

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MULTISSERIADA**THE CHALLENGES OF LITERACY IN MULTISERIAL SCHOOLS** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-009>**Ana Vitória Dias Lima**

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: vituria7@gmail.com

Aurora de Castro Pantoja

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: aurorapantoja@yahoo.com.br

Bárbara Andresa de Souza Balieiro

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: balieiro22@hotmail.com

Mariane de Fátima Rodrigues Coelho

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: marirodrigues@outlook.com

Cindy Isabelle Hage Pantoja

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: cursoderedacaoprofcindyhage@gmail.com

Elizete Ferreira Morais Barbosa

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: prof.elizetemorais@gmail.com

Andreia Pacheco de Almeida

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: andreia.p.almeida2025@gmail.com

Zuziane Ferreira da Rocha

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA)
E-mail: zuzianerocha2@gmail.com

RESUMO

O presente estudo analisa os desafios e estratégias envolvidas no processo de alfabetização em turmas multisseriadas em contexto rural, com foco na Escola Municipal de Ensino Infantil Santa Terezinha – KM 23, localizada em uma comunidade rural. O objetivo foi compreender como os professores enfrentam as dificuldades relacionadas à gestão do tempo, planejamento de aulas e adaptação de materiais didáticos para atender alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando questionários aplicados a professores e observações sistemáticas em sala de aula, analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados apontam que a falta de recursos didáticos e a formação docente insuficiente são obstáculos centrais para a promoção de práticas inovadoras e inclusivas. No entanto, os professores demonstraram criatividade ao implementar estratégias colaborativas, como atividades em grupo entre alunos de diferentes níveis, e o uso de materiais adaptados.



Conclui-se que a superação desses desafios passa por investimentos em infraestrutura, formação continuada e desenvolvimento de metodologias pedagógicas contextualizadas, que valorizem as especificidades do ensino multisseriado no campo. Sugere-se, ainda, a realização de novas pesquisas que explorem o papel das tecnologias e o envolvimento da comunidade escolar para potencializar o processo de alfabetização nesses contextos.

Palavras-chave: Alfabetização; Turmas multisseriadas; Educação no campo; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study analyzes the challenges and strategies involved in the literacy process in multi-grade classrooms in a rural context, focusing on Escola Municipal de Ensino Infantil Santa Terezinha – KM 23, located in a rural community. The objective was to understand how teachers face difficulties related to time management, lesson planning, and adapting teaching materials to meet students of different ages and learning levels. The research adopted a qualitative approach, using questionnaires applied to teachers and systematic classroom observations, analyzed through Bardin's (2016) content analysis technique. The results indicate that the lack of teaching resources and insufficient teacher training are central obstacles to promoting innovative and inclusive practices. However, teachers demonstrated creativity by implementing collaborative strategies, such as group activities among students at different levels and using adapted materials. It is concluded that overcoming these challenges requires investments in infrastructure, continuous teacher training, and the development of contextualized teaching methodologies that value the specificities of multi-grade rural education. Further research is recommended to explore the role of technologies and school community involvement to enhance the literacy process in these contexts.

Keywords: Literacy; Multi-grade classrooms; Rural education; Pedagogical practices.



1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação, não é diferente no contexto rural, onde as especificidades e desafios do ensino demandam práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas às necessidades dos alunos. A partir disso, o modelo de ensino multisseriado, presente em muitas escolas do campo, reúne alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem em uma única sala de aula, o que exige dos professores estratégias diferenciadas para promover o letramento de todos. Sem dúvidas, esse cenário, caracterizado pela diversidade etária e cognitiva, coloca em pauta a importância da formação docente e das metodologias adotadas para garantir que a alfabetização aconteça de forma eficaz, independentemente das dificuldades estruturais e pedagógicas encontradas.

Inicialmente, é válido pontuar que a educação do campo, conforme definida por autores como Arroyo (2007) e Caldart (2003), é um campo de estudo que reconhece as especificidades das comunidades rurais e busca uma educação que respeite e valorize as culturas locais, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

Logo, compreende-se que o ensino em turmas multisseriadas, por sua vez, tem sido amplamente discutido por estudiosos como Amorim (2015) e Brasileiro et al. (2018), que destacam tanto os desafios quanto as oportunidades desse modelo, principalmente no que tange à alfabetização e ao letramento dos estudantes. Assim, inegavelmente, a literatura sobre o tema aponta que, apesar das políticas públicas voltadas para o fortalecimento da educação no campo, ainda existem lacunas significativas em relação à formação dos educadores e às estratégias pedagógicas adequadas para esse contexto.

Diante desse cenário, surge a questão norteadora da presente pesquisa: Como os desafios da alfabetização em turmas multisseriadas influenciam o desempenho e a formação dos estudantes, e quais estratégias podem ser adotadas para minimizar tais dificuldades? Nesse ínterim, tal assertiva pode ser respondida à medida que essa questão passa pela análise dos métodos de ensino aplicados, das políticas públicas voltadas à educação do campo e das práticas pedagógicas inovadoras que podem contribuir para a superação dos desafios encontrados pelos educadores e alunos.

Diante disso, a presente pesquisa visou analisar as especificidades desse modelo de ensino e as práticas pedagógicas que se mostram eficazes na promoção da alfabetização e do letramento, considerando as limitações e as possibilidades do contexto rural. Nesse ínterim, os objetivos específicos são identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores na alfabetização de turmas multisseriadas, investigar as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a alfabetização e compreender como os estudantes interagem e desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita nesses ambientes.

Diante desse contexto, a importância desta pesquisa se justifica pela relevância social e acadêmica do tema, uma vez que a alfabetização é um direito fundamental e sua qualidade reflete diretamente nas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Além disso, o estudo contribui



para a reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino rural, um campo muitas vezes marginalizado nas discussões educacionais. A partir disso, a pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos de Minayo (2010) e Bardin (2016), o que permitiu uma análise aprofundada das experiências dos professores e alunos nesse contexto específico. Acerca disso, ressalta-se que o estudo foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Infantil Santa Terezinha - KM 23, localizada em uma comunidade rural, onde o ensino multisseriado é uma realidade cotidiana.

Partindo desse pressuposto, este artigo está organizado da seguinte forma: na primeira parte: introdução, problemática e justificativa, junto aos objetivos. Na próxima seção, discutidas as referências teóricas sobre a educação do campo e as turmas multisseriadas; em seguida, a metodologia adotada para a pesquisa; a seção subsequente trata dos resultados e a análise dos dados coletados, e, finalmente, serão apresentadas as conclusões e as possíveis implicações para a prática pedagógica no contexto de turmas multisseriadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA TURMAS MULTISSERIADAS E EDUCAÇÃO NO CAMPO

Segundo Lima *et al.* (2022), a educação do Campo pode ser entendida como parte integrante da política que atende a todo espaço educativo que se dá em diversos contextos, como o da floresta e afins. Acerca disso, compreender as diretrizes e políticas voltadas a esse contexto é fundamental para garantir uma educação de qualidade aos estudantes do campo.

Historicamente, a educação no campo foi negligenciada, sendo muitas vezes organizada a partir de modelos urbanos, sem considerar as especificidades socioculturais das populações rurais (Caldart, 2004). Esse cenário começou a mudar com a implementação de políticas públicas mais inclusivas, como o Programa Escola Ativa, criado para atender as necessidades das escolas multisseriadas.

As turmas multisseriadas são aquelas em que alunos de diferentes séries compartilham o mesmo espaço e professor, o que exige metodologias diferenciadas e recursos didáticos específicos. Segundo Molina e Jesus (2010), esse modelo pode ser eficaz se houver formação adequada dos professores e materiais pedagógicos contextualizados com a realidade do campo.

A Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente da localização geográfica. No entanto, a implementação desse direito nas escolas do campo tem sido marcada por dificuldades estruturais, como a falta de transporte escolar e a escassez de recursos financeiros (Brasil, 1988).

Somado a isso, entende-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes para a valorização da educação no campo, prevendo ações que garantam a permanência dos estudantes e a



melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2014). Entre essas ações, destaca-se a necessidade de formação continuada para os docentes que atuam em turmas multisseriadas.

Ainda acerca do tema, segundo Arroyo (2007), um dos grandes desafios da educação no campo é superar a visão assistencialista e fragmentada, promovendo um ensino que valorize a cultura e os saberes locais. Para isso, políticas como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) foram criadas para oferecer suporte pedagógico e estrutural às escolas rurais.

Contudo, apesar dos avanços, a falta de infraestrutura ainda é um obstáculo significativo. Muitas escolas do campo não possuem bibliotecas, acesso à internet ou materiais didáticos adequados, o que compromete a qualidade do ensino multisseriado. Além disso, a formação de professores para atuar em turmas multisseriadas também é um aspecto crucial, tendo em vista que conforme Caldart (2004), é necessário que os docentes compreendam as especificidades desse modelo e desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades dos alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado.

Outrossim, a metodologia de ensino nas turmas multisseriadas deve priorizar a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo. Não é à toa que estudos apontam que o ensino baseado em projetos e em atividades práticas pode favorecer o aprendizado dos alunos e estimular a autonomia na construção do conhecimento (Arroyo, 2007).

Segundo Molina e Jesus (2010), a participação da comunidade escolar também é essencial para o sucesso das políticas educacionais no campo, tendo em vista que o envolvimento dos pais e da comunidade local contribui para a valorização da escola e para a construção de um currículo contextualizado, que dialogue com a realidade dos estudantes.

Por outro lado, a rotatividade de professores nas escolas do campo compromete a continuidade do trabalho pedagógico. Muitos docentes enfrentam dificuldades para permanecer em regiões afastadas devido às condições precárias de trabalho e à falta de incentivos para a fixação no campo, como afirmado nos estudos de Caldart (2004).

Diante desses desafios, é fundamental que as políticas educacionais para turmas multisseriadas sejam constantemente avaliadas e aprimoradas. O investimento em infraestrutura, formação docente e materiais pedagógicos deve ser prioridade para garantir um ensino de qualidade às populações rurais (Arroyo, 2007).

Por fim, compreende-se que a valorização da educação no campo passa pelo reconhecimento de sua importância na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, é necessário que as políticas educacionais sejam implementadas de maneira efetiva, garantindo que os estudantes das zonas rurais tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades e contribua para o desenvolvimento de suas comunidades (Brasil, 2014).



2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS TURMAS MULTISSERIADAS: IMPACTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SUCESSO

Que a alfabetização e o letramento são fundamentais para o desenvolvimento educacional é de conhecimento público, especialmente em turmas multisseriadas, comuns em escolas do campo. Haja vista que essas turmas reúnem alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem em uma mesma sala, o que impõe desafios específicos para educadores e estudantes. Não é à toa que no contexto multisseriado, a alfabetização vai além da decodificação de símbolos.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a aquisição da escrita é um processo psicogenético que ocorre de forma diferenciada, contudo, a escassez de materiais pedagógicos adequados é um dos principais desafios para os professores dessas turmas. Brasileiro, Santos e Oliveira (2018) apontam que a falta de recursos adaptados ao contexto rural compromete a qualidade do ensino e torna a alfabetização desigual. Ainda acerca do assunto, outro fator crítico é a formação dos docentes. Segundo os estudos de Molina e Jesus (2010) indicam, muitos professores não recebem preparação específica para lidar com a heterogeneidade das salas multisseriadas. Tal fato afeta diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos alunos.

Outros autores também enfatizam que a educação no campo requer um currículo diferenciado, que valorize as experiências dos alunos e suas relações com a comunidade. Essa adaptação pode tornar a alfabetização mais significativa. Somado a isso, experiências bem-sucedidas demonstram que estratégias pedagógicas adaptadas podem trazer bons resultados. O programa "Escola Ativa", implementado pelo MEC em 2010, apresentou avanços ao propor metodologias ajustadas à realidade das escolas rurais (Brasil, 2010).

Além disso, o uso de projetos interdisciplinares se mostra eficaz para a alfabetização em turmas multisseriadas. Não é à toa que Andrade (2000) ressalta que a abordagem interdisciplinar permite que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de maneira integrada a outras áreas do conhecimento, favorecendo um aprendizado significativo. Além disso, a implementação de políticas públicas específicas para a educação no campo é essencial para garantir a qualidade da alfabetização e do letramento. Caldart (2012) defende que a educação rural deve ser tratada como um direito, e não apenas como uma adaptação do modelo urbano.

Quanto a formação continuada dos professores, compreende-se que é uma estratégia-chave para aprimorar a alfabetização nas turmas multisseriadas, haja vista que segundo Pimenta (1999), a reflexão sobre a prática pedagógica e o intercâmbio de experiências entre educadores são fundamentais para avanços na qualidade do ensino. Contudo, para que a alfabetização em turmas multisseriadas seja eficaz, é fundamental valorizar a identidade e a cultura dos alunos. Dessa forma, a alfabetização e o letramento em turmas multisseriadas exigem abordagens inovadoras e um compromisso efetivo das políticas públicas com



a educação do campo. Com formação docente adequada, metodologias apropriadas e valorização da cultura local, é possível superar desafios e garantir uma educação de qualidade para todos.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO DE TURMAS MULTISSERIADAS

A formação docente voltada para a implementação de práticas inovadoras em turmas multisseriadas é um desafio complexo, principalmente quando se observa a diversidade presente nessas turmas, que reúnem alunos de idades e níveis de aprendizagem distintos. O contexto rural, frequentemente associado a essas turmas, exige uma abordagem pedagógica mais flexível e adaptativa. Segundo Amorim (2015), a educação rural é caracterizada por um grande número de turmas multisseriadas, o que demanda dos educadores não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão profunda das especificidades desse cenário e das políticas públicas voltadas para a sua melhoria.

A formação de professores para a educação multisseriada precisa ser cuidadosamente pensada, já que os docentes devem desenvolver competências que vão além do simples domínio do conteúdo curricular. A abordagem metodológica precisa ser reconfigurada para atender a todos os alunos simultaneamente, o que implica em uma reorganização das estratégias de ensino. Marli André (2009) enfatiza que a prática pedagógica precisa ser acompanhada de uma reflexão constante, onde o educador não apenas aplica técnicas, mas também compreende as dinâmicas sociais, culturais e econômicas presentes na comunidade escolar. Dessa forma, a formação docente deve incluir elementos que favoreçam a reflexão crítica sobre essas condições, além da aplicação de metodologias inovadoras.

A implementação de práticas inovadoras em turmas multisseriadas deve, portanto, estar fundamentada em metodologias ativas que considerem as diversas realidades de aprendizagem. Cagliari (2009) destaca que a alfabetização e o letramento não são processos lineares, mas devem ser vistos como práticas contínuas que se adaptam ao ritmo de cada aluno. A utilização de abordagens como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), conforme sugerido por Bizzotto et al. (2010), é uma das formas de integrar diferentes faixas etárias e promover um ensino mais dinâmico e colaborativo. A ABP permite que os alunos, com a mediação do professor, se envolvam em tarefas interdisciplinares, trabalhando juntos, apesar das diferenças de idade e de nível de aprendizagem.

Além disso, o uso de tecnologias educacionais pode ser um facilitador no contexto das turmas multisseriadas. No entanto, para que a tecnologia seja eficaz, é necessário que o professor tenha formação específica para utilizá-la de maneira adequada. A Secretaria de Educação Básica (2013) destaca que as tecnologias podem promover a interação entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. No entanto, para que isso ocorra, é preciso que o educador esteja apto a integrar essas ferramentas de maneira significativa no currículo escolar, respeitando as necessidades e o contexto de cada aluno.



Outro ponto relevante é a questão da avaliação, que precisa ser repensada em turmas multisseriadas. Segundo Fernandes et al. (2006), a avaliação no campo educacional precisa estar alinhada com a proposta pedagógica que visa à construção coletiva do conhecimento. Isso significa que, em vez de se basear apenas em provas formais, o processo avaliativo deve ser contínuo e considerar as múltiplas formas de aprendizagem que acontecem no ambiente escolar. A avaliação formativa, como propõe Ferreiro (2001), é uma abordagem mais adequada para o contexto das turmas multisseriadas, pois permite que o professor acompanhe o progresso de cada aluno ao longo do tempo e ofereça intervenções pedagógicas direcionadas.

As políticas públicas também desempenham um papel essencial na formação dos docentes e na implementação de práticas inovadoras. A Constituição Brasileira (1988) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2013) evidenciam a necessidade de um sistema educacional que reconheça as especificidades do campo, garantindo a formação de educadores capacitados para atuar nesse contexto. No entanto, como aponta Caldart (2004), as políticas públicas muitas vezes falham em proporcionar a infraestrutura e os recursos necessários para que os professores possam implementar essas práticas de forma eficaz.

A formação docente deve incluir, portanto, uma reflexão sobre a realidade do campo e as demandas específicas das comunidades rurais. De acordo com Arroyo (2007), as identidades e as culturas do campo precisam ser reconhecidas no processo educativo, e o educador deve ser capaz de trabalhar com essas diversidades para promover uma educação mais inclusiva e representativa. A educação no campo não pode ser tratada de maneira homogênea, uma vez que as diferenças regionais, culturais e sociais influenciam diretamente as necessidades e os desafios enfrentados pelos alunos.

Porém, para que a formação docente seja eficaz, ela deve ser contínua, como enfatiza Fernandes (2006), com o objetivo de adaptar-se às novas demandas do cenário educacional. A formação contínua, além de proporcionar atualização sobre novas metodologias, deve estimular a reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo que o educador se reoriente constantemente diante dos desafios. Essa formação precisa ser vista não como uma atividade pontual, mas como um processo contínuo que ocorre durante toda a carreira docente.

Em relação às práticas inovadoras, a escola do campo deve incorporar essas metodologias de forma a contextualizá-las às realidades locais. Segundo Drusian e Meure (2013), a experiência docente em turmas multisseriadas, quando bem implementada, pode ser enriquecedora tanto para os alunos quanto para os professores. Isso porque, ao buscar soluções criativas e colaborativas para o ensino, os educadores se tornam mais próximos das necessidades dos alunos e da comunidade. A adoção de práticas inovadoras contribui não apenas para a melhoria do ensino, mas também para a valorização da cultura e da identidade dos alunos do campo.



A resistência à inovação no campo educacional pode estar ligada a uma visão tradicional de ensino, que vê o professor como único detentor do saber. Entretanto, como aponta D'Agostini et al. (2012), às práticas inovadoras, como a pedagogia do movimento e o uso de tecnologias, promovem uma mudança nesse paradigma, criando um ambiente mais colaborativo e participativo. A formação docente, ao incorporar essas novas práticas, contribui para a superação dessa visão tradicional, estimulando a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos.

Ainda, é preciso considerar que a implementação de práticas inovadoras em turmas multisseriadas também depende de uma gestão escolar eficaz. De acordo com Caldart et al. (2012), a gestão escolar deve garantir que os professores tenham os recursos necessários para trabalhar de forma criativa e inovadora. Isso inclui, além da formação contínua, a disponibilização de materiais didáticos adequados e o apoio institucional para a realização de atividades pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos, respeitando suas particularidades.

Em síntese, a formação docente e a implementação de práticas inovadoras nas turmas multisseriadas exigem um esforço conjunto de educadores, gestores e políticas públicas. A superação dos desafios inerentes a esse contexto requer a adoção de metodologias pedagógicas adaptativas e inclusivas, que considerem as especificidades dos alunos do campo. Nesse processo, a formação contínua do professor, baseada em uma reflexão crítica sobre sua prática e sobre as condições de ensino, é essencial para a criação de uma educação mais equitativa e transformadora.

3 METODOLOGIA

O presente estudo fundamentou-se nos pressupostos de Minayo (2010) e Bardin (2016), adotando uma abordagem qualitativa para explorar a complexidade das características educacionais e sociais. Essa abordagem permitiu compreender, de maneira aprofundada, as experiências e percepções dos professores que atuam em turmas multisseriadas, possibilitando a identificação dos desafios enfrentados e das estratégias pedagógicas utilizadas nesse contexto.

3.1 LOCAL DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada na escola do campo EMEI Santa Terezinha - KM 23 , situada em uma comunidade rural onde a organização multisseriada é uma realidade, como ilustrado na imagem I.

Imagem I – Escola de realização da pesquisa



Fonte: Os autores (2025).

A escolha dessa instituição se deu em razão de sua relevância no contexto da educação do campo, proporcionando uma análise detalhada das dificuldades e potencialidades do ensino multisseriado. Além disso, essa instituição integra a rede municipal de ensino e está situada em uma área rural, atendendo à comunidade local oferecendo educação infantil e fundamental, desempenhando um papel crucial na formação acadêmica das crianças da região.

Junto a isso, ressalta-se que por estar inserida em um contexto rural, enfrenta desafios específicos relacionados ao ensino multisseriado, onde alunos de diferentes séries compartilham a mesma sala de aula. Essa organização exige dos docentes a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades de aprendizagem de cada estudante.

Sua localização facilita o acesso dos alunos residentes nas proximidades, embora questões de infraestrutura e recursos didáticos possam impactar o processo educativo. A atuação dedicada dos professores e a colaboração da comunidade são fundamentais para superar as dificuldades inerentes ao contexto rural e promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

3.2 PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de professores que atuam diretamente em turmas multisseriadas na escola selecionada. Observou-se que o número total de participantes foi definido intencionalmente, considerando docentes com diferentes tempos de experiência na área, a fim de obter uma visão abrangente sobre os desafios enfrentados no ensino multisseriado e nas práticas pedagógicas aplicadas.



Para a definição destes, utilizou-se como critérios de inclusão, isto é, elegíveis para a pesquisa os professores que lecionam em turmas multisseriadas na escola selecionada; os que possuem pelo menos um ano de experiência no ensino multisseriado; os que aceitamos participar voluntariamente do estudo mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além disso, foram excluídos da pesquisa os professores que estavam afastados de suas atividades no período da coleta de dados; lecionavam exclusivamente em turmas seriadas, sem experiência com ensino multisseriado; recusaram-se a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A recolha de dados foi realizada em duas etapas principais: aplicação de um questionário e observação sistemática em sala de aula. Assim, inicialmente, foi aplicado um questionário estruturado com dez perguntas direcionadas aos professores participantes, abordando aspectos como planejamento de aulas, desafios enfrentados, estratégias pedagógicas, uso de tecnologia e sugestões para a melhoria do ensino multisseriado. A partir disso, as respostas foram registradas e organizadas para posterior análise.

Após a coleta dos questionários, foi realizada uma observação sistemática das aulas, com o objetivo de verificar a relação entre os relatos dos professores e a prática pedagógica aplicada. Durante esse processo, foram registrados em aspectos como a interação entre professores e alunos; junto a isso, a adaptação de materiais didáticos (quando usados); as estratégias metodológicas empregadas; e o nível de participação das aulas nas atividades.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) foi a escolhida, sendo realizada em três etapas principais: Pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados sintetizados.

Num primeiro momento, os dados coletados por meio do questionário e das observações foram organizados e transcritos. A partir disso, as respostas abertas foram lidas atentamente para a identificação de padrões, e as respostas fechadas foram tabuladas para facilitar a categorização. Posteriormente os dados foram categorizados com base em temas recorrentes identificados nas respostas dos participantes.

Entre as categorias podemos pontuar as dificuldades no ensino multisseriado (planejamento, gestão do tempo, avaliação dos alunos, uso de materiais didáticos); as estratégias pedagógicas empregadas (diferenciação de atividades, ensino colaborativo, uso de tecnologia); e as sugestões de melhoria (formação docente, investimento em recursos didáticos, redução do número de alunos).

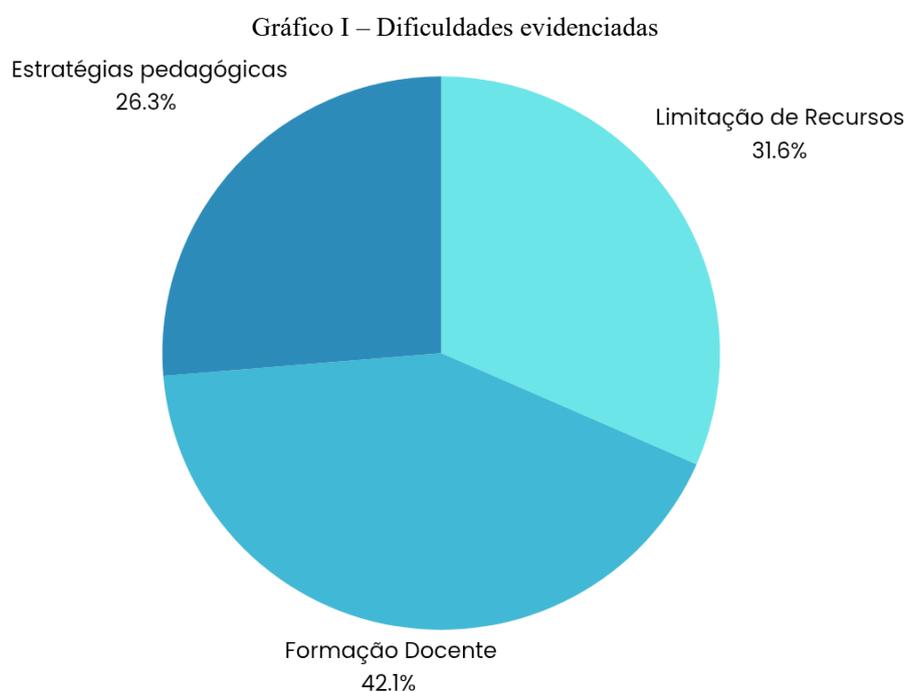
Sob esse viés, a triangulação dos dados foi realizada, comparando as informações obtidas nos questionários com os registros das observações em sala de aula, a fim de verificar a coerência entre os

relatos dos professores e a prática pedagógica observada. Por fim, os resultados foram analisados à luz do referencial teórico, relacionando as dificuldades e estratégias planejadas com estudos prévios sobre o ensino multisseriado. Sem dúvidas, esse processo permitiu uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelos docentes e das possíveis soluções para melhoria do ensino nesse contexto.

Também é válido ressaltar que garantimos a ética da pesquisa, assegurando o anonimato dos participantes e o sigilo das informações coletadas. Todos os professores foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo e aprovaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes da participação.

4 RESULTADOS

A análise das respostas dos professores revelou que o ensino multisseriado apresenta desafios significativos, principalmente no que diz respeito ao planejamento das aulas, à gestão do tempo e à avaliação do desempenho dos alunos. A maioria dos participantes apontou que a necessidade de atender alunos de diferentes níveis em uma mesma turma exige um planejamento mais complexo, demandando estratégias diversificadas. Além disso, a falta de materiais didáticos adequados foi um problema recorrente mencionado, dificultando a personalização do ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes. Tudo isso pode ser ilustrado na construção do Gráfico I, que resume tais considerações:



Fonte: Os autores (2025).



Diante dessas dificuldades, os professores relataram adotar como principais estratégias pedagógicas para tornar o ensino mais eficiente, o uso de atividades diferenciadas por nível de aprendizado, o ensino colaborativo entre alunos mais avançados e aqueles com maior dificuldade. No entanto, muitos docentes mencionaram que o acesso limitado à tecnologia e a falta de formação específica sobre ensino multisseriado dificultam a implementação de metodologias mais inovadoras.

Os participantes também sugeriram possíveis melhorias para qualificar o ensino nesse contexto, enfatizando a necessidade de maior investimento em capacitação docente e na oferta de materiais didáticos mais adequados às especificidades das turmas multisseriadas. Além disso, a redução do número de alunos por sala e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas para o campo foram apontados como ações essenciais para minimizar os desafios enfrentados pelos professores.

Com base nesses achados, a análise dos resultados será discutida a partir dos seguintes eixos elencados: 1. Desafios no Ensino Multisseriado: Falta de Recursos; 2. Estratégias Pedagógicas: Adaptação e Criatividade no Processo de Ensino; 3. Caminhos para a Qualificação do Ensino Multisseriado: Formação Docente e Políticas Educacionais. Outrossim, é válido ressaltar que os tópicos de discussão sofrem um atravessamento e devido a isso, serão discutidos de modo uniforme.

5 ANÁLISE

Como observado, a falta de recursos didáticos adaptados é uma das dificuldades mais evidentes enfrentadas pelos professores em turmas multisseriadas. Como apontado nas respostas do questionário, muitos educadores destacam a escassez de materiais adequados para trabalhar com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem. Tal carência compromete a personalização do ensino, fazendo com que os professores tenham que improvisar atividades, muitas vezes sem a eficácia esperada. Devido a isso, compreende-se que quando os materiais não dialogam com a realidade dos alunos do campo, o aprendizado se torna descontextualizado, prejudicando a assimilação dos conteúdos.

Outro aspecto relevante é a inadequação da infraestrutura física das escolas, ou limitadíssimas. Olhando por um viés generalizado, a maioria das instituições rurais carece de salas equipadas, bibliotecas e recursos tecnológicos, o que fomenta a dificuldade da diversificação das estratégias pedagógicas. Além disso, a ausência de internet, por exemplo, impede o acesso a ferramentas digitais que poderiam facilitar o planejamento e a execução das aulas, conforme apontado na Pergunta 7 do questionário, que aborda o uso da tecnologia em turmas multisseriadas e complementada oralmente como transcrito a seguir:

“Não é que não tenha Internet, o problema maior é não ter acesso a ferramenta... o recurso em si, entendeu? um celular bom, um notebook decente, ou até mesmo uma máquina... o computador. imagine se a gente tivesse laboratório se informática ou pelo menos, no mínimo do mínimo, uma rede se Internet decente que não caísse direto, né? pra passar um vídeo, alguma coisa que seja mais atrativa pro’aluno (Transcrição do Comentário – Prof 01, 2025)”.



Outro fator amplamente destacado é quanto a gestão do tempo, indicada como uma das maiores dificuldades pelos docentes, como pontuado na Pergunta 2 pela grande maioria dos entrevistados. Fato este que também se conecta à falta de recursos. Quando o professor precisa dedicar grande parte do tempo para adaptar atividades ou criar materiais do zero, o tempo disponível para o acompanhamento individual dos alunos é reduzido. Esse fator agrava as desigualdades entre estudantes mais avançados e aqueles com maior dificuldade de aprendizado. Tal assertiva não só é uma observação e crítica, como também é fomentada pelos estudos de Hage (2014).

Além disso, a ausência de livros didáticos apropriados para a realidade do campo foi apontada por diversos professores nas respostas abertas (Pergunta 10). Segundo os professores participantes do estudo, os materiais disponíveis, em geral, seguem uma lógica urbana, desconsiderando o contexto sociocultural dos estudantes das comunidades rurais. Fato este que gera uma desconexão entre o conteúdo e a vida cotidiana dos alunos, dificultando o envolvimento com o processo de alfabetização.

Os professores também destacam que a falta de jogos educativos e recursos lúdicos (Pergunta 4) limita a capacidade de tornar a aprendizagem mais dinâmica e atrativa. Em turmas compostas por alunos de diferentes faixas etárias, estratégias lúdicas ajudam a manter o interesse dos estudantes mais novos enquanto desafiam os mais velhos. Sem esses materiais, o ensino tende a se tornar mais expositivo, o que reduz a participação ativa dos alunos.

Outro problema apontado está na ausência de recursos para práticas interdisciplinares (Pergunta 3). Projetos que integram diversas disciplinas são importantes para conectar o conhecimento à realidade dos alunos, mas sem materiais e ferramentas apropriadas, o professor encontra dificuldades para desenvolver esse tipo de atividade. Além disso, a avaliação dos alunos também é afetada pela falta de recursos (Pergunta 5). Muitos docentes afirmam que não há instrumentos avaliativos adequados para medir o progresso em diferentes níveis de aprendizado simultaneamente. Isso acaba forçando o uso de provas padronizadas, que não refletem o desenvolvimento real dos estudantes.

Outrossim, ressalta-se que a formação dos professores que atuam em turmas multisseriadas foi apontada, na pesquisa, como um fator determinante para o sucesso ou o fracasso da alfabetização. A maioria dos docentes indicou que a formação inicial não os preparou para lidar com a diversidade de idades e níveis de aprendizagem presentes nessas turmas (Pergunta 6). Sem dúvidas, a falta de preparo específico gera insegurança e dificulta a implementação de práticas inovadoras.

Essa lacuna na formação resulta em estratégias improvisadas, que nem sempre atingem o objetivo esperado. Muitos professores relataram que, apesar de possuírem boas intenções e experiência de sala de aula, sentem dificuldade em planejar atividades adaptadas para diferentes níveis de aprendizado (Pergunta 3). Isso reforça a necessidade de uma formação mais direcionada ao contexto multisseriado.



A formação continuada também foi destacada como uma necessidade urgente (Pergunta 9). Muitos docentes afirmaram que os cursos de atualização disponíveis raramente abordam a realidade das turmas multisseriadas, concentrando-se em métodos voltados para turmas seriadas convencionais.

A análise revelou que os professores reconhecem a necessidade de metodologias pedagógicas mais adequadas à realidade das turmas multisseriadas. No entanto, a falta de formação e de recursos impede que práticas inovadoras sejam implementadas com sucesso (Perguntas 3 e 4). O ensino colaborativo, por exemplo, foi apontado como uma estratégia eficaz, mas os docentes destacaram que, sem orientação específica, o método acaba gerando confusão entre os alunos, com os mais avançados assumindo o papel de professores, sem a mediação adequada.

As respostas ao questionário mostram que práticas interdisciplinares seriam bem-vindas, mas muitos professores não se sentem preparados para aplicá-las (Pergunta 3). Projetos que envolvem diferentes áreas do conhecimento podem tornar o ensino mais significativo e próximo da realidade dos alunos, mas exigem planejamento detalhado e materiais adaptados.

Por fim, os professores sugeriram mudanças estruturais e metodológicas para viabilizar a aplicação de pedagogias mais eficazes (Pergunta 9). Isso inclui desde a reformulação dos currículos até a criação de programas específicos de formação continuada. Em síntese, a realidade das turmas multisseriadas demanda não só recursos e formação, mas também uma mudança profunda na abordagem pedagógica. É necessário abandonar o improviso e investir em práticas adaptativas, inovadoras e contextualizadas, que respeitem a diversidade de níveis e ritmos de aprendizagem presentes nas salas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste estudo confirmam que os objetivos propostos foram alcançados, evidenciando que a alfabetização em turmas multisseriadas enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e formativos que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A falta de recursos didáticos adaptados, a formação insuficiente dos professores e a ausência de metodologias contextualizadas emergiram como fatores centrais que limitam o potencial de aprendizagem dos alunos.

No entanto, a pesquisa também revelou que, mesmo diante dessas adversidades, os professores desenvolvem estratégias criativas e colaborativas para minimizar os efeitos das dificuldades, como o ensino entre pares e a diversificação das atividades. Esses achados não apenas interpretam os dados obtidos, mas também reforçam a necessidade de repensar as políticas educacionais voltadas para o ensino no campo, sobretudo no contexto das turmas multisseriadas.

Os resultados encontrados dialogam com estudos anteriores, como os de Molina e Jesus (2010) e Brasileiro et al. (2018), que destacam a falta de formação específica e de materiais contextualizados como barreiras persistentes. No entanto, este estudo aprofunda a discussão ao evidenciar como esses desafios se



entrelaçam e se potencializam no cotidiano escolar, o que explica a dificuldade em implementar práticas inovadoras de forma consistente. Diferentemente de algumas abordagens anteriores, que sugerem a adaptação do modelo urbano ao contexto rural, os dados coletados indicam que é imprescindível uma abordagem pedagógica própria para as turmas multisseriadas, valorizando a cultura local e promovendo uma aprendizagem mais significativa e integrada à realidade dos estudantes.

Teoricamente, o estudo desafia a visão tradicional de ensino linear e seriado, demonstrando que a educação em turmas multisseriadas pode ser igualmente eficaz se sustentada por uma prática pedagógica adaptativa e por uma formação continuada que capacite os professores a lidar com a heterogeneidade da sala. Praticamente, os resultados apontam para a necessidade de investimentos em recursos didáticos diferenciados e em tecnologias acessíveis que promovam a personalização do ensino. Além disso, o fortalecimento de políticas públicas direcionadas ao contexto rural deve considerar não apenas a infraestrutura, mas também a formação emocional e metodológica dos docentes, para que estes se sintam preparados e valorizados em seu papel.

Por fim, o estudo abre espaço para futuras pesquisas que aprofundem a compreensão das estratégias pedagógicas mais eficazes em turmas multisseriadas, explorando, por exemplo, o impacto da integração entre tecnologias e práticas colaborativas. Também se faz necessário investigar o papel da comunidade escolar e das famílias no apoio ao processo de alfabetização nesses contextos. Dessa forma, a pesquisa não se encerra com estas conclusões, mas sim propõe um ponto de partida para novas reflexões e intervenções que promovam uma educação mais equitativa, inclusiva e adaptada à diversidade do campo.



REFERÊNCIAS

- AMORIM, Daiana Aparecida. Educação rural nas salas multisseriadas: uma reflexão sobre as políticas públicas para esse contexto. 37ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/pôster-gt14-4207>.
- ANDALÓ, Adriana. Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra – mundo. – São Paulo: FTD, 2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Etnografia da Prática Escolar. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel. Educação do campo: identidades e políticas públicas. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARROYO, Miguel G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Roseli Salete. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cad. Cerdes. Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. A Alfabetização Linguística da Teoria à Prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores. Brasília, DF, 2010. 80 p.: il. (Programa Escola Ativa).
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Projeto Base. Brasília, DF, 2010. 44 p.: il. (Programa Escola Ativa).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília, 1997. 144 p.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.
- BRASILEIRO, Rute; SANTOS, Amanda; Oliveira, Advanusia. Desafios em se trabalhar com programas para classes multisseriadas. In: Encontro Internacional de Formação de Professores. CAPA, v. 11, n. 1, ISSN: 2179-0663, p. 1-15, 2018.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Currículo sem fronteiras. Petrópolis, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun., 2003.
- CALDART, Roseli. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola e trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2004.



CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Marlene. Guia prático do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & linguística. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Claudia de Lira Santos. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DEMO, Pedro. Pesquisa Participante: saber, pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

DESLAURIERS, KÉRISIT. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, ROBERT, PIERS, Álvaro. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).

DRUZIAN, Franciele; Meure, Anne Carine. Escola do campo multisseriada: experiência docente. Geografia Ensino & Pesquisa [online] v. 17, p. 129-145, n. 2, ISSN 2236-4994, maio/agosto, 2013. DOI: <http://10.5902/22364994/10777>

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Trad. Horácio Gonzales et. al. 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, J. S. O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas. Rv. Bras. Educ. Camp [online]. Tocantinópolis, v. 4, 6230, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6230>

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLO, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna; BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexões. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.



FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. Organização e apresentação Marisa Lajolo. São Paulo; Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (Multi) Sérição como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out. – dez., 2014.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salette. MST e Educação. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KRAMER, Sônia (Org.). Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONE, Maria de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Ana Vitória Dias; MELO, Clarice Nascimento de. Currículo da educação do campo no estado do Pará nos anos de 2010 a 2018. Revista Temas em Educação, v. 31, n. 2, p. 39-53, ago. 2022. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2022v31n2.61514.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre a teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). Alfabetização e letramento na sala de aula. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ceale, 2008.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Política de educação do campo no Brasil: avanços e desafios. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 108-124, 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleffe. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.



SANTANA, Dilsilene Maria Ayres de. Educação e Formação Humana: Direito à Educação e Classes Multisseriadas no Meio Rural Brasileiro – São Carlos – São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Paulo, 2018.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2020.

SILVA, Sônia Costa da. A educação do campo e o processo de construção do currículo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago., 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. Escola pública e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.