

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**ELIANA DA SILVA RIBEIRO
JANIFFER CAROLINE CRUZ DA SILVA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

**TRAIRÃO
2026**

**ELIANA DA SILVA RIBEIRO
JANIFFER CAROLINE CRUZ DA SILVA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Oeste do Pará, vinculada ao Instituto de Ciências da Educação. Programa Forma Pará, Trairão Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fatima de Sousa Lima.

**TRAIRAO
2026**

**ELIANA DA SILVA RIBEIRO
JANIFFER CAROLINE CRUZ DA SILVA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Oeste do Pará, vinculada ao Instituto de Ciências da Educação. Programa Forma Pará, Trairão.

Data de aprovação: 30/06/2020

Conceito:

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente

MARIA DE FATIMA SOUSA LIMA

Data: 20/07/2026 18:46:05-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora

Dr. Maria de Fatima Sousa Lima



Documento assinado digitalmente

LUCIANA MARIA GUEDES DOS SANTOS

Data: 18/07/2026 19:57:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora

Dr. Luciana Maria Guedes dos Santos



Documento assinado digitalmente

MARIA ANTONIA VIDAL FERREIRA

Data: 20/07/2026 11:55:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora

Dr. Maria Antônia Vidal Ferreira

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus, autor da minha vida e da minha história, por me conceder saúde, força, sabedoria e perseverança para concluir mais uma etapa tão importante da minha trajetória. Durante esses quatro anos e meio de curso, enfrentei inúmeros desafios, momentos de cansaço e até pensamentos de desistência, mas a Sua graça me sustentou e me permitiu realizar este grande sonho.

Meu nome é Eliana da Silva Ribeiro, sou casada e mãe de dois filhos. Sou graduada em História e em Letras e atuo na área da educação desde o ano de 2013. Grande parte da minha trajetória profissional foi construída na Educação do Campo, experiência que contribuiu significativamente para minha formação humana e profissional. Procuro desempenhar minhas funções com responsabilidade, e compromisso, buscando constantemente aprender e contribuir para a transformação da educação por meio do meu trabalho.

Ao meu esposo, Wagner Alves Sousa, expresso minha mais profunda gratidão. Você foi meu porto seguro durante toda essa caminhada. Em todos os momentos em que pensei em desistir, esteve ao meu lado me incentivando a continuar e acreditando em minha capacidade. Foram inúmeras noites e madrugadas em que permaneci fazendo trabalhos acadêmicos, e você, com toda sua generosidade e amor, assumiu as responsabilidades da casa para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Seu apoio, sua paciência e seu companheirismo foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Sou imensamente grata por ter ao meu lado um marido tão dedicado, compreensivo e parceiro.

Aos meus filhos, meu amor e minha eterna gratidão. Obrigada pela compreensão diante das minhas ausências, pela paciência nos momentos em que precisei dedicar meu tempo aos estudos e pelo carinho que sempre me ofereceram. Vocês são uma das maiores razões pelas quais nunca desisti dos meus sonhos.

Aos meus irmãos, agradeço por todo o apoio e incentivo ao longo desta caminhada. De maneira muito especial, agradeço à minha irmã, Antônia Luciana da Silva Ribeiro, que foi uma das maiores incentivadoras desta conquista. Foi ela quem

realizou minha inscrição no curso e acompanhou, com entusiasmo e expectativa, a divulgação do resultado do vestibular. Em todos os momentos de desânimo e incertezas, ela esteve presente, me encorajando e dizendo para que eu não desistisse. Seu apoio foi essencial para que eu chegasse até este momento.

Com muito amor e saudade, dedico um agradecimento especial à minha madrinha, que partiu no ano passado, mas permanece viva em meu coração. Um dos seus maiores sonhos era me ver concluir esta graduação. Embora ela não esteja presente fisicamente para celebrar esta conquista, tenho a certeza de que, onde estiver, está feliz por este momento. Esta vitória também é sua.

À minha comadre, filha da minha madrinha, deixo minha sincera gratidão por toda a ajuda e apoio que me ofereceu. Em diversos momentos, ela assumiu responsabilidades e me substituiu em meus horários de trabalho para que eu pudesse me deslocar até a cidade e continuar meus estudos. Sua solidariedade e generosidade foram fundamentais nessa caminhada.

À minha parceira de jornada, Janiffer Cruz, meu carinho e agradecimento por todos esses anos de amizade e companheirismo. Desde o início da graduação, estivemos juntas em atividades, trabalhos em grupo, desafios e conquistas. Construímos uma parceria baseada no respeito, na confiança e na amizade, e é uma grande alegria concluir esta etapa ao seu lado, realizando juntas o nosso Trabalho de Conclusão de Curso.

À nossa orientadora, professora Maria de Fátima, agradeço pela dedicação, paciência, orientações e conhecimentos compartilhados ao longo da construção deste trabalho. Sua contribuição foi essencial para a realização desta pesquisa e para o nosso crescimento acadêmico.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação, expresso minha sincera gratidão. Muitos compreenderam minhas dificuldades em conciliar a vida acadêmica, profissional e familiar, demonstrando paciência, parceria e incentivo. Cada ensinamento contribuiu para minha formação pessoal e profissional.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória e contribuíram para a realização deste sonho. Esta conquista representa mais do que a conclusão de um curso; ela simboliza a superação, a

perseverança e a certeza de que, com fé, apoio e dedicação, somos capazes de alcançar nossos objetivos. Esta vitória é compartilhada com todos aqueles que caminharam ao meu lado e acreditaram em mim, mesmo quando eu mesma duvidei.

Meu coração transborda gratidão.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus que em dos os momentos da minha vida estiverem ao meu lado, concedendo-me sabedoria, força, paciência, serenidade e discernimento para enfrentar os desafios desta caminhada. Foi por meio de sua graça que encontrei coragem para continuar mesmo diante das dificuldades e incertezas.

Meu nome é Janiffer Caroline Cruz Da Silva, e esta conquista representa muito mais do que a conclusão de uma graduação. Minha trajetória foi construída por diferentes experiências que contribuíram para a formação da profissional que sou hoje. Antes de ingressar na Pedagogia, atuei como técnica em agropecuária e também participei do Projeto Alfabetização na Idade Certa, por ser auxiliar de educação especial. Foi nesse contato com a sala de aula, acompanhando o processo de aprendizagem das crianças, que descobri e fortaleci meu desejo de me tornar professora. Cada experiência vivida confirmou que a educação era o caminho que eu desejava seguir.

À minha mãe, Rosana Cruz, dedico um agradecimento repleto de amor e admiração. Além de ser minha mãe, ela sempre foi minha maior inspiração profissional. Como pedagoga, mostrou-me o quanto o processo de alfabetizar uma criança é mágico, transformador e gratificante. Sua dedicação à educação despertou em mim o amor pelo ensino. Como mãe solo, desempenhou com coragem e determinação os papéis de mãe e pai, guiando-me pelos melhores caminhos e ensinando valores que levarei para toda a vida. Sua trajetória de luta e superação permitiu que se tornasse a primeira pessoa da família a conquistar uma graduação, abrindo portas para que seus filhos também alcançassem esse sonho. Hoje, sinto orgulho em seguir seus passos e concluir minha primeira graduação, em uma profissão que considero a base de todas as outras, pois é na escola que se inicia a formação de todos os profissionais da sociedade.

Ao meu irmão, Jameson Barasuol, agradeço pelo apoio constante, pelos conselhos e pelas estratégias compartilhadas ao longo desta trajetória acadêmica. Suas palavras de incentivo sempre me lembravam que a graduação não é um caminho fácil, mas uma conquista destinada àqueles que persistem com coragem e

determinação. Sua confiança em minha capacidade foi um grande estímulo para seguir em frente.

Agradeço, de forma muito especial, ao meu companheiro Diones Tomazalli, que esteve ao meu lado durante toda essa jornada. Nos momentos em que o cansaço, as dificuldades e as inseguranças me fizeram pensar em desistir, foi ele quem me ofereceu palavras de conforto, apoio e incentivo para continuar. Sua compreensão, paciência e confiança foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

A minha amiga e parceira de jornada acadêmica, Eliana Ribeiro deixa minha sincera gratidão. Desde o primeiro dia de aula compartilhamos aprendizados, desafios, trabalhos e conquistas. Nossa parceria foi marcada pela troca de experiências, pela ajuda mútua e pelo companheirismo. Não poderia imaginar a construção deste Trabalho de Conclusão de Curso ao lado de outra pessoa. Cada contribuição, reflexão e momento compartilhado foi fundamental para a realização deste trabalho.

Agradeço também à nossa orientadora, Fátima Lima, pela dedicação, paciência, acolhimento e profissionalismo durante o desenvolvimento deste estudo. Mais do que orientadora, foi uma parceira que soube compreender nossas ideias e direcioná-las da melhor forma possível. Sua orientação foi essencial para organizar nossos pensamentos, delimitar os caminhos da pesquisa e conduzir este trabalho com clareza e qualidade. Sua contribuição foi indispensável para que chegássemos a este resultado.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada e contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal. Esta conquista não é apenas minha, mas de todos aqueles que acreditaram em mim, me apoiaram e caminharam ao meu lado. Que este momento represente não o fim de uma jornada, mas o início de novos desafios, aprendizados e realizações na minha trajetória como educadora.

Meu sincero e eterno agradecimento a todos.

No mundo da emoção as palavras-chaves são "treinamento e educação". Você precisa treinar sua emoção para ser feliz. Você precisa educá-la para superar perdas e as frustrações. Caso contrário, sua emoção nunca será estável e nem capaz de contemplar o belo nos pequenos eventos da rotina diária.

Augusto Cury

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da alfabetização em classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo, considerando as especificidades históricas, sociais, culturais e pedagógicas que caracterizam essa modalidade de ensino. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, exploratório e descritivo, fundamentada em estudos acadêmicos, à alfabetização, ao letramento e às classes multisseriadas. A análise permitiu compreender que, essas turmas enfrentem desafios, como a heterogeneidade dos estudantes, escassez de materiais didáticos, a precariedade da infraestrutura escolar e a insuficiência de formação específica para os docentes. Os resultados evidenciam que a alfabetização em classes multisseriadas não deve ser entendida apenas como a aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas como um processo articulado ao letramento, onde os estudantes aprendem a utilizar a linguagem escrita em diferentes práticas sociais presentes em seu cotidiano. A valorização dos conhecimentos locais, a utilização de recursos pedagógicos diversificados, promoção da autonomia dos estudantes e o fortalecimento das relações entre escola e comunidade tornam-se fundamental para o desenvolvimento do processo educativo. Conclui-se que a Educação do Campo e as classes multisseriadas demandam políticas públicas efetivas, investimentos em infraestrutura, formação continuada para os professores e propostas pedagógicas comprometidas com a realidade das populações rurais, garantindo o direito a uma educação inclusiva, democrática, capaz de contribuir para a formação integral dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: educação do campo; classes multisseriadas; alfabetização; letramento; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims to analyze the challenges and possibilities of literacy instruction in multi-grade classes within the context of Rural Education, considering the historical, social, cultural, and pedagogical specificities that characterize this educational modality. The research employed a qualitative approach—bibliographic, exploratory, and descriptive in nature—grounded in academic studies regarding literacy, *letramento* (social literacy practices), and multi-grade classes. The analysis revealed that these classes face challenges such as student heterogeneity, a scarcity of teaching materials, poor school infrastructure, and a lack of specific teacher training. The results demonstrate that literacy instruction in multi-grade classes should not be viewed merely as the acquisition of reading and writing skills, but rather as a process integrated with social literacy practices, wherein students learn to use written language in the various social contexts of their daily lives. Valuing local knowledge, utilizing diverse pedagogical resources, fostering student autonomy, and strengthening school-community ties are essential for the development of the educational process. The study concludes that Rural Education and multi-grade classes require effective public policies, infrastructure investment, continuous teacher training, and pedagogical approaches committed to the realities of rural populations, thereby guaranteeing the right to an inclusive, democratic education capable of contributing to the holistic development of rural individuals.

Keywords: rural education; multi-grade classes; literacy; social literacy practices; pedagogical practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE I: REVISITANDO A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO ATRAVÉS DA LITERATURA	18
1 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO NO BRASIL: ORIGEM E EXCLUSÃO SOCIAL	18
1.1 Conceito De Educação Do Campo	21
1.2 As Políticas Públicas Para O Campo	24
1.3 A Lei De Terras E Seus Impactos Na Educação	27
1.4 A Educação No/Do Campo No Século XX	29
1.4.1 O Mst Educação Do Campo E Os Programas Educacionais	34
1.4.2 PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	36
1.4.3 Escola Ativa	37
1.4.4 A Escola Da Terra	39
1.4.5 CASAS FAMILIARES RURAIS (CFRs)	41
PARTE II – EDUCAÇÃO DO CAMPO, CLASSES MULTISSERIADAS E ALFABETIZAÇÃO	43
2. CLASSES MULTISSERIADAS	43
2.1 Características Das Classe Multisseriadas	45
2.2 Alfabetização No Contexto Das Classes Multisseriadas	47
2.3 As Práticas Pedagógicas Na Alfabetização	52
2.3.1. O Trabalhar Docente Com Diferentes Níveis De Aprendizagem Da Classe Multisseriados	56
2.3.2 O Contexto Do Campo No Processo De Alfabetização	61
2.3.3 Planejamento Diferenciado	63
2.4 Caracterização Do Município De Trairão (PA) E Do Contexto Educacional	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo constitui-se como uma modalidade educacional marcada por especificidades históricas, sociais, culturais e pedagógicas que a diferenciam significativamente do modelo tradicional de ensino urbano. Historicamente, as populações do campo enfrentaram processos de exclusão social e educacional, sendo privadas do acesso a políticas públicas capazes de assegurar uma educação de qualidade que considerasse suas necessidades e realidades específicas. Durante muito tempo, a educação destinada às populações rurais foi desenvolvida de forma descontextualizada, reproduzindo modelos urbanos que pouco dialogavam com os modos de vida, os conhecimentos e as práticas socioculturais presentes no campo. Nesse contexto, a luta por uma educação que respeite as identidades, os conhecimentos e as necessidades dos sujeitos do campo tornou-se pauta central dos movimentos sociais e das discussões educacionais contemporâneas (Ferreira, 2025).

A Educação do Campo surge como resultado das reivindicações de trabalhadores rurais, movimentos sociais e organizações sociais que passaram a defender uma proposta educacional comprometida com a valorização dos sujeitos do campo e com a construção de uma educação contextualizada e significativa. Nessa perspectiva, não se trata apenas de garantir o acesso à escola, mas também de assegurar uma educação que reconheça as experiências, a cultura, o trabalho e os conhecimentos produzidos no meio rural, proporcionando aos estudantes uma formação integral, crítica e participativa.

Entre as diferentes realidades presentes na Educação do Campo, destacam-se as classes multisseriadas, organização pedagógica comum em escolas rurais, especialmente em localidades com baixa densidade populacional e difícil acesso. Nessas turmas, estudantes de diferentes anos escolares compartilham o mesmo espaço de aprendizagem sob a orientação de um único professor, configurando um ambiente marcado pela diversidade de idades, conhecimentos e experiências (Janata; Anhaia, 2015). Embora essa organização seja frequentemente compreendida como um desafio para o desenvolvimento das práticas educativas, ela também apresenta possibilidades relacionadas à interação entre os estudantes, à

aprendizagem colaborativa e à troca de experiências entre diferentes níveis de ensino.

Entretanto, a realidade das classes multisseriadas ainda apresenta diversas dificuldades relacionadas à infraestrutura escolar, à escassez de materiais pedagógicos, às limitações de recursos didáticos e à formação docente para atuar nesse contexto específico. Muitos professores enfrentam desafios ao desenvolver estratégias que contemplem simultaneamente diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma sala, exigindo planejamento diversificado e metodologias adaptadas às necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, a alfabetização em classes multisseriadas assume papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, uma vez que representa uma etapa essencial na construção do conhecimento. A alfabetização requer práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de atender estudantes que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita. Além disso, torna-se necessário compreender a alfabetização para além da simples aquisição do código escrito, incorporando a perspectiva do letramento e sua relação com as práticas sociais vivenciadas pelos estudantes do campo. Dessa forma, o processo alfabetizador deve considerar os saberes locais, as experiências culturais e as especificidades do contexto rural, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada (Silva Júnior; Brito, 2023).

A escolha desta temática está relacionada às experiências e motivações acadêmicas que contribuíram para a construção deste estudo. O interesse pela pesquisa surgiu, inicialmente, a partir da vivência direta de uma das pesquisadoras com a realidade da Educação do Campo, tanto na condição de estudante quanto na atuação profissional docente. Sua trajetória educacional foi desenvolvida em turmas multisseriadas durante os anos iniciais da educação básica, desde o período de alfabetização até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental, em escolas localizadas na zona rural. Posteriormente, aos dezoito anos de idade, iniciou sua trajetória profissional como professora em escolas do campo e, paralelamente ao exercício da docência, ingressou no ensino superior, construindo ao longo de oito anos uma significativa experiência profissional nesse contexto educacional.

A experiência adquirida ao longo desse percurso possibilitou uma compreensão mais ampla sobre as particularidades presentes nas escolas do campo, especialmente em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em

classes multisseriadas, aos desafios enfrentados pelos docentes e às necessidades educacionais dos estudantes. Essas vivências contribuíram para despertar reflexões relacionadas ao processo de alfabetização e às estratégias utilizadas para atender às especificidades desse contexto.

Além disso, a escolha do tema também está vinculada ao interesse acadêmico da segunda pesquisadora que, embora não tenha vivenciado diretamente a experiência como estudante ou docente na Educação do Campo, reconhece a relevância dessa realidade educacional amplamente presente no município e no contexto regional. A preocupação com os desafios relacionados ao processo de alfabetização e o interesse em compreender como ocorre a construção da aprendizagem em classes multisseriadas também contribuíram para a definição da temática estudada.

Desse modo, a escolha do tema resulta da articulação entre experiências práticas e interesses acadêmicos, considerando a necessidade de ampliar as discussões acerca da alfabetização em classes multisseriadas na Educação do Campo. A relevância desta pesquisa está na possibilidade de contribuir para reflexões sobre os desafios e as possibilidades presentes nesse contexto, bem como para a construção de práticas pedagógicas que valorizem as especificidades dos sujeitos do campo e promovam processos de ensino e aprendizagem mais significativos.

Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades da alfabetização em classes multisseriadas na Educação do Campo. Buscando compreender aspectos relacionados às práticas pedagógicas, ao letramento e às especificidades do contexto rural. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, descritivo e exploratório. Vale destacar que este estudo foi realizado exclusivamente por meio de pesquisa bibliográfica, através de consultas em bases de dados acadêmicas, como Google Acadêmico e SciELO, utilizando produções em línguas portuguesas relacionadas ao tema investigado. Após a seleção dos materiais, foi realizada leitura analítica e organização dos conteúdos conforme os objetivos do estudo.

Este estudo como objetivo específico discutir os fundamentos históricos e conceituais da educação do campo, compreendendo sua importância para a garantia do direito à educação das populações rurais. Buscando, compreender as

características das classes multisseriadas e sua relação com o processo de alfabetização, bem como identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam nesse contexto. Além disso, analisar as práticas pedagógicas e as estratégias utilizadas no processo de alfabetização em turmas multisseriadas, considerando as especificidades do ambiente escolar. Além disso, no plano teórico analisa as práticas pedagógicas e as estratégias utilizada no processo de alfabetização em turmas multisseriadas,

Por fim, visa refletir sobre a importância da formação docente para a atuação qualificada em classes multisseriadas, destacando sua contribuição para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e contextualizadas.

A pesquisa foi orientada pelas seguintes questões norteadoras: Quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes no processo de alfabetização em classes multisseriadas na Educação do Campo? Como a literatura aborda a relação entre alfabetização e letramento nesse contexto? Quais práticas pedagógicas são apontadas como favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem em turmas multisseriadas? E quais possibilidades pedagógicas podem contribuir para uma educação contextualizada e significativa para os sujeitos do campo?

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: fontes bibliográfica. Foram analisados materiais científicos e documentos oficiais relacionados à Educação do Campo e às práticas pedagógicas em classes multisseriadas. A coleta das informações ocorreu por meio da leitura e seleção de conteúdos relevantes para a construção da fundamentação teórica e para a discussão dos desafios e possibilidades da alfabetização no contexto rural. Foram realizadas de forma qualitativa, a partir da interpretação dos conteúdos encontrados nos materiais selecionados. As informações foram organizadas em categorias temáticas relacionadas à Educação do Campo, alfabetização, letramento, formação docente e práticas pedagógicas em turmas multisseriadas.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso aborda a temática da Educação do Campo, com ênfase nas classes multisseriadas e no processo de alfabetização desenvolvido nesses espaços educativos. A pesquisa busca compreender os desafios e as possibilidades da educação ofertada às populações do campo, considerando os aspectos históricos, sociais, políticos e pedagógicos que influenciam a organização do ensino nas escolas rurais.

Na primeira parte, intitulada "Revisitando a Educação do e no Campo através da Literatura", é apresentado um percurso histórico da educação brasileira, destacando as desigualdades sociais que marcaram o acesso à educação pelas populações camponesas. Também são discutidos o conceito de Educação do Campo, as políticas públicas voltadas para esse segmento, os impactos da Lei de Terras e o desenvolvimento da educação no campo ao longo do século XX. Além disso, são analisados movimentos e programas educacionais importantes, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Escola Ativa, o Programa Escola da Terra e as Casas Familiares Rurais.

Na segunda parte, intitulada "Educação do Campo, Classes Multisseriadas e Alfabetização", o estudo concentra-se na realidade das classes multisseriadas, apresentando suas principais características e os desafios enfrentados pelos professores que atuam nesses contextos. São discutidas as práticas pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização, a importância dos materiais didáticos, o trabalho docente diante dos diferentes níveis de aprendizagem presentes na mesma turma, o contexto do campo como elemento fundamental para a construção do conhecimento e a necessidade de um planejamento diferenciado que atenda às especificidades dos estudantes.

Por fim, as considerações finais apresentam reflexões acerca da importância de fortalecer as políticas públicas e as práticas pedagógicas voltadas à Educação do Campo, reconhecendo as classes multisseriadas como espaços de aprendizagem que, apesar dos desafios, possuem grande potencial para promover uma educação significativa, contextualizada e comprometida com a realidade das populações do campo.

PARTE I: REVISITANDO A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO ATRAVÉS DA LITERATURA

1 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO NO BRASIL: ORIGEM E EXCLUSÃO SOCIAL

Pode se dizer que para compreender a educação no Brasil exige um retorno às suas origens históricas, uma vez que o sistema educacional brasileiro foi constituído sob bases profundamente desiguais. Desde o período colonial, a educação não foi concebida como um direito universal, mas sim como um privilégio restrito a determinados grupos sociais, especialmente aqueles ligados à elite dominante.

Marinho (2008) diz que a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, marca o início da organização sistematizada da educação no país. Contudo, essa educação possuía finalidades específicas, vinculadas aos interesses da Coroa portuguesa e da Igreja Católica. Conforme aponta Marinho (2008, p. 23), “[...] a educação implantada pelos jesuítas tinha como principal objetivo a catequização dos indígenas e a formação dos filhos da elite colonial”.

Nesse contexto é possível perceber que a educação, desde o início, assumia um caráter dual: de um lado, a catequização dos povos originários, com o intuito de impor valores europeus e garantir a submissão cultural; de outro, a formação intelectual da elite, voltada à manutenção de sua posição social. Essa divisão evidencia que a educação não era pensada como um instrumento de emancipação, mas também como um mecanismo de controle e reprodução social.

A exclusão educacional no Brasil não se restringiu apenas aos povos indígenas. A população negra, submetida ao regime escravocrata, também foi sistematicamente privada do acesso à educação. Nesse contexto, a negação do direito à escolarização funcionava como estratégia de dominação, impedindo que esses sujeitos desenvolvessem consciência crítica sobre sua condição social. Como afirma Freire (1996, p. 34), “A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. A educação, quando não libertadora, pode servir como prática de dominação”. Nesse sentido, percebe-se que o processo educativo pode ser utilizado tanto para libertar quanto para oprimir.

A citação de Freire permite compreender que a educação não é neutra; ela pode tanto contribuir para a libertação dos sujeitos quanto reforçar estruturas de opressão. No caso brasileiro, durante parte de sua história, predominou uma educação que reforçava desigualdades, limitando o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, à participação social.

Outro aspecto relevante diz respeito ao caráter seletivo da educação no período colonial e imperial. Apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à instrução formal, o que contribuiu para a formação de uma sociedade altamente estratificada. De acordo com Saviani (2007, p. 15), “[...]a educação brasileira, em sua origem, estruturou-se como um sistema voltado à formação das elites, excluindo a maioria da população”.

Percebe-se que a exclusão educacional não foi um fenômeno ocasional, mas sim estrutural. O sistema educacional foi organizado de forma a atender aos interesses de uma minoria, enquanto a maioria da população permanecia à margem. Essa lógica contribuiu para a perpetuação das desigualdades sociais ao longo do tempo.

No período imperial, embora tenham ocorrido algumas tentativas de ampliação do acesso à educação, estas ainda se mostraram insuficientes para romper com o caráter excludente do sistema. A educação continuava concentrada nos centros urbanos e voltada para os grupos privilegiados, nesse contexto, a população do campo permanecia praticamente invisível no cenário educacional. E segundo Arroyo (2012, p. 42), “[...] a história da educação no Brasil revela a negação sistemática do direito à educação aos sujeitos do campo, tratados como secundários nas políticas públicas”.

Nesse contexto pode-se afirmar que a exclusão educacional no Brasil também possui um recorte territorial. As populações rurais foram historicamente negligenciadas, não apenas pela ausência de escolas, mas também pela falta de reconhecimento de suas especificidades culturais e sociais. Assim, a educação no campo não foi pensada como prioridade, contribuindo para a manutenção de desigualdades entre campo e cidade.

Além disso, é importante destacar que a exclusão educacional está diretamente relacionada às estruturas econômicas e sociais do país. O modelo agrário-exportador, predominante durante o período colonial e imperial, não demandava uma população alfabetizada. Pelo contrário, o acesso ao conhecimento

poderia representar uma ameaça à ordem estabelecida. Nesse sentido, a negação da educação funcionava como estratégia de manutenção do poder. Essa realidade pode ser melhor compreendida quando analisamos a relação entre desigualdade social e educação no Brasil. SEGNINI (2000, p. 73) destaca que “No Brasil, mesclam-se com problemas sociais jamais resolvidos como a profunda desigualdade da distribuição da renda, o analfabetismo e os baixos índices de escolaridade [...]”.

Observa-se que a desigualdade educacional não pode ser analisada de forma isolada, pois está relacionada a outros problemas estruturais da sociedade brasileira. Tais como: O analfabetismo e os baixos índices de escolaridade são reflexos de um contexto histórico de exclusão, no qual grande parte da população não teve acesso às condições básicas de formação.

Nessa mesma linha de raciocínio, Morissawa (2001, p. 56) afirma que “a exclusão do acesso à terra e à educação são processos interligados, que contribuíram para a formação de uma sociedade desigual e concentradora”. Ao comentar essa citação, compreende-se que a desigualdade educacional não pode ser analisada isoladamente. Ela está inserida em um contexto mais amplo de exclusão social, marcado pela concentração de terras, renda e poder. Assim, a ausência de acesso à educação reforça outras formas de desigualdade, criando um ciclo de exclusão difícil de romper.

Outro elemento para compreender esse cenário diz respeito ao papel do Estado na organização da sociedade. Historicamente, as políticas públicas não foram pensadas para atender a toda a população de forma equitativa. Nesse sentido é possível compreender que o estado foi historicamente estruturado para atender, principalmente aos interesses das classes dominantes, contribuindo para a permanência das desigualdades sociais.

Assim compreender que a exclusão educacional também é resultado de decisões políticas que priorizaram determinados grupos sociais em detrimento de outros. Dessa forma, a educação foi utilizada, em muitos momentos, como mecanismo de manutenção das desigualdades, em vez de promover inclusão social.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a educação no Brasil foi historicamente utilizada como instrumento de reprodução das desigualdades sociais. A exclusão de determinados grupos como indígenas, negros, mulheres e populações do campo revela que o sistema educacional não foi construído com base no princípio da equidade.

Entretanto, é importante destacar que, ao longo do tempo, surgiram movimentos e reflexões críticas que passaram a questionar esse modelo excludente. A partir dessas discussões, a educação começou a ser compreendida como um direito fundamental, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Compreender a origem excludente da educação brasileira é fundamental para refletir sobre os desafios atuais, especialmente no que diz respeito à educação do campo e às classes multisseriadas. As dificuldades enfrentadas por essas modalidades de ensino não são recentes, mas sim resultado de um processo histórico marcado pela negligência e pela desigualdade.

Portanto, ao revisitar a história da educação no Brasil, é possível perceber que a luta por uma educação inclusiva e de qualidade ainda está em construção. Reconhecer esse percurso histórico é um passo essencial para pensar em práticas pedagógicas que rompam com a lógica excludente e promovam, de fato, a democratização do ensino.

1.1 Conceito De Educação Do Campo

A Educação do Campo constitui-se como uma modalidade educacional voltada às populações que vivem em áreas rurais, abrangendo agricultores familiares, trabalhadores rurais, povos tradicionais, quilombolas, ribeirinhos, entre outros sujeitos historicamente excluídos dos processos educacionais formais (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

A construção dessa modalidade educacional está associada às demandas históricas desses grupos sociais por uma educação que reconhecesse suas especificidades e garantisse o acesso a uma formação de qualidade. Durante muito tempo, as políticas educacionais voltadas ao meio rural desconsideraram os saberes, as culturas e as formas de organização das comunidades do campo, contribuindo para processos de exclusão e desigualdade. Nesse contexto, movimentos sociais, organizações populares e diversos coletivos passaram a reivindicar uma proposta educativa que dialogasse com a realidade vivida por essas populações e valorizasse seus modos de vida.

Diferentemente de uma concepção assistencialista ou compensatória, essa proposta emerge como resultado de lutas sociais que reivindicam uma

educação contextualizada, que respeite as especificidades culturais, sociais e econômicas do campo, reconhecendo seus sujeitos como protagonistas do processo educativo (Bicalho, 2021).

Nesse sentido, não se limita à oferta de ensino em áreas do campo, mas propõe uma perspectiva pedagógica que articula escola, território e cultura. Conforme apontam estudiosos da área, tais com: trata-se de uma educação que considera os modos de vida, as práticas produtivas e os saberes locais como elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Assim, rompe-se com a lógica tradicional de um currículo urbano imposto ao campo, valorizando-se uma formação que dialogue com a realidade dos educandos e contribua para o desenvolvimento sustentável das comunidades (Folmer *et al.*, 2025; Lima; Ghedini, 2024).

No âmbito legal, a Educação do Campo encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece, em seu artigo 28, que a educação básica para a população rural deve ser organizada de forma adequada às peculiaridades da vida no campo. A legislação determina que os sistemas de ensino promovam adaptações necessárias, como a adequação do calendário escolar às atividades agrícolas, a utilização de metodologias apropriadas e a valorização dos conteúdos curriculares relacionados à realidade rural, assegurando o direito à educação de qualidade para esses sujeitos.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

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.

Além da LDB, outro marco importante é a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse documento reforça a necessidade de uma proposta pedagógica diferenciada, que considere a identidade dos povos do campo, suas formas de organização social e suas demandas específicas. A resolução destaca, ainda, a

importância da participação da comunidade na construção do projeto político-pedagógico das escolas, fortalecendo a gestão democrática e a autonomia escolar.

Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse decreto reconhece oficialmente a Educação do Campo como política pública e estabelece diretrizes para sua implementação, incluindo a formação de professores, o financiamento de ações educacionais e o fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas. Tal normativa representa um marco na consolidação dessa modalidade no cenário educacional brasileiro (Santos, 2016).

A Educação do Campo também está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora de caráter nacional, reconhece a diversidade cultural e regional do país e orienta a construção de currículos que considerem as especificidades locais. No contexto do campo, isso implica a necessidade de adaptar os conteúdos e práticas pedagógicas à realidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, sem perder de vista os direitos de aprendizagem assegurados nacionalmente (Lima, 2021).

Do ponto de vista pedagógico, esta busca promover uma formação integral, que articule conhecimentos científicos e saberes populares, contribuindo para a valorização da identidade dos sujeitos do campo. Essa abordagem reconhece que o processo educativo deve estar vinculado às práticas sociais e produtivas das comunidades, favorecendo a construção de uma educação emancipadora, capaz de fortalecer a cidadania e a autonomia dos educandos (Pomucheng; Locatelli, 2024).

Ressalta-se que a consolidação da Educação do Campo ainda enfrenta desafios significativos, como a insuficiência de políticas públicas efetivas, a precariedade da infraestrutura escolar e a necessidade de formação específica para os docentes que atuam nesse contexto. Contudo, os avanços legais e teóricos demonstram um movimento importante na direção de uma educação mais inclusiva, equitativa e socialmente referenciada, reafirmando o direito dos povos do campo a uma educação que respeite suas particularidades e contribua para o desenvolvimento de suas comunidades (Costa *et al.*, 2025).

1.2 As Políticas Públicas Para O Campo

A compreensão das diferentes concepções de educação voltadas às populações campestinas é fundamental para analisar as transformações históricas ocorridas nas políticas educacionais brasileiras. Ao longo do tempo, os conceitos de educação rural, educação no campo e educação do campo passaram a representar perspectivas distintas sobre o papel da escola e sobre a forma como os sujeitos do campo são compreendidos no processo educativo. Nesse contexto, o quadro a seguir apresenta as principais diferenças entre essas concepções.

Quadro 1 - Diferenças entre educação rural, educação no campo e educação do campo.

CONCEITO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	OBJETIVO DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO RURAL	Modelo tradicional voltado às populações rurais, baseado em referências urbanas e marcado pela precariedade das escolas e pela limitação de recursos.	Atender minimamente às populações rurais, sem considerar suas especificidades culturais e sociais.
EDUCAÇÃO NO CAMPO	Refere-se à educação oferecida no espaço rural, independentemente da proposta pedagógica adotada.	Garantir a oferta educacional às populações que vivem no campo.
EDUCAÇÃO DO CAMPO	Concepção construída a partir das lutas dos movimentos sociais campestinos, valorizando a cultura, a identidade e os saberes do campo.	Promover uma educação contextualizada, crítica e emancipadora, voltada às necessidades dos sujeitos do campo.

Fonte: elaborado a partir das ideias de Arroyo, (2011) Caldart e Molina (2011).

A partir dessas diferenças, percebe-se que a educação do campo representa um avanço em relação às concepções anteriores, ao reconhecer os sujeitos campestinos como protagonistas de sua própria história e de seu processo educativo. Diferentemente da educação rural, marcada pela desvalorização das populações do campo, a educação do campo busca construir práticas pedagógicas articuladas à realidade social, cultural e econômica dessas comunidades, valorizando seus saberes, identidades e modos de vida.

Conforme mencionado anteriormente, educação Brasil, durante os períodos colonial e imperial, foi marcada por uma profunda ausência de estrutura e intencionalidade política-emancipatória. Embora o país apresentasse uma base

econômica essencialmente agrária, não houve, nesse contexto histórico, uma preocupação efetiva com a escolarização das populações que viviam no campo.

A educação, nesse período, estava concentrada nos centros urbanos e direcionada à elite, enquanto os sujeitos do campo permaneciam à margem desse processo. Conforme destaca Marinho (2008, p.41), as primeiras iniciativas educacionais no Brasil não contemplavam a população rural, estando voltadas principalmente aos espaços urbanos e aos interesses das classes dominantes.

Percebe-se que a educação do campo não apenas era inexistente como política estruturada, mas também era desconsiderada como necessidade social. Isso revela que o acesso à educação estava diretamente vinculado à posição social e ao espaço geográfico ocupado pelos sujeitos.

Além disso, a organização econômica baseada no trabalho escravo e na exploração agrícola não exigia uma população alfabetizada. Pelo contrário, o acesso ao conhecimento poderia representar um risco à ordem social estabelecida. Nesse sentido, a ausência de educação no campo não era apenas consequência do descaso, mas também de uma lógica intencional de manutenção do poder.

Essa relação entre economia e educação pode ser melhor compreendida a partir das transformações históricas do país, conforme evidencia o trecho a seguir: “o país deixou de ser rural e passou a ser uma potência industrial”. Ainda que essa afirmação se refira a um momento posterior, ela permite compreender que, enquanto o Brasil esteve estruturado em uma economia agrária, não houve valorização da educação como elemento essencial. O campo era visto apenas como espaço produtivo, e não como espaço de formação humana, o que contribuiu para a negligência educacional.

Corroborando essa perspectiva, Fernandes (2012, p. 30) afirma que “a educação no meio rural, historicamente, não foi pensada como direito, mas como algo dispensável dentro da lógica produtiva do campo”. Ao analisar essa citação, compreende-se que a educação rural foi negligenciada porque não atendia aos interesses econômicos dominantes. O campo era visto apenas como espaço de produção, e não como espaço de formação humana, o que contribuiu para a exclusão educacional dessas populações. No período imperial, apesar de algumas iniciativas voltadas à ampliação do ensino, estas não foram suficientes para modificar esse cenário. A educação continuava sendo privilégio de poucos, e o campo permanecia invisível nas políticas educacionais.

Segundo Arroyo (2012, p. 45), “a escola rural, quando existia, era marcada pela precariedade, pela ausência de recursos e pela falta de reconhecimento institucional”. Essa afirmação evidencia que, mesmo quando havia escolas no campo, estas funcionavam de forma limitada e desestruturada. Tal realidade contribuiu para a consolidação de um modelo educacional desigual, no qual as populações rurais eram sistematicamente excluídas.

Dessa forma, a educação rural no período colonial e imperial não foi pensada como política pública, mas sim como uma realidade marginal, reforçando as desigualdades sociais e educacionais que ainda hoje se refletem na sociedade brasileira.

A ausência de políticas públicas voltadas para a educação no campo constitui um dos principais fatores responsáveis pela precarização histórica dessa modalidade de ensino. Durante décadas, o Estado brasileiro negligenciou as necessidades das populações rurais, deixando de investir em condições adequadas para o funcionamento das escolas no campo.

Essa negligência se manifesta na falta de infraestrutura, na escassez de materiais didáticos e na ausência de formação específica para os professores que atuam nessas localidades. Conforme destaca Molina (2005, p. 18), “a educação do campo foi historicamente tratada como extensão da educação urbana, desconsiderando as especificidades dos sujeitos rurais”. A constatação da ausência de políticas específicas resultou na aplicação de modelos educacionais inadequados à realidade do campo. A transposição de práticas urbanas para o meio rural não atende às necessidades dos alunos, que possuem contextos sociais, culturais e econômicos distintos.

Além disso, essa falta de políticas contribuiu para a desvalorização da escola do campo, reforçando a ideia de que a educação rural é inferior à urbana. Segundo Arroyo (2012, p. 60), “a negação histórica de políticas públicas para o campo revela uma visão de inferiorização dos sujeitos rurais”. Essa afirmação evidencia que a exclusão educacional no campo não é apenas estrutural, mas também simbólica. Os sujeitos do campo foram historicamente invisibilizados, e suas necessidades educacionais foram desconsideradas pelos gestores públicos.

Outro aspecto importante é a ausência de políticas voltadas para a formação docente. Muitos professores que atuam em escolas rurais não recebem preparo adequado para lidar com as especificidades desse contexto, especialmente

em turmas multisseriadas. Isso compromete diretamente a qualidade do ensino e o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a importância das políticas públicas para a garantia do direito à educação torna-se evidente, uma vez que essas políticas influenciam diretamente a organização da educação e impactam a sociedade de forma ampla.

A partir da ausência ou fragilidade dessas políticas impacta diretamente a qualidade da educação oferecida, sobretudo em contextos historicamente marginalizados, como o campo. Quando não há investimentos consistentes, as desigualdades educacionais tendem a se intensificar, dificultando o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos.

A ausência de políticas públicas não pode ser analisada de maneira isolada pois está vinculada à própria formação histórica do Estado brasileiro, marcado pela priorização dos interesses das classes dominantes em detrimento das necessidades da população mais vulnerável. Nesse contexto, a exclusão educacional no campo também é resultado de escolhas políticas e históricas que privilegiaram determinados grupos sociais. Dessa forma, a educação no campo foi, durante muito tempo, tratada como secundária, o que contribuiu para a manutenção das desigualdades entre campo e cidade.

Nesse contexto, a falta de políticas públicas eficazes contribuiu para a manutenção de um cenário de desigualdade educacional, no qual o campo permanece em desvantagem em relação à cidade. Essa realidade reforça a necessidade de construção de propostas educacionais que considerem as especificidades do meio rural, valorizando seus sujeitos, saberes e modos de vida. Dessa forma, pensar a educação do campo na atualidade implica reconhecer esse histórico de exclusão e buscar alternativas que promovam uma educação mais justa, inclusiva e contextualizada, capaz de atender às reais necessidades das populações rurais.

1.3 A Lei De Terras E Seus Impactos Na Educação

A Lei de Terras de 1850 representa um marco histórico fundamental para a compreensão das desigualdades sociais no Brasil, especialmente no contexto rural. Promulgada em 18 de setembro de 1850, ela estabeleceu mudanças

significativas nas formas de acesso à terra, determinando que as terras públicas, chamadas de terras devolutas, somente poderiam ser adquiridas por meio da compra. A criação dessa lei ocorreu em um momento de intensas transformações sociais, políticas e econômicas no país.

O Brasil vivia um período de expansão agrícola, especialmente da produção cafeeira, e enfrentava mudanças decorrentes do fim do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas. Nesse contexto, a elite agrária buscava formas de reorganizar a economia e preservar seu poder econômico e social. Assim, a legislação tornou-se um instrumento que permitiu maior controle sobre o acesso à terra.

Através dessa legislação o acesso à terra passaria a ocorrer exclusivamente por meio da compra, excluindo grande parte da população, como ex-escravizados e trabalhadores rurais. Essa medida teve como consequência a intensificação da concentração fundiária e a ampliação das desigualdades sociais. Segundo Morissawa (2001, p. 67), “a Lei de Terras consolidou um modelo de exclusão, impedindo o acesso da maioria da população à terra e, consequentemente, às condições de desenvolvimento social”.

Percebe-se que a exclusão do acesso à terra está diretamente relacionada à exclusão de direitos básicos, incluindo a educação. Sem acesso à terra e em condições de vulnerabilidade, as famílias do campo encontravam dificuldades para garantir a escolarização de seus filhos. Além disso, a concentração de terras nas mãos da elite agrária contribuiu para a manutenção de relações de poder desiguais. Essa elite, por sua vez, não tinha interesse em promover uma educação que pudesse questionar essa estrutura social.

Essa relação entre desigualdade social e acesso a direitos pode ser ampliada a desigualdade social, a Lei de Terras não apenas reorganizou o acesso à propriedade, mas também aprofundou as desigualdades já existentes na sociedade brasileira. Essa concentração de riqueza impactou diretamente as condições de vida da população rural, dificultando o acesso à educação e a outros direitos fundamentais.

Corroborando análise, Fernandes (2012, p. 35) afirma que “a desigualdade no acesso à terra reflete diretamente na desigualdade de acesso à educação, uma vez que ambas fazem parte de um mesmo processo histórico de exclusão”.

Compreender que a educação não pode ser analisada de forma isolada. Ela está inserida em um contexto mais amplo de desigualdade social, nos quais fatores econômicos, políticos e territoriais influenciam diretamente o acesso ao conhecimento. Outro ponto é que a Lei de Terras contribuiu para a marginalização das populações rurais, dificultando a implementação de políticas educacionais no campo. A dispersão geográfica e a precariedade das condições de vida tornaram ainda mais desafiadora a oferta de educação nas áreas rurais

Ao considerar o papel do Estado nesse processo, é possível compreender que a manutenção dessas desigualdades não ocorreu de forma acidental, mas esteve relacionada a interesses políticos e econômicos que favoreceram determinados grupos sociais ao longo da história. Nesse contexto a exclusão social e educacional das populações do campo foi historicamente construída e mantida por decisões políticas que contribuíram para a permanências das desigualdades sociais.

Dessa forma, é possível afirmar que a Lei de Terras não apenas impactou a estrutura agrária do país, mas também teve efeitos significativos no campo educacional, contribuindo para a exclusão das populações rurais do acesso à educação e para a precariedade das políticas educacionais voltada ao campo. Ao reforçar a exclusão social, essa legislação contribuiu para a perpetuação de um sistema educacional desigual, cujos reflexos ainda são observados na atualidade. Nesse sentido, compreender os impactos da Lei de Terras é essencial para analisar os desafios contemporâneos da educação do campo, especialmente no que diz respeito ao acesso, à permanência e à qualidade do ensino nas áreas rurais.

1.4 A Educação No/Do Campo No Século XX

Ao longo do século XX, a educação destinada às populações do campo esteve associada a um modelo educacional que desconsiderava as realidades sociais, culturais e econômicas do meio rural. Durante as primeiras décadas desse período, as escolas do campo eram organizadas com base em referências urbanas, sem atender às necessidades específicas das populações do campo.

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as

mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectual ou de preponderância anual e mecânica agrupadas em: extração de matérias-primas agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas indústria; distribuição de produtos elaborados transportes e comércio. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas, buscando uma educação que atendesse às necessidades sociais e econômicas do país (SAVIANI, 2008, p. 231)

As Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942, evidenciam essa desigualdade ao estabelecerem uma divisão entre a educação destinada às elites e aquela voltada às classes populares. Enquanto o ensino secundário e normal tinha como objetivo formar as elites dirigentes, o ensino profissional era direcionado aos filhos dos trabalhadores, reforçando uma lógica de reprodução das desigualdades sociais (SAVIANI, 2008, p. 26)

Na década de 1960, a educação rural passou a ser utilizada como instrumento de controle social, especialmente no contexto do crescimento das populações urbanas marginalizadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/1961), em seu artigo 105, estabelecia que os poderes públicos deveriam promover escolas no meio rural com o objetivo de adaptar o homem ao seu meio e estimular vocações profissionais, evidenciando uma concepção limitada de educação.

Nesse período, também se desenvolveu um importante movimento de educação popular, protagonizado por educadores ligados às universidades, à Igreja e a grupos políticos progressistas. Esse movimento buscava ampliar a participação política das classes populares e construir uma educação voltada à realidade brasileira, em oposição a modelos importados (RIBEIRO, 1993).

Com o golpe militar de 1964, essas iniciativas foram reprimidas. O golpe militar de 1964 foi um movimento político ocorrido no Brasil que resultou na deposição do presidente João Goulart e deu início a um período de ditadura militar que se estendeu até 1985. Nesse contexto, diversas mudanças ocorreram em diferentes áreas da sociedade, inclusive na educação. As políticas educacionais implementadas durante esse período tinham como objetivo atender às necessidades do desenvolvimento econômico e da modernização do país, priorizando a formação de mão de obra e a manutenção da ordem social. Em relação à Educação do

Campo, o acesso à educação permaneceu marcado por desigualdades, com pouca valorização dos conhecimentos, da cultura e das necessidades específicas das populações rurais.

Movimentos como o Centro Popular de Cultura (CPC), os Centros de Cultura Popular (CCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) sofreram perseguições, resultando na desarticulação de importantes experiências educativas. Nesse período, a educação voltada às populações do campo apresentava um caráter assistencialista e tecnicista, priorizando a preparação de trabalhadores para atender às demandas produtivas, especialmente do modelo agrícola que se fortalecia durante a chamada modernização do campo. As políticas educacionais não buscavam promover uma formação crítica dos sujeitos do meio rural, mas direcionavam o ensino para objetivos econômicos e produtivos.

Dentro desse cenário surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967 e implantado oficialmente em 1970 durante o regime militar. O MOBRAL tinha como principal objetivo reduzir os índices de analfabetismo entre jovens e adultos brasileiros por meio de programas de alfabetização em larga escala. Sua proposta era oferecer um ensino rápido e funcional, voltado principalmente para ensinar habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo.

Embora o MOBRAL tenha representado uma tentativa de ampliar o acesso à alfabetização, recebeu diversas críticas por apresentar uma metodologia considerada limitada, uma vez que priorizava uma educação voltada para aspectos funcionais e práticos, sem estimular a reflexão crítica sobre a realidade social. Diferentemente das propostas defendidas por Paulo Freire, que buscavam uma educação baseada no diálogo e na conscientização dos sujeitos, o programa seguia uma perspectiva mais instrumental, alinhada aos interesses do governo militar.

Assim, observa-se que durante o período da ditadura militar a educação destinada às populações do campo não considerava as especificidades culturais, sociais e econômicas dos sujeitos rurais. Somente anos depois surgiram movimentos sociais e políticas educacionais que passaram a defender uma Educação do Campo voltada para a valorização das identidades, dos saberes e das necessidades dessas comunidades

As escolas eram precárias, muitas vezes multisseriadas, com poucos recursos e professores sem formação adequada. Segundo Arroyo (2007, p.133), “a

educação rural historicamente foi pensada como uma educação de segunda categoria, destinada aos filhos dos trabalhadores do campo”.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização, a educação do campo passa a ganhar visibilidade, impulsionada principalmente pelos movimentos sociais, que passam a reivindicar uma educação mais justa, inclusiva e contextualizada. O currículo aplicado nessas escolas não dialogava com a realidade dos estudantes. Os conteúdos eram descontextualizados e ignoravam os saberes locais, o que contribuía para o desinteresse e a evasão escolar. Nesse sentido, Caldart (2004, p.30) destaca que “a escola do campo, por muito tempo, negou a identidade dos sujeitos do campo, desconsiderando seus modos de vida e sua cultura”.

A partir das últimas décadas do século XX, especialmente com o fortalecimento dos movimentos sociais, começa a surgir uma nova concepção: a Educação do Campo. Diferente da antiga educação rural, essa nova proposta busca valorizar os sujeitos do campo, suas culturas e suas formas de organização social. Trata-se de uma educação que reconhece o campo como espaço de vida, trabalho e produção de conhecimento. Assim, o século XX representa um período de transição: de uma educação excludente e descontextualizada para o início de uma proposta mais crítica, inclusiva e comprometida com a realidade do campo.

A construção da Educação do Campo está diretamente ligada à atuação dos movimentos sociais, que desempenharam papel fundamental na luta por uma educação mais justa, inclusiva e adequada à realidade das populações rurais. Esses movimentos denunciaram historicamente o abandono do Estado em relação à educação no campo e reivindicaram políticas públicas específicas para esse contexto.

Diante da ausência de políticas públicas eficazes, os movimentos sociais passaram a reivindicar não apenas o acesso à escola, mas também uma educação que respeitasse sua identidade, cultura e modo de vida. Segundo Caldart (2004, p. 23), “a Educação do Campo nasce das lutas sociais dos trabalhadores do campo por direitos”.

Nesse processo, os movimentos sociais contribuíram para a construção de propostas pedagógicas alternativas, baseadas na valorização dos saberes populares e na formação crítica dos sujeitos. Além disso, tiveram papel fundamental na inserção da Educação do Campo na agenda das políticas públicas. Conforme

afirma Arroyo (2012, p. 259), essa modalidade de educação é resultado de um processo coletivo de luta e resistência.

Entre os principais protagonistas desse processo está o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desde a década de 1980 vem defendendo o direito à educação como parte essencial da luta pela terra e pela dignidade. Para o MST, a educação não deve apenas transmitir conteúdos, mas contribuir para a formação crítica dos sujeitos. Conforme afirma Caldart (2004, p.27), “a educação do campo nasce da luta dos trabalhadores do campo por direitos, entre eles o direito à escola”.

Esses movimentos passaram a organizar experiências educativas próprias, como escolas em acampamentos e assentamentos, que valorizam a realidade dos estudantes e promovem uma formação voltada para a cidadania e transformação social. Nesse contexto, a educação deixa de ser vista como um instrumento de adaptação e passa a ser entendida como ferramenta de emancipação.

Outro marco importante foi a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que consolidou o conceito de Educação do Campo e fortaleceu a articulação entre movimentos sociais, universidades e o poder público. Arroyo (2012, p.259) destaca que “a Educação do Campo é fruto de um processo coletivo de luta, que envolve sujeitos históricos comprometidos com a transformação social”.

Portanto, os movimentos sociais foram essenciais para romper com a lógica tradicional da educação rural e propor uma nova perspectiva, baseada no respeito à identidade, à cultura e às necessidades dos povos do campo. Essa luta continua até os dias atuais, na busca por uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

A consolidação da Educação do Campo no Brasil também se deu por meio da criação de marcos legais que reconhecem o direito das populações rurais a uma educação específica, diferenciada e de qualidade. Esses avanços são resultados direto das lutas dos movimentos sociais e de debates acadêmicos e políticos ao longo das últimas décadas.

A partir desse contexto de mobilização social, a Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, tornando-se dos principais instrumentos legais para a

consolidação da Educação do Campo no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que, embora não trate exclusivamente dessa modalidade de ensino, estabelece em seu artigo 28 a necessidade de adaptação da educação às peculiaridades da vida rural.

De acordo com esse artigo, os sistemas de ensino devem promover adequações específicas para atender às populações do campo, considerando, entre outros aspectos, os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às suas necessidades e interesses, a organização escolar própria incluindo a adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, bem como a natureza do trabalho no meio rural.

Dessa forma, a LDB reconhece que a educação no campo não pode seguir um modelo padronizado urbano, mas deve respeitar as características culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais, garantindo uma formação mais contextualizada e significativa para esses sujeitos.

Esse reconhecimento legal representa um avanço significativo, pois rompe com a ideia de uma educação padronizada e abre espaço para práticas pedagógicas contextualizadas. Nesse sentido, MOLINA; SÁ, (2012, p. 324) afirmam que “A legislação educacional brasileira passa a reconhecer a diversidade dos sujeitos do campo e a necessidade de políticas específicas para sua educação”.

Outro marco importante são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Essas diretrizes reforçam a importância de uma educação que respeite a identidade dos povos do campo, valorizando seus saberes e promovendo o desenvolvimento sustentável.

1.4.1 O Mst Educação Do Campo E Os Programas Educacionais

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desempenha um papel fundamental na construção histórica da Educação do Campo no Brasil, articulando a luta pela terra com a defesa do direito à educação. Desde sua organização na década de 1980, o movimento passou a compreender a educação como um elemento central no processo de transformação social, indo além de uma concepção meramente instrucional. Nesse sentido, a educação defendida pelo MST

está diretamente vinculada à formação crítica dos sujeitos do campo, valorizando sua identidade, cultura e modos de vida.

De acordo com Caldart (2004, p. 23), “a Educação do Campo nasce das lutas sociais dos trabalhadores do campo, que passam a reivindicar não apenas o acesso à escola, mas uma escola que dialogue com sua realidade”. Essa afirmação evidencia que a proposta educativa do MST rompe com o modelo tradicional de ensino, que historicamente ignorou as especificidades do meio rural. Ao contrário, o movimento propõe uma educação contextualizada, que considere os saberes populares e a vivência dos sujeitos como parte essencial do processo educativo.

Nesse contexto, o MST passou a organizar experiências educacionais próprias, especialmente em acampamentos e assentamentos, criando escolas que funcionam a partir de princípios pedagógicos diferenciados. Essas práticas estão fundamentadas na relação entre teoria e prática, na valorização do trabalho coletivo e na construção do conhecimento a partir da realidade dos educandos. Conforme destaca Fernandes (2012, p. 78), “a educação desenvolvida nos assentamentos do MST busca formar sujeitos capazes de compreender sua realidade e atuar na sua transformação”.

Além disso, o movimento também contribui significativamente para o debate sobre políticas públicas educacionais, pressionando o Estado a reconhecer a Educação do Campo como um direito. Nesse sentido, o MST não atua apenas no âmbito local, mas também no cenário nacional, participando da construção de propostas e diretrizes educacionais. Segundo Arroyo (2012, p. 65), “os movimentos sociais do campo foram fundamentais para inserir a Educação do Campo na agenda das políticas públicas, rompendo com a invisibilidade histórica dessas populações”.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação de educadores. O MST desenvolve projetos de formação inicial e continuada de professores, buscando preparar profissionais comprometidos com a realidade do campo e com uma prática pedagógica crítica. Essa formação valoriza o diálogo, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento, contribuindo para a consolidação de uma educação emancipadora.

Dessa forma, percebe-se que a atuação do MST vai além da luta pela terra, configurando-se como um importante agente na construção de uma nova concepção de educação. Sua proposta pedagógica contribui para romper com a lógica excludente que historicamente marcou a educação rural, afirmando o direito

dos sujeitos do campo a uma educação de qualidade, contextualizada e socialmente comprometida.

As políticas públicas voltadas para a Educação do Campo representam importantes conquistas históricas resultantes da luta dos movimentos sociais, especialmente daqueles organizados no meio rural. Essas iniciativas buscam garantir não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e a qualidade do ensino, respeitando as especificidades culturais, sociais e econômicas dos povos do campo. Nesse contexto, destacam-se programas que contribuíram significativamente para a consolidação dessa modalidade educacional no Brasil.

1.4.2 PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Os programas como o PRONERA contribuíram significativamente para ampliar o acesso à educação no campo, especialmente para jovens e adultos que historicamente enfrentaram dificuldades no acesso e permanência no sistema educacional. A criação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo representa um avanço importante no reconhecimento dos direitos educacionais das populações rurais, uma vez que durante muitos anos esses sujeitos permaneceram à margem das ações governamentais voltadas à educação. Esses instrumentos demonstram que a Educação do Campo deixou de ser apenas uma reivindicação dos movimentos sociais e passou a ser reconhecida como um direito garantido por políticas públicas e marcos legais.

O PRONERA foi criado em 1998, no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), como resposta às demandas dos movimentos sociais do campo, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Seu principal objetivo consiste em promover o acesso à educação para jovens e adultos residentes em áreas de reforma agrária, abrangendo desde programas de alfabetização até cursos de educação básica, educação profissional e ensino superior.

O programa surgiu a partir da necessidade de enfrentar os altos índices de analfabetismo e a baixa escolarização presente em comunidades rurais e assentamentos. Nesse contexto, buscou desenvolver uma proposta educacional que não se limitasse ao acesso à escola, mas que também valorizasse a realidade

social, cultural e econômica das populações do campo, reconhecendo seus conhecimentos, suas formas de organização e seus modos de vida.

O PRONERA está em sua proposta pedagógica diferenciada, fundamentada nos princípios da Educação do Campo e na pedagogia da alternância, metodologia que articula o tempo-escola com o tempo-comunidade. Essa organização possibilita que os estudantes conciliem a formação acadêmica com suas experiências e atividades desenvolvidas em suas comunidades, permitindo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Segundo Molina (2004, p. 92), "O PRONERA representa uma das mais importantes políticas públicas de educação do campo, ao reconhecer os sujeitos da reforma agrária como protagonistas de sua própria formação". Tal perspectiva reforça a ideia de que os sujeitos do campo não devem ser compreendidos apenas como receptores de políticas educacionais, mas como participantes ativos na construção de sua formação e no fortalecimento de suas comunidades.

Além de contribuir para o acesso à educação, o programa também exerce papel importante na valorização dos saberes locais, na formação cidadã e no fortalecimento das identidades culturais das populações rurais. Nesse sentido, sua importância ultrapassa os limites da escolarização formal, pois promove inclusão social, desenvolvimento humano e fortalecimento das comunidades do campo.

Entretanto, apesar dos avanços proporcionados pelo PRONERA, ainda existem desafios relacionados à ampliação das políticas educacionais, ao financiamento adequado dos programas e à garantia da continuidade das ações voltadas para a Educação do Campo. Tais desafios demonstram a necessidade de fortalecer iniciativas que assegurem uma educação pública de qualidade, capaz de atender às especificidades e necessidades dos sujeitos do campo.

1.4.3 Escola Ativa

O Programa Escola Ativa foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas multisseriadas localizadas nas áreas rurais brasileiras. Implantado no Brasil em 1997, inicialmente por meio de uma parceria entre o Governo Federal e o Banco Mundial, o programa buscava enfrentar problemas históricos da educação no campo, como os elevados

índices de reprovação, evasão escolar, distorção idade-série e a escassez de recursos pedagógicos adequados à realidade rural.

A proposta do Programa Escola Ativa baseava-se em metodologias participativas e na valorização da aprendizagem ativa, permitindo que estudantes de diferentes séries compartilhassem o mesmo espaço de aprendizagem. Para isso, o programa disponibilizava materiais didáticos específicos, denominados Guias de Aprendizagem, além de investir na formação continuada dos professores, na organização da sala de aula e na participação da comunidade escolar. O professor deixava de ser apenas transmissor do conhecimento, assumindo o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, respeitando o ritmo e as necessidades de cada estudante.

A implementação do programa passou a ser regulamentada pelo Ministério da Educação, especialmente por meio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Além disso, o Programa Escola Ativa fundamentou-se em importantes instrumentos legais que garantem o direito à educação dos povos do campo. Entre eles destacam-se a Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), especialmente o artigo 28, que determina adaptações da educação às especificidades da população rural; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e o Decreto nº 7.352/2010, que instituiu a Política de Educação do Campo e fortaleceu as ações voltadas às populações camponesas.

Os principais objetivos do Programa Escola Ativa eram elevar o desempenho escolar dos estudantes das classes multisseriadas, reduzir os índices de repetência e abandono escolar, fortalecer a formação dos professores, promover práticas pedagógicas contextualizadas e valorizar os conhecimentos, a cultura e a identidade das populações do campo. Dessa forma, o programa buscava garantir uma educação de qualidade, respeitando as especificidades econômicas, sociais e culturais das comunidades rurais.

Com a consolidação das políticas públicas voltadas à Educação do Campo, especialmente após a publicação do Decreto nº 7.352/2010, o Programa Escola Ativa passou por reformulações para incorporar os princípios defendidos pelos movimentos sociais do campo, que reivindicavam uma educação contextualizada e comprometida com a valorização da identidade camponesa.

Entretanto, diversas pesquisas apontam que, embora o programa tenha representado um avanço no atendimento às escolas multisseriadas, ainda apresentava limitações quanto à efetiva incorporação dos princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo.

Segundo Melo e Souza (2013, p. 179), "o Programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, implantando recursos pedagógicos e capacitando professores". Essa iniciativa representou um importante esforço governamental para reduzir as desigualdades educacionais existentes entre o meio urbano e o rural.

Por outro lado, Mello (2012, p. 4) afirma que o Programa Escola Ativa foi implantado com o objetivo declarado de melhorar o rendimento dos estudantes das classes multisseriadas rurais, consideradas uma das realidades mais precárias da educação pública brasileira. O autor destaca, entretanto, que o programa também foi alvo de críticas por manter influências de organismos internacionais e nem sempre contemplar plenamente os princípios defendidos pela Educação do Campo.

O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2011, p. 1) também observa que o Programa Escola Ativa constituiu uma estratégia metodológica voltada às escolas multisseriadas situadas em regiões de difícil acesso, permanecendo em execução durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Posteriormente, suas ações foram gradativamente incorporadas às políticas mais amplas da Educação do Campo implementadas pelo MEC.

Assim, o Programa Escola Ativa representou um marco importante na história da Educação do Campo ao reconhecer as especificidades das escolas rurais e buscar alternativas pedagógicas para as classes multisseriadas. Apesar das críticas e limitações apontadas por pesquisadores, sua contribuição foi significativa para fortalecer o debate sobre o direito à educação contextualizada e para impulsionar novas políticas públicas voltadas às populações do campo.

1.4.4 A Escola Da Terra

O Programa Escola da Terra é uma política pública vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada no âmbito do Programa Nacional de Educação do

Campo (PRONACAMPO), instituído em 2012. Programa lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, que define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações. Surgiu com o objetivo de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e das comunidades quilombolas, por meio da formação continuada dos professores que atuam em escolas rurais, especialmente em turmas multisseriadas.

A proposta busca fortalecer a escola como um espaço de vivência social, cultural e de valorização das identidades dos sujeitos do campo, reconhecendo que a melhoria da educação está diretamente relacionada à formação dos professores. “O Programa Escola da Terra constitui uma política de formação continuada de professores das escolas do campo” (HAMMEL; FINATTO, 2023, p. 10).

Diferentemente de modelos educacionais tradicionais que desconsideravam as especificidades do meio rural, o Programa Escola da Terra procura desenvolver práticas pedagógicas que respeitem a realidade, a cultura e os saberes das comunidades campestres. Além disso, busca oferecer suporte aos educadores para que possam enfrentar os desafios encontrados nas escolas do campo, contribuindo para uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Outra característica do programa é a parceria entre universidades públicas, estados e municípios, promovendo cursos de aperfeiçoamento e especialização para os docentes que trabalham em escolas do campo e quilombolas. Dessa forma, o programa contribui para a construção de práticas educativas voltadas às necessidades reais das comunidades rurais e para o fortalecimento das políticas públicas da Educação do Campo.

A principal contribuição da Escola da Terra está na valorização do professor como sujeito central no processo educativo, promovendo práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. Além disso, contribui para o enfrentamento das dificuldades presentes nas turmas multisseriadas, oferecendo suporte teórico e metodológico aos educadores.

1.4.5 CASAS FAMILIARES RURAIS (CFRs)

As Casas de Famílias Rurais (CFRs) surgiram no Brasil na década de 1960, inspiradas no modelo francês das Maisons Familiales Rurales, criado com o objetivo de oferecer uma formação educacional que estivesse diretamente relacionada à realidade social, econômica e cultural dos sujeitos do campo. Essas instituições passaram a representar uma importante alternativa educacional para jovens rurais, especialmente por adotarem uma proposta pedagógica diferenciada, voltada para a valorização das experiências e dos conhecimentos constituídos nas comunidades onde os estudantes estão inseridos.

As CFRs adotaram a pedagogia da alternância como princípio metodológico fundamental, organizando o processo educativo por meio da alternância entre períodos de formação escolar e períodos de vivência na comunidade e no ambiente familiar. Essa metodologia permite que os estudantes desenvolvam seus conhecimentos acadêmicos sem se afastarem de sua realidade cotidiana, promovendo uma relação mais próxima entre teoria e prática.

Esse modelo pedagógico possui como objetivo integrar a formação escolar à realidade do campo, valorizando os conhecimentos práticos, os saberes locais e a cultura das comunidades rurais. Dessa maneira, busca-se construir um processo educativo que ultrapasse a simples transmissão de conteúdo, possibilitando aos estudantes compreenderem sua realidade e desenvolverem uma formação crítica e participativa. Segundo Gimonet (2007, p. 45), "a pedagogia da alternância permite uma formação integral do sujeito, articulando teoria e prática de forma significativa".

Além de favorecer o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, as Casas Familiares Rurais desempenham importante papel social ao contribuírem para a permanência dos jovens no campo. Historicamente, muitos jovens deixavam suas comunidades em busca de oportunidades educacionais e profissionais em áreas urbanas, processo conhecido como êxodo rural. Nesse sentido, as CFRs surgem como uma estratégia para fortalecer os vínculos dos estudantes com suas comunidades, incentivando a valorização de suas identidades culturais e de seus modos de vida.

De forma geral, as Casas Familiares Rurais representam avanços para a consolidação da Educação do Campo, uma vez que contribuem para a construção de práticas educativas mais contextualizadas e voltadas às necessidades dos sujeitos rurais. Entretanto, apesar das contribuições proporcionadas por essas instituições e das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, ainda existem desafios significativos relacionados à ampliação dos investimentos, à melhoria da infraestrutura escolar, à formação docente e à garantia de políticas educacionais contínuas. Conforme destaca Arroyo (2012, p. 72),

A formação voltada para o desenvolvimento sustentável e para o fortalecimento da agricultura familiar. As atividades desenvolvidas pelas Casas Familiares Rurais procuram preparar os estudantes para atuarem de forma consciente e responsável em seu meio social, considerando questões relacionadas ao desenvolvimento econômico, à preservação ambiental e à melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais.

PARTE II – EDUCAÇÃO DO CAMPO, CLASSES MULTISSERIADAS E ALFABETIZAÇÃO

A segunda parte deste estudo aborda a relação entre educação do campo, classes multisseriadas e alfabetização, destacando os desafios e as possibilidades presentes nas escolas rurais brasileiras. Nesse contexto, as turmas multisseriadas constituem uma realidade frequente, especialmente em comunidades afastadas dos centros urbanos, onde estudantes de diferentes idades e anos escolares compartilham o mesmo espaço de aprendizagem. Tal organização exige dos professores planejamento diferenciado, metodologias flexíveis e estratégias capazes de contemplar a diversidade de ritmos, conhecimentos e necessidades dos alunos (Lopes; Neto, 2013; Silva; Silva, 2022).

Além disso, esta seção discute a alfabetização no contexto do campo, compreendendo que o processo de aprender a ler e escrever deve considerar as vivências, a cultura, o cotidiano e os saberes locais dos estudantes. A alfabetização em turmas multisseriadas demanda práticas pedagógicas contextualizadas, que valorizem a realidade dos sujeitos do campo e promovam uma aprendizagem significativa. Dessa forma, o professor assume papel central na articulação entre conteúdos escolares e experiências sociais, contribuindo para tornar o processo educativo mais próximo da realidade dos educandos (Landi; Andrade, 2026).

Por fim, o capítulo também analisa as práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização em classes multisseriadas, bem como a importância da seleção de materiais didáticos adequados. Recursos pedagógicos contextualizados, lúdicos e diversificados podem favorecer o desenvolvimento da leitura, da escrita e da participação dos alunos nas atividades escolares. Assim, busca-se compreender como a educação do campo pode oferecer uma alfabetização mais inclusiva, respeitando as especificidades das comunidades rurais e fortalecendo a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

2. CLASSES MULTISSERIADAS

As classes multisseriadas correspondem a uma forma de organização escolar em que estudantes de diferentes anos, idades e níveis de aprendizagem

compartilham a mesma sala de aula, sendo acompanhados por um único professor. Essa configuração é comum, sobretudo, em escolas localizadas em áreas rurais, onde o número reduzido de alunos e as dificuldades de deslocamento inviabilizam a formação de turmas separadas por série (Landi; Andrade, 2026). Nessas classes, o docente precisa desenvolver estratégias de ensino capazes de atender, simultaneamente, as diferentes demandas pedagógicas (Janata; Anhaia, 2015).

No Brasil, as classes multisseriadas estão historicamente associadas à educação do campo, uma vez que muitas comunidades rurais apresentam baixa densidade populacional e grande distância entre as residências e as unidades escolares. Dessa forma, a organização multisseriada surge como alternativa para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, evitando deslocamentos longos e contribuindo para a continuidade da escolarização no meio rural (Nunes et al., 2015; Ximenes; Rocha, 2013).

A organização das classes multisseriadas possui respaldo na legislação educacional brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, em seu artigo 28/LDB/96, diz que a educação ofertada à população do campo deve considerar as peculiaridades da vida rural, inclusive no que se refere à organização escolar, metodologias, calendário e conteúdos adequados à realidade dos estudantes. Esse dispositivo legal reconhece que as escolas do campo necessitam de formas próprias de organização para assegurar o direito à educação.

Além da LDB, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002, instituiu diretrizes específicas para a educação básica nas escolas do campo. Orienta que os sistemas de ensino considerem as particularidades sociais, culturais, econômicas e geográficas das populações rurais, reconhecendo a necessidade de propostas pedagógicas diferenciadas, inclusive para classes multisseriadas.

Outro marco normativo é a Resolução CNE/CEB nº 2, que estabelece princípios para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação do campo. Essa resolução reforça a necessidade de garantir escolas próximas às comunidades, evitando o fechamento indiscriminado de unidades rurais e valorizando a permanência dos estudantes em seus territórios de origem.

Estas classes não devem ser compreendidas apenas como uma solução emergencial para a falta de alunos ou de infraestrutura, mas como uma forma legítima de organização escolar, capaz de atender às especificidades das comunidades do campo. Quando bem estruturadas, essas classes podem favorecer

relações de cooperação entre estudantes de diferentes idades, promover maior interação e fortalecer vínculos comunitários (Moura *et al.*, 2024).

Nesse sentido, a permanência das classes multisseriadas no cenário educacional brasileiro exige investimentos em formação docente, materiais didáticos adequados e políticas públicas voltadas à valorização da educação do campo. O reconhecimento legal dessas turmas demonstra que elas fazem parte da realidade educacional brasileira e que precisam ser tratadas com atenção, planejamento e suporte pedagógico específico (Nunes, 2025; Moura; Santos, 2012; Ximenes; Rocha, 2013).

2.1 Características Das Classe Multisseriadas

As turmas multisseriadas apresentam como principal característica a presença de estudantes de diferentes anos escolares, faixas etárias e níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula. Essa configuração exige que o professor organize atividades diversificadas, capazes de contemplar conteúdos distintos ao mesmo tempo, respeitando as necessidades de cada grupo de alunos (Santana; Santos, 2025).

Em uma mesma classe, podem coexistir crianças em processo inicial de alfabetização e outras já mais avançadas na leitura, escrita e resolução de problemas. Essa diversidade pode representar um desafio pedagógico, mas também uma oportunidade para promover trocas de experiências e aprendizagem colaborativa entre os estudantes (Araújo; Adão, 2024).

Nas classes multisseriadas, o planejamento pedagógico precisa ser flexível e dinâmico. O professor organiza o tempo de aula de forma alternada, atendendo pequenos grupos enquanto os demais realizam atividades orientadas, leituras, exercícios ou trabalhos em equipe. Essa dinâmica requer grande capacidade de organização e acompanhamento contínuo da aprendizagem (Moura; Santos, 2012; Moura; Santos, 2024).

Outra característica frequente dessas turmas é a valorização da autonomia dos estudantes. Como o professor não consegue atender todos os grupos ao mesmo tempo, torna-se necessário incentivar a realização de atividades

independentes, o trabalho em pares e a cooperação entre os alunos. Assim, os estudantes passam a desenvolver maior responsabilidade sobre suas tarefas e seu próprio processo de aprendizagem (Santana; Silva, 2026).

As turmas também costumam favorecer relações mais próximas entre professor e alunos. Devido ao número reduzido de estudantes e ao convívio prolongado, o docente tende a conhecer melhor as dificuldades, potencialidades e características individuais de cada criança. Isso pode contribuir para um acompanhamento mais personalizado e para o fortalecimento dos vínculos afetivos no ambiente escolar (Santana; Santos, 2025).

Nas escolas do campo, as multisseriadas geralmente estão inseridas em contextos nos quais a participação das famílias e dos moradores é significativa. Muitas vezes, os conteúdos trabalhados em sala dialogam diretamente com a realidade local, com as atividades rurais, as tradições e os saberes da comunidade (Druzian; Meurer, 2013).

A limitação de recursos físicos, tecnológicos e didáticos também é uma característica recorrente em turmas multisseriadas. Grande parte dessas escolas enfrenta dificuldades relacionadas à infraestrutura, ao acesso a materiais pedagógicos e à oferta de formação continuada para os professores. Essa realidade exige criatividade e adaptação constante por parte dos docentes.

As classes multisseriadas costumam possuir menor número de alunos em comparação às turmas seriadas urbanas. Embora isso possa ser visto como uma limitação em termos de diversidade de interações, também favorece um ambiente mais tranquilo, no qual o professor consegue acompanhar mais de perto o desenvolvimento de cada estudante (Lichand *et al.*, 2023).

Em vez de trabalhar os conteúdos de forma fragmentada, os professores das turmas multisseriadas frequentemente desenvolvem atividades integradas, relacionando diferentes áreas do conhecimento em torno de temas comuns. Essa estratégia facilita o atendimento simultâneo de diferentes séries e contribui para uma aprendizagem mais significativa (Barreira *et al.*, 2025).

Em suma, caracterizam-se pela necessidade de metodologias específicas, adaptadas à realidade do campo e à diversidade dos estudantes. O sucesso desse modelo depende de planejamento, criatividade, formação docente e políticas públicas que reconheçam as especificidades dessas classes e ofereçam suporte adequado para o trabalho pedagógico (Lazaretti; França, 2021).

2.2 Alfabetização No Contexto Das Classes Multisseriadas

A alfabetização no contexto das classes multisseriadas representa um dos maiores desafios da educação do campo, pois envolve o ensino de crianças com diferentes níveis de conhecimento, idades e ritmos de aprendizagem em um mesmo espaço escolar. Nesse cenário, o processo de alfabetizar exige práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de atender às especificidades de cada estudante e de promover avanços significativos no desenvolvimento da leitura e da escrita (Gonçalves *et al.*, 2025).

Nas escolas do campo, a alfabetização precisa considerar não apenas os conteúdos escolares, mas também a realidade social, cultural e econômica dos alunos. As experiências vividas pelas crianças em suas comunidades, suas formas de comunicação, seus costumes e seus conhecimentos sobre o ambiente rural devem ser valorizados como ponto de partida para o ensino. Dessa maneira, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e próximo da vivência dos estudantes (Landi; Andrade, 2026).

Além disso, as turmas demandam do professor uma organização diferenciada das atividades, uma vez que diferentes grupos precisam ser acompanhados simultaneamente. Enquanto alguns alunos estão em fase inicial de reconhecimento das letras e dos sons, outros já conseguem formar palavras, frases e pequenos textos. Isso faz com que o trabalho docente exija planejamento constante, uso de estratégias diversificadas e acompanhamento individualizado (Nozu; Kassar, 2022).

Lima *et al.* (2025) também atenta para a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a interação entre os estudantes. Em muitas situações, os alunos mais avançados podem colaborar com aqueles que ainda estão em processo inicial de alfabetização, criando um ambiente de cooperação e troca de conhecimentos. Essa interação pode fortalecer tanto a aprendizagem quanto a convivência entre as crianças.

Diante disso, torna-se fundamental discutir a alfabetização no contexto do campo, as especificidades do trabalho em turmas multisseriadas, as práticas pedagógicas mais adequadas e os materiais didáticos que podem contribuir para esse processo. Esses elementos são essenciais para compreender como a

alfabetização pode ocorrer de maneira mais efetiva e inclusiva nas escolas do campo.

Assim pode se dizer que a alfabetização no contexto do campo deve ser compreendida como um processo que ultrapassa o simples domínio da leitura e da escrita, envolvendo também a valorização da cultura, dos saberes e das vivências das populações rurais. Nesse sentido, a aprendizagem precisa dialogar com o cotidiano das crianças, considerando elementos como a vida comunitária, o trabalho no campo, as tradições locais e as formas de organização social presentes nesses territórios (Silva; Miléo, 2025).

Nas escolas do campo, a alfabetização assume características próprias, pois os estudantes trazem experiências diferentes daquelas encontradas em ambientes urbanos. As crianças convivem com práticas relacionadas à agricultura, ao cuidado com os animais, às festividades locais e às relações familiares mais próximas, fatores que podem ser incorporados ao processo de ensino como forma de tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada (Silva Júnior; Brito, 2023).

A contextualização dos conteúdos é considerada essencial para o fortalecimento da alfabetização no meio rural. Trabalhar palavras, textos, imagens e atividades relacionadas à realidade dos estudantes contribui para que eles compreendam melhor o sentido da leitura e da escrita em seu cotidiano. Dessa forma, o processo de alfabetização deixa de ser algo distante da realidade dos alunos e passa a ter maior relevância em suas vidas (Silva; Miléo, 2025).

Ao papel da ludicidade na alfabetização das crianças do campo o uso de jogos, músicas, brincadeiras, histórias, dramatizações e materiais concretos pode tornar as atividades mais atrativas e favorecer a participação dos alunos. Além de estimular a aprendizagem, essas estratégias contribuem para o desenvolvimento da criatividade, da oralidade e da interação social entre as crianças (Moreira, 2022).

Entretanto, a alfabetização no contexto do campo enfrenta diversos desafios, como a escassez de recursos didáticos, a precariedade da infraestrutura escolar, as dificuldades de acesso às escolas e a carência de formação específica para os professores. Muitas vezes, os docentes precisam adaptar materiais e metodologias para atender às necessidades dos estudantes, o que exige maior esforço e criatividade no cotidiano escolar (Landi; Andrade, 2026).

As classes multisseriadas também influenciam diretamente o processo de alfabetização nas escolas do campo. O professor precisa lidar com diferentes níveis de aprendizagem simultaneamente, atendendo crianças que estão em fases distintas do desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa realidade exige planejamento detalhado, organização do tempo e diversificação das atividades pedagógicas (Silva Júnior; Brito, 2023).

Deve-se respeitar a identidade cultural das comunidades e reconhecer a diversidade existente entre os estudantes. Em algumas regiões, por exemplo, há escolas indígenas e quilombolas, onde os processos de ensino precisam considerar aspectos linguísticos, culturais e históricos específicos. A ausência dessa valorização pode dificultar a aprendizagem e enfraquecer a relação dos estudantes com a escola (Russo *et al.*, 2020).

Dessa forma, a alfabetização do campo precisa ser pensada como um processo inclusivo, contextualizado e comprometido com a realidade dos sujeitos que vivem em áreas rurais. Para que isso ocorra, é necessário investir em políticas públicas, formação docente, infraestrutura e materiais pedagógicos adequados, garantindo que as crianças do campo tenham acesso a uma educação de qualidade e socialmente significativa (Russo *et al.*, 2020).

A alfabetização em classes multisseriadas caracteriza-se pela necessidade de atender, ao mesmo tempo, estudantes que se encontram em diferentes etapas do processo de aprendizagem. Em uma mesma sala, é comum haver crianças que ainda estão reconhecendo letras e sons, enquanto outras já conseguem ler palavras, frases e pequenos textos. Essa diversidade exige do professor uma organização cuidadosa das atividades e um acompanhamento constante do desenvolvimento de cada aluno (Silva Júnior; Brito, 2023).

O trabalho pedagógico demanda grande flexibilidade, pois o docente precisa planejar estratégias capazes de contemplar diferentes níveis de aprendizagem simultaneamente. Muitas vezes, torna-se necessário dividir a turma em pequenos grupos, organizar momentos de atendimento individual e propor atividades diversificadas, garantindo que todos os estudantes participem e avancem em seu próprio ritmo (Gonçalves *et al.*, 2025).

Entre os desafios encontrados no processo de alfabetização em classes multisseriadas está a dificuldade de administrar o tempo pedagógico. Enquanto o professor acompanha um grupo específico, os demais alunos precisam desenvolver

atividades de forma mais autônoma. Essa dinâmica pode gerar dificuldades de acompanhamento, especialmente em contextos em que há escassez de recursos didáticos e excesso de responsabilidades atribuídas ao docente (Santana; Santos, 2025).

Na formação dos professores que atuam em turmas multisseriadas. Muitos profissionais não recebem, durante sua formação inicial, orientações específicas para trabalhar com diferentes séries e níveis de aprendizagem em uma mesma sala. Isso faz com que muitos docentes precisem construir suas práticas a partir da experiência cotidiana, enfrentando dificuldades relacionadas ao planejamento, à avaliação e à escolha de metodologias adequadas (Lima *et al.*, 2025; Janata; Anhaia, 2015).

A formação continuada assume papel fundamental nesse contexto, pois possibilita o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação em classes multisseriadas. Segundo Landi e Andrade (2026) Programas formativos baseados em metodologias colaborativas contribuem para a reflexão sobre a prática pedagógica e para o aprimoramento das estratégias de ensino. Dessa forma, os professores conseguem desenvolver práticas mais adequadas à heterogeneidade presente nessas turmas.

Além disso, a formação docente deve promover a articulação entre teoria e prática, aproximando os professores da realidade das escolas do campo. Vasconcelos (2026) destaca que as experiências formativas contextualizadas contribuem para a construção de saberes pedagógicos mais significativos, favorecendo práticas voltadas às necessidades dos estudantes.

Nas classes multisseriadas, o professor precisa organizar atividades que atende diferentes níveis de aprendizagem ao mesmo tempo exigindo flexibilidade, organização e capacidade de adaptação (Santana; Santo, 2025). Nesse sentido, metodologias ativas e estratégias colaborativas podem contribuir para tornar o processo de alfabetização mais dinâmico e participativo.

A troca de experiências entre docente também se apresenta como elemento relevante no processo formativo. Oliveira e Oliveira (2015) destacam que o compartilhamento de práticas, desafios e conhecimentos entre professores favorece a construção coletiva de saberes pedagógicos e contribui para o aprimoramento das estratégias de ensino. Além disso, à necessidade de valorização do professor que atua em escolas do campo. Santana e Santos (2025) ressaltam que o

reconhecimento profissional e a melhoria das condições de trabalho são fundamentais para a motivação e o desempenho docente, refletindo diretamente na qualidade do processo educativo desenvolvido nas classes multisseriadas.

A preparação adequada dos docentes é essencial para garantir uma educação de qualidade, capaz de atender às demandas específicas das turmas multisseriadas e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse contexto, a formação continuada dos professores torna-se um elemento indispensável para o fortalecimento das práticas pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento de metodologias diversificadas, o planejamento adequado às diferentes etapas de aprendizagem e a construção de um ensino mais inclusivo e contextualizado à realidade das comunidades do campo (Janata; Anhaia, 2015; Landi; Andrade, 2023).

Apesar das dificuldades, a alfabetização em turmas multisseriadas também apresenta possibilidades positivas. A convivência entre estudantes de diferentes idades favorece a cooperação, o compartilhamento de conhecimentos e o desenvolvimento da aprendizagem coletiva. Crianças que já dominam determinadas habilidades podem auxiliar aquelas que ainda estão em processo de construção da leitura e da escrita, fortalecendo vínculos e estimulando a troca entre os alunos (Landi; Andrade, 2026).

As turmas multisseriadas também possibilitam que o professor acompanhe de forma mais próxima o percurso de aprendizagem dos estudantes, uma vez que geralmente o número de alunos é reduzido. Esse acompanhamento mais individualizado pode favorecer a identificação das dificuldades, das potencialidades e das necessidades de cada criança, permitindo intervenções pedagógicas mais adequadas (Silva Júnior; Brito, 2023).

Dessa forma, a alfabetização em turmas multisseriadas exige práticas específicas, planejamento contínuo e valorização das particularidades do contexto do campo. Para que esse processo ocorra de maneira efetiva, torna-se fundamental investir na formação docente, na oferta de materiais didáticos e em políticas educacionais que reconheçam as especificidades dessas turmas e garantam melhores condições de ensino e aprendizagem (Santana; Santos, 2025).

2.3 As Práticas Pedagógicas Na Alfabetização

As práticas pedagógicas na alfabetização de turmas multisseriadas precisam ser organizadas de forma flexível, considerando a diversidade de idades, séries e níveis de aprendizagem presentes em uma mesma sala de aula. O professor precisa elaborar atividades diferenciadas, capazes de atender simultaneamente alunos que ainda estão em fase inicial de reconhecimento das letras e outros que já conseguem produzir pequenos textos e realizar leituras mais complexas (Silva Júnior; Brito, 2023).

Uma estratégia frequentemente utilizada é a divisão dos estudantes em grupos, de acordo com suas necessidades e níveis de aprendizagem. Enquanto um grupo recebe acompanhamento mais direto do professor, os demais podem desenvolver atividades autônomas, leituras, produções escritas, jogos pedagógicos ou tarefas em dupla. Essa organização favorece o atendimento individualizado e contribui para que todos os alunos permaneçam envolvidos nas atividades (Chagas; Pasuch, 2016).

Outra prática o uso de metodologias contextualizadas à realidade do campo. Trabalhar com temas relacionados ao cotidiano dos estudantes, como agricultura, animais, meio ambiente, festas locais e vivências familiares, torna o processo de alfabetização mais significativo. Quando os conteúdos dialogam com a realidade das crianças, elas tendem a demonstrar maior interesse e facilidade para compreender a função social da leitura e da escrita (Almeida, 2025).

As atividades lúdicas também ocupam papel central nas práticas pedagógicas voltadas à alfabetização em turmas multisseriadas. Jogos, músicas, contação de histórias, dramatizações, cartazes, brincadeiras e materiais concretos contribuem para tornar o aprendizado mais atrativo e dinâmico. Além disso, essas estratégias favorecem a participação ativa dos estudantes e estimulam o desenvolvimento da oralidade, da criatividade e da interação entre os colegas (Chagas; Pasuch, 2016).

Outro aspecto relevante é a valorização da cooperação entre os alunos. Em muitas situações, crianças que já apresentam maior domínio da leitura e da escrita podem auxiliar os colegas que estão em fases iniciais de alfabetização. Essa troca entre os estudantes fortalece a aprendizagem coletiva, promove a

solidariedade e favorece a construção de um ambiente mais colaborativo dentro da sala de aula (Araújo, 2010).

Portanto, as práticas pedagógicas na alfabetização em classes multisseriadas exigem planejamento constante, criatividade e capacidade de adaptação por parte do professor. O trabalho docente nessas turmas demanda sensibilidade para reconhecer as diferenças entre os alunos e desenvolver estratégias que garantam a participação de todos no processo de aprendizagem, respeitando seus ritmos e potencialidades (Silva Júnior; Brito, 2023).

Os materiais didáticos utilizados nas turmas multisseriadas precisam ser diversificados e adaptáveis, de modo a atender estudantes de diferentes anos e níveis de aprendizagem em uma mesma sala. Livros, jogos, cartazes, textos, atividades impressas, materiais concretos e recursos visuais devem ser organizados de forma que possam contemplar tanto os alunos que estão em fase inicial de alfabetização quanto aqueles que já apresentam maior domínio da leitura e da escrita (Lima *et al.*, 2025).

Nas escolas do campo, torna-se importante que os materiais didáticos dialoguem com a realidade dos estudantes, valorizando o contexto rural, os saberes locais, as tradições culturais e as experiências vividas pelas crianças. Quando os recursos utilizados em sala apresentam imagens, palavras e situações próximas do cotidiano dos alunos, o processo de aprendizagem tende a se tornar mais significativo e motivador (Carneiro, 2025).

Compreender a necessidade de materiais que favoreçam a autonomia dos estudantes. Em turmas multisseriadas, enquanto o professor atende um grupo específico, os demais alunos precisam realizar atividades de forma mais independente. Dessa maneira, é importante que os materiais sejam claros, acessíveis e organizados de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem presentes na sala (Holanda Cavalcanti; Carvalho, 2021).

Os livros didáticos precisam ser selecionados com cuidado, pois muitos materiais produzidos para turmas seriadas não atendem adequadamente às necessidades das classes multisseriadas. Em vários casos, os professores precisam adaptar conteúdos, reorganizar atividades e complementar os livros com outros recursos pedagógicos, a fim de garantir que todos os estudantes possam participar das atividades de forma efetiva (Silva *et al.*, 2025).

Além dos livros, recursos lúdicos e concretos desempenham papel importante no processo de alfabetização. Jogos educativos, alfabetos móveis, fichas ilustradas, histórias, desenhos, músicas e brincadeiras ajudam a tornar o aprendizado mais dinâmico e favorecem a participação das crianças. Esses materiais também contribuem para desenvolver a oralidade, a criatividade e a interação entre os estudantes (Lima *et al.*, 2025).

Entretanto, muitas escolas do campo ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de recursos didáticos adequados. A escassez de materiais, aliada à precariedade da infraestrutura escolar, acaba exigindo dos professores criatividade e esforço constante para produzir ou adaptar recursos pedagógicos. Por isso, torna-se fundamental ampliar os investimentos em materiais didáticos específicos para as turmas multisseriadas, garantindo melhores condições de ensino e aprendizagem (Tenório *et al.*, 2025).

As possibilidades e práticas pedagógicas na alfabetização em turmas multisseriadas configuram-se como estratégias fundamentais para enfrentar os desafios impostos pela heterogeneidade e pelas condições específicas das escolas do campo. Nesse contexto, o trabalho docente exige criatividade, flexibilidade e capacidade de adaptação, de modo a promover aprendizagens significativas para alunos em diferentes níveis de desenvolvimento (Lima *et al.*, 2025).

Uma das principais possibilidades pedagógicas refere-se ao uso de estratégias diferenciadas, que considerem os diversos níveis de aprendizagem presentes na sala de aula. Chagas e Pasuch (2016) destacam que o planejamento de atividades diversificadas, com diferentes graus de complexidade, possibilita atender às necessidades específicas dos alunos, favorecendo a participação de todos no processo educativo.

Além disso, a organização da turma em grupos de trabalho constitui uma prática relevante, permitindo que os alunos desenvolvam atividades de forma colaborativa. Segundo Almeida (2025), a aprendizagem em grupo favorece a troca de conhecimentos entre os estudantes, possibilitando que aqueles com maior domínio auxiliem os colegas, contribuindo para a construção coletiva do saber.

Com a valorização do contexto sociocultural dos alunos como elemento central no processo de alfabetização. Landi e Andrade (2026) ressaltam que a utilização de temas relacionados à realidade do campo torna a aprendizagem mais

significativa, ao estabelecer conexões entre o conteúdo escolar e as vivências dos estudantes.

Para Araújo (2010) enfatiza que as práticas pedagógicas em classes multisseriadas devem considerar os saberes prévios dos alunos, integrando-os ao processo de ensino. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de uma educação contextualizada, que respeita a identidade dos sujeitos do campo.

A utilização de diferentes recursos pedagógicos também se apresenta como uma estratégia importante para a alfabetização. Lima *et al.* (2025) apontam que o uso de materiais variados, como jogos, textos diversificados e atividades lúdicas, pode favorecer o engajamento dos alunos e tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico.

É relevante dizer respeito ao planejamento diferenciado, que deve ser estruturado de forma a contemplar a diversidade da turma. Souza (2025) destaca que o professor precisa organizar o tempo e as atividades de modo a garantir que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo, respeitando seus ritmos de aprendizagem.

A mediação docente assume papel central nesse contexto, sendo responsável por orientar as interações e promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Chagas e Pasuch (2016) ressaltam que o professor deve atuar como facilitador do processo de aprendizagem, criando situações que estimulem a participação ativa dos alunos.

A adoção de metodologias ativas pode contribuir significativamente para o processo de alfabetização em turmas multisseriadas. Almeida (2025) destaca que práticas como projetos, rodas de conversa e atividades investigativas favorecem a construção do conhecimento de forma participativa e contextualizada.

A flexibilidade pedagógica também é uma característica essencial nesse contexto, permitindo que o professor adapte suas práticas de acordo com as necessidades da turma. Araújo (2010) aponta que a capacidade de reorganizar o planejamento e ajustar as estratégias é fundamental para lidar com a dinâmica das classes multisseriadas.

A articulação entre as diretrizes curriculares e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas do campo possuem relação é fundamental para garantir que os conteúdos escolares sejam trabalhados de maneira coerente com as necessidades, experiências e especificidades dos estudantes, favorecendo uma

aprendizagem mais significativa. Souza (2025) destaca que, embora a BNCC estabeleça orientações gerais, é necessário que o professor adapte o currículo à realidade das turmas multisseriadas, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa.

A construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e acolhedor também se apresenta como uma prática relevante. Landi e Andrade (2026) ressaltam que a valorização das relações interpessoais contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais e para o fortalecimento do vínculo entre os alunos e a escola.

Desse modo, compreende-se que as possibilidades e práticas pedagógicas na alfabetização em turmas multisseriadas envolvem um conjunto de estratégias que visam superar os desafios desse contexto e promover uma aprendizagem mais inclusiva e significativa. A adoção de práticas diversificadas, a valorização do contexto local e a mediação qualificada do professor são elementos essenciais para o sucesso do processo educativo (Chagas; Pasuch, 2016; Lima *et al.*, 2025).

2.3.1. O Trabalho Docente Com Diferentes Níveis De Aprendizagem Da Classe Multisseriadas

A adoção de estratégias para trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem em turmas multisseriadas constitui elemento central para o sucesso do processo de alfabetização. Nesse contexto, o professor precisa organizar práticas pedagógicas que contemplem a heterogeneidade da turma, garantindo que todos os alunos avancem em seus respectivos ritmos. Essa organização exige planejamento flexível e constante adaptação das atividades propostas (Lima *et al.*, 2025).

Outro caminho consiste na elaboração de atividades diversificadas, com diferentes níveis de complexidade, permitindo que os alunos participem de acordo com suas capacidades. De acordo com Lima *et al.* (2025), a diferenciação pedagógica favorece a inclusão de todos os estudantes, evitando a exclusão daqueles que apresentam maiores dificuldades no processo de alfabetização. A organização da sala em grupos heterogêneos é uma prática amplamente

recomendada, pois possibilita a interação entre alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Além disso, a organização da sala em grupos heterogêneos constitui uma estratégia importante nas classes multisseriadas, pois favorece a interação entre estudantes com diferentes níveis de aprendizagem. Nessa perspectiva, a troca de experiências e a cooperação entre os alunos fortalecem a construção do conhecimento e contribuem para o desenvolvimento da autonomia. Como afirmam Hage (2014), a heterogeneidade presente nas turmas multisseriadas não deve ser compreendida como obstáculo, mas como uma possibilidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas.

De acordo com Molina e Sá (2012), a organização do trabalho pedagógico na Educação do Campo deve respeitar os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, valorizando a cooperação e os saberes construídos coletivamente.

A estratégia relevante refere-se ao uso de atividades simultâneas, em que diferentes grupos realizam tarefas distintas sob a orientação do professor. Segundo Araújo (2010), essa prática permite otimizar o tempo pedagógico e atender às necessidades específicas de cada nível de aprendizagem presente na turma.

O planejamento de rotinas estruturadas também se apresenta como uma estratégia eficaz, contribuindo para a organização do tempo e das atividades em sala de aula. Lima *et al.* (2017) apontam que a previsibilidade das rotinas favorece a autonomia dos alunos, permitindo que realizem atividades de forma mais independente.

Além disso, o uso de metodologias ativas, como projetos, jogos pedagógicos e atividades investigativas, pode contribuir significativamente para o envolvimento dos alunos. Almeida (2025) ressalta que essas práticas tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e estimulante, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A mediação do professor também desempenha papel fundamental nesse contexto, sendo responsável por orientar as atividades e acompanhar o progresso dos alunos. Silva Júnior e Brito (2023) destacam que a atuação docente deve ser pautada na observação contínua, permitindo a identificação das necessidades individuais e a adequação das estratégias pedagógicas.

A utilização de materiais didáticos diversificados, que possibilitem diferentes formas de abordagem do conteúdo. Chagas e Pasuch (2016) enfatizam que o uso de recursos variados contribui para atender aos diferentes estilos de aprendizagem, tornando o ensino mais inclusivo. Na foto e alunos de turma multisseriada da Educação do Campo realizando atividade pedagógica com materiais recicláveis, desenvolvendo práticas de leitura e aprendizagem por meio de recursos lúdicos que estimulam a participação, a interação e a construção coletiva do conhecimento.

Figura 1 Atividade pedagógica com materiais recicláveis para o desenvolvimento da leitura em turma multisseriada.



Fonte: Foi registrada pelas acadêmicas.

A valorização dos saberes prévios dos alunos também se configura como uma estratégia relevante, permitindo a construção de novos conhecimentos a partir das experiências já vivenciadas. Winchuar e Bufrem (2020) destacam que essa abordagem favorece a contextualização do ensino e torna a aprendizagem mais significativa.

Além disso, a flexibilização do currículo é uma prática necessária para atender às especificidades das turmas multisseriadas. Souza (2025) aponta que a adaptação dos conteúdos às necessidades da turma contribui para a efetividade do processo de alfabetização, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

A promoção da autonomia dos alunos é outra estratégia importante, incentivando-os a desenvolver responsabilidades em relação ao próprio processo de

aprendizagem. Araújo (2019) destaca que a autonomia favorece o desenvolvimento de competências essenciais para a alfabetização, como a leitura e a escrita independente.

As estratégias para trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem em turmas multisseriadas envolvem um conjunto de práticas que buscam garantir a inclusão e a efetividade do ensino. A combinação de atividades diversificadas, trabalho colaborativo, mediação docente e flexibilização curricular contribui para a construção de uma alfabetização mais significativa e adequada às demandas da Educação do Campo (Lima *et al.*, 2025; Silveira *et al.*, 2024).

O ensino colaborativo entre alunos configura-se como uma estratégia pedagógica relevante no contexto das turmas multisseriadas, especialmente por favorecer a interação entre estudantes com diferentes níveis de aprendizagem. Essa abordagem valoriza a troca de conhecimentos e experiências, permitindo que os próprios alunos atuem como mediadores do processo de ensino, sob a orientação do professor (Silveira *et al.*, 2024).

Nesse sentido, a colaboração entre pares possibilita que alunos mais avançados auxiliem aqueles que apresentam dificuldades, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento. De acordo com Chagas e Pasuch (2016), essa interação favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades sociais, como cooperação, respeito e responsabilidade.

Além disso, o ensino colaborativo contribui para a valorização da heterogeneidade presente nas turmas multisseriadas. Leal *et al.* (2018) destacam que a diversidade de níveis de aprendizagem pode ser transformada em potencial pedagógico, quando utilizada como base para práticas que incentivem a participação ativa dos alunos.

A organização de atividades em grupo constitui uma das principais estratégias para a implementação do ensino colaborativo. Lima *et al.* (2025) apontam que o trabalho em grupo permite a divisão de tarefas e o compartilhamento de saberes, favorecendo a aprendizagem de forma integrada e dinâmica.

No papel do professor como mediador do processo colaborativo. Araújo (2010) ressalta que cabe ao docente orientar as interações, garantindo que todos os alunos participem e que o processo de aprendizagem ocorra de forma equilibrada e significativa.

O ensino colaborativo também favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, no qual todos os alunos têm a oportunidade de contribuir. Almeida (2025) destaca que essa abordagem fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes, promovendo maior engajamento nas atividades escolares.

A interação entre os alunos possibilita a troca de diferentes formas de pensar e resolver problemas, enriquecendo o processo de aprendizagem. Winchuar e Bufrem (2020) afirmam que essa diversidade de perspectivas contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas.

Outro benefício do ensino colaborativo está relacionado ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ao participarem ativamente do processo de ensino, os estudantes tornam-se mais responsáveis por sua aprendizagem, desenvolvendo competências importantes para sua formação acadêmica (Silva Júnior; Brito, 2023).

A prática colaborativa também pode ser aplicada em diferentes atividades pedagógicas, como leitura compartilhada, produção coletiva de textos e resolução de problemas. Chagas e Pasuch (2016) destacam que essas práticas favorecem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma integrada. Como no registro da foto na turma multiseriada da comunidade de Aruri que foi realizada uma atividade coletiva de leitura, promovendo a interação, a socialização e a construção do conhecimento entre estudantes de diferentes níveis de aprendizagem.

Figura 2 Leitura coletiva e construção do conhecimento em turma multisseriada na comunidade de Aruri.



Fonte: Registrada pelas acadêmicas.

O ensino colaborativo contribui para a superação das limitações impostas pela falta de recursos didáticos, uma vez que a interação entre os alunos pode compensar, em parte, a ausência de materiais diversificados. Landi e Andrade (2026) ressaltam que a colaboração entre os estudantes pode potencializar o uso dos recursos disponíveis.

A implementação do ensino colaborativo, no entanto, exige planejamento e organização por parte do professor. Lima *et al.* (2025) apontam que é necessário estruturar as atividades de forma que todos os alunos tenham papéis definidos, garantindo a efetividade da participação coletiva.

Em refere-se à avaliação no contexto do ensino colaborativo. Araújo (2019) destaca que o professor deve considerar tanto o desempenho individual quanto a participação nas atividades em grupo, valorizando o processo de aprendizagem como um todo.

Apesar dos benefícios, o ensino colaborativo também apresenta desafios, como a necessidade de mediar conflitos e garantir a participação equitativa dos alunos. Santana e Santos (2025) ressaltam que o professor deve estar atento às dinâmicas do grupo, intervindo quando necessário para assegurar um ambiente de aprendizagem positivo.

Essa estratégia representa uma ferramenta pedagógica eficaz para o contexto das turmas multisseriadas, contribuindo para a construção de uma aprendizagem mais significativa, participativa e inclusiva. A interação entre os estudantes, aliada à mediação qualificada do professor, favorece o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais essenciais para o processo de alfabetização (Silveira *et al.*, 2024; Lima *et al.*, 2025).

2.3.2 O Contexto Do Campo No Processo De Alfabetização

O contexto do campo no processo de alfabetização constitui uma estratégia pedagógica fundamental para tornar a aprendizagem mais significativa e próxima da realidade dos estudantes. Ao considerar o cotidiano, as vivências e os saberes locais, o ensino passa a dialogar diretamente com a experiência dos alunos, favorecendo a construção de sentidos no processo de leitura e escrita (Landi; Andrade, 2026).

Nesse sentido, a contextualização do ensino permite que os conteúdos escolares sejam compreendidos de forma mais concreta, uma vez que se relacionam com práticas sociais vivenciadas pelos estudantes. Chagas e Pasuch (2016) destacam que a alfabetização ganha maior relevância quando vinculada ao cotidiano dos alunos, tornando-se mais dinâmica e participativa.

Além disso, o reconhecimento dos saberes prévios dos alunos do campo é essencial para a construção do conhecimento. Almeida (2025) ressalta que os estudantes chegam à escola com experiências relacionadas ao trabalho familiar, à vida comunitária e às práticas culturais, que devem ser valorizadas no processo educativo. A utilização de temas geradores vinculados à realidade rural configura-se como uma estratégia eficaz nesse contexto. Lima *et al.* (2025) apontam que trabalhar conteúdos relacionados à agricultura, ao meio ambiente e às práticas comunitárias contribui para o desenvolvimento da alfabetização de forma contextualizada e significativa.

No uso de gêneros textuais presentes no cotidiano do campo, como listas, receitas, bilhetes, registros de produção e relatos orais. Winchuar e Bufrem (2020) destacam que esses textos favorecem a compreensão da função social da escrita, aproximando o ensino da realidade dos alunos. A valorização da cultura local também desempenha papel fundamental no processo de alfabetização. Caldart (2020) enfatiza que a escola do campo deve reconhecer e fortalecer a identidade dos sujeitos, promovendo uma educação que respeite e valorize suas raízes culturais.

A integração entre escola e comunidade constitui um elemento essencial para a efetivação dessa proposta pedagógica. Costa *et al.* (2025) destacam que a participação da comunidade nas atividades escolares contribui para enriquecer o processo de ensino e fortalecer os vínculos entre escola e território.

A contextualização do ensino também favorece o desenvolvimento do letramento, ao possibilitar que os alunos utilizem a leitura e a escrita em situações reais. Pereira e Santos (2022) apontam que essa abordagem contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e atuar em seu contexto social.

A motivação dos alunos, que tende a ser maior quando os conteúdos estão relacionados à sua realidade. Landi e Andrade (2026) destacam que a aprendizagem contextualizada favorece o engajamento dos estudantes, tornando o processo educativo mais significativo. A prática pedagógica nesse contexto exige do

professor sensibilidade e conhecimento sobre a realidade dos alunos. Araújo (2010) ressalta que o docente precisa adaptar suas estratégias de ensino, considerando as especificidades culturais e sociais do campo.

O uso do contexto do campo pode contribuir para a interdisciplinaridade, articulando diferentes áreas do conhecimento em torno de temas comuns. Lima *et al.* (2025) destacam que essa abordagem favorece a construção de aprendizagens mais integradas e significativas. A utilização de espaços externos à sala de aula, como hortas, quintais e áreas comunitárias, também se apresenta como uma estratégia relevante. Almeida (2025) aponta que essas experiências práticas enriquecem o processo de alfabetização, permitindo a articulação entre teoria e prática.

Também pode se dizer que outra construção de uma educação emancipadora, que valorize os sujeitos do campo e promova sua autonomia. Caldart (2020) destaca que a escola deve contribuir para o fortalecimento da identidade e da cidadania dos alunos. Ao valorizar os saberes locais, integrar escola e comunidade e adaptar as práticas pedagógicas à realidade dos alunos, é possível promover uma aprendizagem mais efetiva e alinhada às demandas da Educação do Campo (Landi; Andrade, 2026; Lima *et al.*, 2025).

2.3.3 Planejamento Diferenciado

O planejamento diferenciado constitui uma estratégia pedagógica essencial para o trabalho em turmas multisseriadas, especialmente no contexto da alfabetização. Diante da diversidade de níveis de aprendizagem presentes na sala de aula, o professor precisa organizar suas práticas de forma flexível, contemplando as diferentes necessidades dos alunos. Essa abordagem permite que todos tenham acesso ao conhecimento, respeitando seus ritmos e especificidades (Lima *et al.*, 2025).

Nesse sentido, o planejamento deixa de seguir uma lógica linear e homogênea, passando a assumir um caráter dinâmico e adaptativo. Araújo (2010) destaca que o docente deve estruturar atividades que considerem a heterogeneidade da turma, organizando propostas que atendam simultaneamente alunos em diferentes etapas do processo de alfabetização.

Uma das principais características do planejamento diferenciado é a elaboração de atividades com diferentes níveis de complexidade. Além disso, o planejamento deve prever a organização do tempo pedagógico, distribuindo as atividades de forma equilibrada entre os diferentes grupos de alunos. Silveira *et al.* (2024) apontam que a gestão eficiente do tempo é fundamental para garantir que todos os estudantes recebam a devida atenção do professor à utilização de estratégias diversificadas, como atividades em grupo, trabalhos individuais e práticas colaborativas. Chagas e Pasuch (2016) destacam que a variedade de metodologias contribui para atender aos diferentes estilos de aprendizagem, tornando o ensino mais inclusivo.

O planejamento diferenciado também envolve a seleção de conteúdos relevantes e contextualizados, que dialoguem com a realidade dos alunos do campo. Landi e Andrade (2026) ressaltam que a contextualização do ensino favorece a construção de aprendizagens significativas, aproximando o conteúdo escolar das vivências dos estudantes.

A mediação do professor desempenha papel central nesse processo, sendo responsável por orientar as atividades e acompanhar o progresso dos alunos. Silva Júnior e Brito (2023) destacam que a observação contínua permite ao docente ajustar o planejamento conforme as necessidades identificadas ao longo do processo de ensino. A flexibilização curricular, que possibilita adaptar os conteúdos às especificidades das turmas multisseriadas. Souza (2025) aponta que a adequação do currículo é fundamental para garantir a efetividade do processo de alfabetização nesse contexto.

A construção de rotinas pedagógicas bem estruturadas também se apresenta como uma estratégia importante, contribuindo para a organização do trabalho em sala de aula. Lima *et al.* (2025) ressaltam que a previsibilidade das atividades favorece a participação dos alunos e otimiza o tempo pedagógico. Ao considerar a diversidade de níveis de aprendizagem, utilizar estratégias variadas e adaptar o currículo à realidade dos alunos, o professor contribui para a construção de um processo de alfabetização mais equitativo e eficiente (Araújo, 2010; Landi; Andrade, 2026).

2.4 Caracterização Do Município De Trairão (PA) E Do Contexto Educacional

O município de Trairão está localizado na região Sudoeste do estado do Pará, integrando a área de influência da Rodovia BR-163 (Santarém-Cuiabá), importante eixo de desenvolvimento econômico e social da região amazônica. Sua criação ocorreu em decorrência do processo de ocupação e expansão populacional associado à abertura da Rodovia BR-163 que favoreceu o surgimento de comunidades e o crescimento das atividades econômicas locais. A figura 3 apresenta a localização geográfica do município, permitindo uma melhor compreensão do contexto territorial.

Figura 3: Mapa de localização do município de Trairão Pará.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma área territorial de aproximadamente 11.991 km² e uma população de 15.242 habitantes, conforme o Censo Demográfico de 2022. A baixa densidade demográfica evidencia uma das principais características do município: a significativa dispersão populacional e a predominância de comunidades localizadas na zona rural.

A economia de Trairão está baseada principalmente na agropecuária, no extrativismo e no comércio, atividades que exercem influência direta sobre a dinâmica social e educacional do município. Em razão da ampla extensão territorial e da existência de diversas comunidades rurais distribuídas ao longo da BR-163, vicinais e áreas de assentamento, a oferta educacional constitui um importante desafio para o poder público. Nesse contexto, a educação assume papel fundamental na promoção do desenvolvimento social, na formação cidadã e na garantia do direito à aprendizagem para crianças, jovens e adultos residentes tanto na zona urbana quanto na zona rural.

No campo educacional, Trairão possui uma rede de ensino composta por escolas municipais e estaduais responsáveis pelo atendimento dos estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Dados educacionais indicam a existência de aproximadamente 22 unidades escolares distribuídas pelo município, localizadas tanto na sede municipal quanto em diferentes comunidades rurais. A presença dessas instituições em áreas mais afastadas demonstra a importância das políticas educacionais voltadas para a democratização do acesso à educação e para a permanência dos estudantes na escola.

As características geográficas do município fazem com que uma parcela significativa das escolas esteja localizada na zona rural. Dessa forma, a Educação do Campo ocupa posição de destaque no contexto educacional local, uma vez que atende estudantes que vivem em comunidades rurais e que possuem modos de vida, experiências e saberes específicos. Em muitas dessas localidades, as escolas representam não apenas espaços de ensino e aprendizagem, mas também importantes centros de convivência comunitária e fortalecimento da identidade cultural.

A Educação do Campo surgiu a partir das lutas dos movimentos sociais e das reivindicações dos povos do campo por uma educação que respeitasse suas especificidades sociais, culturais e econômicas. Diferentemente da perspectiva tradicional, que durante muitos anos reproduziu modelos urbanos de ensino, a Educação do Campo busca valorizar os conhecimentos construídos pelas comunidades rurais e promover uma formação contextualizada e significativa. Conforme destacam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), a educação destinada às populações rurais deve

considerar seus modos de vida, suas formas de organização social e suas práticas culturais, garantindo o direito a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Nesse sentido, a realidade educacional de Trairão evidencia a importância da valorização das especificidades do campo na construção das práticas pedagógicas. Muitas escolas localizadas em comunidades rurais desenvolvem suas atividades em contextos marcados por desafios relacionados às distâncias geográficas, ao transporte escolar, à infraestrutura e à disponibilidade de recursos didáticos. Apesar dessas dificuldades, essas instituições desempenham papel fundamental na garantia do acesso à educação e na promoção do desenvolvimento das comunidades onde estão inseridas.

Outro aspecto relevante da educação no município é a presença de classes multisseriadas em algumas escolas do campo. Essa organização pedagógica ocorre principalmente em comunidades com menor número de estudantes, reunindo em uma mesma sala e os alunos de diferentes anos de escolaridade sob a orientação de um único professor. Embora frequentemente associadas a desafios pedagógicos, as classes multisseriadas também apresentam potencialidades relacionadas à cooperação, à troca de experiências e à aprendizagem colaborativa entre os estudantes.

De acordo com Caldart (2004), a Educação do Campo deve ser compreendida como um projeto educativo construído a partir da realidade dos sujeitos que vivem no meio rural, buscando promover sua emancipação social e a valorização de sua identidade cultural. Nessa perspectiva, a escola do campo não deve se limitar à transmissão de conteúdos escolares, mas contribuir para o fortalecimento dos vínculos comunitários, para a valorização dos saberes locais e para a formação integral dos educandos.

No município de Trairão, essa discussão se torna ainda mais relevante devido à expressiva presença de estudantes oriundos de comunidades rurais. A necessidade de garantir uma educação que dialogue com a realidade local exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com as características socioculturais dos sujeitos do campo. Dessa forma, compreender a realidade educacional do município constitui elemento fundamental para a análise dos processos de alfabetização desenvolvidos nas escolas rurais, especialmente nas classes multisseriadas.

Assim, observa-se que a educação em Trairão está profundamente relacionada às características do território amazônico e às condições de vida das populações que habitam o campo. A existência de escolas distribuídas em diferentes comunidades rurais evidencia a importância da Educação do Campo para a garantia do direito à educação e para a promoção da inclusão social. Nesse cenário, torna-se fundamental o fortalecimento de políticas públicas voltadas à melhoria da infraestrutura escolar, à formação docente e à valorização das práticas pedagógicas contextualizadas, contribuindo para uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com as necessidades dos sujeitos do campo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que Educação Do Campo: No Contexto Das Classes Multisseriadas Desafios e Possibilidades Pedagógicas constitui uma temática marcada por desafios históricos, sociais e pedagógicos que ainda impactam significativamente a realidade das escolas rurais brasileiras. Ao longo do estudo, verificou-se que as populações do campo foram historicamente excluídas das políticas educacionais, resultando em desigualdades relacionadas ao acesso, à permanência e à qualidade da educação ofertada nesses espaços. Nesse cenário, as classes multisseriadas consolidaram-se como uma alternativa organizacional importante para garantir o direito à educação em comunidades rurais afastadas dos centros urbanos.

Os resultados analisados evidenciaram que a heterogeneidade presente nas classes multisseriadas representa um dos principais desafios enfrentados pelos professores no processo de alfabetização. A necessidade de atender estudantes de diferentes séries e níveis de aprendizagem em uma mesma sala exige planejamento pedagógico diferenciado, organização do tempo escolar e desenvolvimento de estratégias capazes de contemplar as múltiplas demandas existentes no ambiente escolar. Além disso, identificou-se que muitos docentes atuam nesse contexto sem formação específica para lidar com as particularidades das classes multisseriadas, o que amplia as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Para analisar as literaturas sobre a educação do campo nos quais permiti compreender que a alfabetização em classes multisseriadas na Educação do Campo permanece marcada por desafios históricos, estruturais e pedagógicos que influenciam diretamente a qualidade do ensino. Observou-se que as escolas do campo ainda enfrentam limitações relacionadas à infraestrutura, ao acesso a recursos didáticos e à formação docente, fatores que repercutem no processo de alfabetização e no desenvolvimento das práticas pedagógicas (Ferreira, 2025).

Verificou-se que a heterogeneidade presente nas classes multisseriadas constitui um dos principais desafios enfrentados pelos docentes. A necessidade de atender simultaneamente alunos em diferentes etapas da alfabetização exige práticas organizacionais complexas, demandando maior preparo pedagógico e

capacidade de adaptação às diferentes necessidades de aprendizagem (Gonçalves *et al.*, 2025).

Observou-se a insuficiência da formação docente voltada especificamente para atuação em classes multisseriadas. Muitos professores iniciam suas atividades no campo sem preparação adequada para lidar com a diversidade de níveis presentes na sala de aula, o que pode dificultar a elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas (Guimarães *et al.*, 2023).

Os resultados também evidenciam que a alfabetização em classes multisseriadas não pode ser compreendida apenas como ensino mecânico da leitura e da escrita. Os autores analisados reforçam a necessidade de integrar alfabetização e letramento, promovendo práticas que permitam aos estudantes utilizar a linguagem escrita em situações sociais significativas relacionadas ao cotidiano do campo (Colello, 2004; Soares, 2004).

Nesse sentido, observou-se que práticas pedagógicas contextualizadas favorecem maior envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. A valorização dos saberes locais, das experiências culturais e das vivências comunitárias contribui para tornar a alfabetização mais significativa e próxima da realidade dos alunos do campo (Silva Júnior; Brito, 2023).

As literaturas demonstram que o currículo desenvolvido nas escolas do campo frequentemente apresenta distanciamento da realidade do campo. Em muitos casos, persistem práticas pedagógicas baseadas em modelos urbanos, desconsiderando os modos de vida, os tempos e as especificidades culturais das comunidades camponesas (Soares; Gusmão, 2025).

Consta-se através dos estudos identificar que o planejamento pedagógico nas classes multisseriadas exige organização diferenciada. O professor necessita desenvolver atividades simultâneas, articulando conteúdos e estratégias capazes de atender alunos em diferentes estágios de aprendizagem sem comprometer a participação. Por fim, verificou-se que as produções permitiram compreender que a alfabetização em classes multisseriadas envolve desafios complexos, mas também apresenta importantes possibilidades pedagógicas. Quando associadas à valorização dos saberes do campo, à formação docente adequada e ao desenvolvimento de práticas contextualizadas, as turmas multisseriadas podem contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e

socialmente referenciada. Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho foi organizado em duas partes.

A pesquisa também demonstrou que a alfabetização no contexto da Educação do Campo não deve ser compreendida apenas como aquisição do código escrito, mas como um processo articulado ao letramento e às práticas sociais vivenciadas pelos estudantes. Nesse sentido, observou-se a importância de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de valorizar os saberes locais, as experiências culturais e a realidade social das comunidades camponesas. Quando o processo educativo dialoga com o cotidiano dos estudantes, a aprendizagem tende a tornar-se mais significativa e participativa.

Outro aspecto relevante identificado refere-se às limitações estruturais enfrentadas pelas escolas do campo. A precariedade da infraestrutura, a escassez de materiais didáticos adequados, as dificuldades de acesso e a insuficiência de políticas públicas efetivas ainda constituem obstáculos importantes para o desenvolvimento de uma educação de qualidade nas áreas rurais. Tais fatores demonstram que os desafios da alfabetização em classes multisseriadas não estão relacionados apenas às práticas pedagógicas, mas também às condições sociais e institucionais que envolvem a Educação do Campo.

Apesar das dificuldades identificadas, o estudo também evidenciou importantes possibilidades pedagógicas presentes nas classes multisseriadas. A convivência entre alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem favorece práticas colaborativas, troca de experiências e construção coletiva do conhecimento. Além disso, as pesquisas analisadas demonstraram que metodologias participativas, ensino contextualizado e valorização das vivências dos estudantes contribuem para fortalecer o processo de alfabetização e ampliar o envolvimento dos alunos nas atividades escolares.

As contribuições desta pesquisa concentram-se na ampliação das discussões acerca da alfabetização em classes multisseriadas e na valorização da Educação do Campo enquanto modalidade educacional que possui especificidades próprias. O estudo buscou evidenciar a necessidade de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas, além de reforçar a importância da formação docente para atuação em escolas do campo. Dessa forma, espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir para futuros debates acadêmicos e para o fortalecimento de políticas públicas voltadas às populações rurais.

Entretanto, é importante destacar que esta pesquisa apresentou algumas limitações. Por tratar-se de um estudo de natureza bibliográfica, as análises foram desenvolvidas a partir de produções acadêmicas e documentos já publicados, não envolvendo investigação de campo ou acompanhamento direto de práticas pedagógicas em escolas multisseriadas. Assim, reconhece-se que estudos empíricos poderiam ampliar a compreensão acerca das experiências vivenciadas por professores e estudantes nesse contexto educacional.

Sugere-se que futuras pesquisas aprofundem investigações relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas, à formação continuada de professores da Educação do Campo e aos impactos das políticas públicas na realidade das escolas rurais. Também se considera relevante o desenvolvimento de estudos de campo que possibilitem compreender de maneira mais próxima as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, será possível fortalecer as discussões sobre alfabetização no campo e contribuir para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme Silva. **Um relato sobre o processo de alfabetização de turmas multisseriadas na escola do campo.** *Semana de Pedagogia*, v. 3, p. 252-258, 2025.

ALVES SILVEIRA, Juliane de Oliveira; GONÇALVES FERREIRA, Carmen Regina; MEDEIROS NOGUEIRA, **Gabriela**. **Alfabetização em uma turma multisseriada de uma escola do campo.** *Poiésis*, v. 18, n. 33, 2024.

ARAUJO, Eliane de Jesus; ADÃO, Jorge Manoel. **Teoria da complexidade: uma análise reflexiva para repensar o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas.** *Revista Ponto de Vista*, v. 13, n. 1, p. 01-14, 2024.

ARAUJO, Eliane de Jesus; ADÃO, Jorge Manoel; MODESTO, João Gabriel. **Letramento e alfabetização: entendimentos e implicações educacionais.** *Educação e Realidade*, v. 49, 2024.

ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. **Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente nos ciclos de alfabetização.** 2010. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2010.

ARAÚJO, Telma Maria de Freitas. **Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente?** 2019. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARREIRA, Jonas Souza et al. **Práticas pedagógicas na multissérie: interdisciplinaridade, contexto e saberes populares.** *International Contemporary Management Review*, v. 6, n. 3, p. e395-e395, 2025.

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. **Em defesa da educação do campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas.** *Periferia*, v. 13, n. 1, p. 39-59, 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2026.

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

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas. Brasília: MEC, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, 2020.

CARNEIRO, Andreia Garcia. **Práticas pedagógicas na educação do campo: desafios e possibilidades das salas multisseriadas**. *REDES – Revista Educacional da Sucesso*, v. 5, n. 1, p. 108-115, 2025.

CHAGAS, Rosilda Ribeiro; PASUCH, Jaqueline. **Práticas pedagógicas na alfabetização de uma turma multisseriada no campo**. *Eventos Pedagógicos*, v. 7, n. 3, p. 1577-1603, 2016.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita**. *Videtur*, v. 29, p. 25-30, 2004.

COSTA, Daiany Carvalho Monteiro et al. **Educação no campo: desafios e possibilidades para uma escola contextualizada**. *ARACÊ*, v. 7, n. 5, p. 22803-22818, 2025.

COSTA, Jonas Bezerra da et al. **Políticas públicas e educação do campo no Brasil: desafios, implementação e perspectivas para a inclusão rural**. *REBENA – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 11, p. 118-132, 2025.

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ane Carine. **Escola do campo multisseriada: experiência docente**. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 17, n. 2, p. 129-146, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2012

FERREIRA, Ercila Regina da Silva. **Entre saberes e indicadores: a formação do sujeito na intersecção da educação rural, popular e do campo**. 2025. 103 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2025.

FOLMER, Ivanio et al. **Educação do campo como alicerce**: contribuições para a manutenção do território e da paisagem rural. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, v. 14, n. 1, 2025.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa, 2011

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

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007

GONÇALVES, Raimunda Rivera; FERREIRA, Jarliane da Silva; SOUZA, Daniel Cerdeira de. **As turmas multisseriadas e os desafios apontados pelos/as professores/as frente ao processo de alfabetização**. In: FALEIRO, Wender (org.). *Coleção Escola da Terra: trilhas da educação popular e do campo*. v. 2. Goiânia: Editora Kelps, 2025. p. 32-52.

GUIMARÃES, Ueudison Alves et al. **Formação de professores para turmas multisseriadas em escolas rurais**. *RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar*, v. 4, n. 2, p. e422664-e422664, 2023.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 27, n. 91, p. 117-133, jan./jun. 2014.

HAMMEL, Ana Cristina; FINATTO, Maria José. **Programa Escola da Terra**: formação continuada de professores das escolas do campo. 2023.

HOLANDA CAVALCANTI, Ana Paula de; CARVALHO, Waldênia Leão de. **A educação do campo no cenário da política educacional brasileira**: breve histórico. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 30, n. 2, p. 1-18, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n2.54213.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/classes multisseriadas do campo**: reflexões para a formação docente. *Educação e Realidade*, v. 40, n. 3, p. 685-704, 2015.

LANDI, Graciele Maria; ANDRADE, Camilla Viana de Souza. **Escolas do campo**: desafios e possibilidades de uma alfabetização que se efetive em salas

multisseriadas. *Research, Society and Development*, v. 15, n. 2, p. e1515250626, 2026.

LANDI, Graciele Maria; ANDRADE, Camilla Viana de Souza. **A importância da formação de professores em salas multisseriadas por meio do Lesson Study: um estudo no contexto rural de Mimoso do Sul (ES, Brasil).** *Research, Society and Development*, v. 15, n. 2, p. e3815250655, 2026.

LAZARETTI, Lauana Rossetto; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. **“Em terra de cego quem tem olho é rei”:** uma análise das escolas multisseriadas no Brasil. *Seminário Economia Aplicada – Economia da Educação*, 2021.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, E. C. N. da. **Heterogeneidade:** do que estamos falando. In: *Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade*. 2018. p. 8-34.

LICHAND, Guilherme et al. **Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o Novo Plano Nacional de Educação.** *Available at SSRN 4372224*, 2023.

LIMA, Ana Vitória Dias et al. **Desafios da alfabetização na escola multisseriada.** *Aurum Editora*, p. 130-149, 2025.

LIMA, Elmo de Souza. **Os impactos da BNCC nas políticas de educação do campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas.** *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 2, 2021.

LIMA, Lana Jersica A. de; DO NASCIMENTO, Márcia Francione S.; DO NASCIMENTO, Hostina Maria F. **Prática pedagógica desafiadora frente à diversidade de níveis de alfabetização na sala de aula.** *Revista Includere*, v. 3, n. 1, 2017.

LIMA, Neusa Aparecida de; GHEDINI, Cecília Maria. **Práticas pedagógicas de escolas públicas localizadas nos territórios rurais e as perspectivas da educação rural e da educação do campo.** *Revista Inter-Ação*, v. 49, n. 1, p. 397-413, 2024.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas; NETO, Luiz Bezerra. **A multisseriação frente à profissionalidade docente na educação do campo.** *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 13, n. 50, p. 77-89, 2013.

MARINHO, Ernandes Reis. **História da educação brasileira.** Brasília: Universa, 2008.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do campo:** história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores. *Reflexão e Ação*, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOREIRA, Nádia Adriana de Andrade. **Didática lúdica no processo de alfabetização de crianças no contexto da educação do campo.** *Colóquio do Museu Pedagógico*, v. 14, n. 1, p. 1052-1057, 2022.

MOURA, Terciana Vidal; DOS SANTOS, Fábio Josué Souza; DO NASCIMENTO FRANCO, Maria Joselma. **Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo.** Curitiba: Editora CRV, 2024.

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*, v. 4, n. 7, p. 65-65, 2012.

NOZU, Washington Cesar Shoit; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Diversidade e inclusão nas turmas multisseriadas das Escolas das Águas do Pantanal (Brasil).** *Revista Práxis Educacional*, v. 18, n. 49, 2022.

NUNES, Glice Pugas. **Atuação em classes multisseriadas: um estudo de caso em uma escola do campo no Jalapão.** 2025. 62 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2025.

NUNES, Heleny Andrade; DA CONCEIÇÃO, Caliane Costa dos Santos; DOS SANTOS SANTANA, Danila. **Educação do campo e o contexto das classes multisseriadas:** um olhar a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola. *Terapia Através*, p. 103, 2015.

NUNES, Klívia de Cássia Silva et al. **Classes multisseriadas: desafios e possibilidades da educação do campo.** 2015.

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de; OLIVEIRA, Nazareno do Socorro da Silva. **Classes multisseriadas:** práticas, memórias e formação docente. *Margens*, v. 9, n. 12, p. 224-238, 2015.

PEREIRA, Débora Gabrielle Rosa da Silva; SANTOS, Sanadia Gama dos. **Letramento e alfabetização em turmas multisseriadas no agreste de Alagoas.** *Revista Interseção*, v. 3, n. 1, p. 16-28, 2022.

POMUCHENQ, Felipe Junior Mauricio; LOCATELLI, Andrea Brandão. **Educação do campo e ecologia de saberes: reflexões e aproximações.** *Revista de Educação Popular*, 2024.

RIBEIRO, Marlene. **Educação rural.** São Paulo: Cortez, 1993.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila de Carvalho; FERNANDES, Gabriela Nunes. **Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas.** *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 25, 2020.

SANTANA, Cristiane Vieira de; SANTOS, Willian Lima. **Desafios do trabalho docente em classes multisseriadas e seus impactos na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.** *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 17, n. 47, p. 93-111, 2025.

SANTANA, Rejane Josefa de; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. **O processo de ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas na zona rural: desafios e possibilidades pedagógicas.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 12, n. 3, p. 1-10, 2026.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Pronera, educação técnico-profissional e reforma agrária popular: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos processos produtivos dos camponeses.** 2016. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Karolliny Danielle; LIMA, Felipe Carlos Corrêa; DE CASTRO, Suelen. **Os desafios encontrados pelos estudantes que residem no campo.** *Revista UNIARAGUAIA*, p. 150-157, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. **Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente.** São Paulo: Cortez, 2000

SILVA, Sônia Maciel da; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. **Práticas curriculares de alfabetização: o contexto do campo como território de aprendizagem.** *Caderno Pedagógico*, v. 22, n. 8, p. e17160, 2025.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** *Revista Brasileira de Educação*, p. 5-17, 2004.

SOUZA, Lindomar Pereira de. **A educação do campo: discussões sobre formação de professores e metodologias de ensino em turmas multisseriadas.** *Research, Society and Development*, v. 10, n. 1, p. e49010112008, 2021.

TENÓRIO, Alice Batista da Silva et al. **Educação do campo: os desafios enfrentados pelos professores das turmas multisseriadas.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 5, p. 1753-1767, 2025.

VASCONCELOS, Maria Eliana Rodrigues de. **Formação de professores e gestão pedagógica das classes multisseriadas na educação do campo.** *Research, Society and Development*, v. 15, n. 3, p. e5615350788, 2026.

WINCHUAR, Marcio José de Lima; BUFREM, Leilah Santiago. **Práticas de alfabetização e letramento em contextos multisseriados do campo.** *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 42, n. 81, p. 150-162, jan./abr. 2020.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas:** na contramão da legislação. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 13, n. 50, p. 90-98, 2013.