 2025. DOI: <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-009>. Acesso em 09 de maio de 2026.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

VASQUEZ, A. G.; BACURY, G. R. Formação continuada e suas contribuições para as práticas matemáticas no âmbito da Educação no Campo. **Ciência & Educação**, v. 28, 2022.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M.L.I.S. **A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas na contramão da legislação**. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 13, 2013, pp. 90-98-312.