



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
CURSO DE PEDAGOGIA



**DOCÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO
AMAZÔNICA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES**

HUMAITA-AMAZONAS

2026

LUDIMILA DA SILVA PINTO

**DOCÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIIDAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO
AMAZÔNICA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ELIANE REGINA MARTINS BATISTA

HUMAITA-AMAZONAS

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- P659d Pinto, Ludimila da Silva
 Docência em classes multisseriadas na educação do campo amazônica:
 desafios e potencialidades / Ludimila da Silva Pinto. - 2026.
 35 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Eliane Regina Martins Batista.
 Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do
 Amazonas, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá,
 Curso de Pedagogia, Humaitá-Amazonas, 2026.
1. Classes multisseriadas. 2. Professores. 3. Desafios. 4. Formação. 5.
 Potencialidades. I. Batista, Eliane Regina Martins. II. Universidade Federal
 do Amazonas. Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá.
 Curso de Pedagogia. III. Título
-

LUDIMILA DA SILVA PINTO

**DOCÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO
AMAZÔNICA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 27/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Eliane Regina Martins Batista
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - UFAM

Membro: Prof. Dr. Jordeanes do Nascimento Araújo
Instituto de Educação Agricultura e Ambiente – IEAA

Membro: Me. Raimunda Darque de Souza
Rede Municipal de Educação

Membro: Me. Hitacyara Fabrício Chaves
Rede Municipal e Estadual de Educação

DEDICATÓRIA

Ao **meu pai**, professor, que sempre guiou meu caminho com sabedoria e amor. Foi ele quem ensinou-me que a educação é um legado, e que uma mulher tem direito de ocupar qualquer espaço que desejar. Com seu exemplo, mostrou-me a força da independência, a beleza do conhecimento e a coragem de ser quem eu sou. Dele veio minha determinação de estudar, crescer e transformar minha realidade.

À **minha mãe**, minha maior fortaleza, dona de um coração tão grande quanto sua capacidade de amar, que me ensinou os valores que sustentam minha vida: humildade, fé, respeito e coragem. A presença dela permitiu que eu pudesse seguir estudando com um pouco mais de tranquilidade, sabendo que meu filho estava seguro nos braços de quem mais ama.

Ao **meu filho** e ao **meu esposo**, que caminharam comigo por todos os altos e baixos. Ao meu filho, que tão pequeno teve que dividir seu tempo, seus abraços e até suas noites comigo e com os livros. Ele cresceu enquanto eu crescia como estudante e, mesmo sem entender, foi minha maior motivação.

Ao **meu esposo**, companheiro fiel, que me apoiou em tudo, no cuidado ao nosso filho na minha ausência, sempre presente nas responsabilidades, nos desafios, nos dias de cansaço e, principalmente, nas noites em que eu duvidava de mim. Sua presença foi meu alívio e incentivo, tornando minha caminhada acadêmica mais leve.

À **minha avó**, que mesmo sem ter tido oportunidade de estudar, carregava em si uma sabedoria doce e profunda. Ela me ensinou que o conhecimento, também, nasce das histórias, da simplicidade e da força que existe em cada geração que veio antes de mim. Suas lembranças e seu amor sempre me acompanharam.

E, por fim, dedico a **mim**. À mulher que chorou muitas noites, que pediu forças a Deus, que se levantou mesmo cansada e que seguiu acreditando. Àquela que aprendeu a ser forte, a ser vulnerável, a ser persistente. Esta vitória é o reflexo do meu esforço, da minha fé e do amor dos que caminharam ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente **a Deus**, que sempre esteve comigo. Nas minhas noites de choro, quando o cansaço pesava e a dúvida me cercava, foi a Ele que pedi força. E foi Ele quem me levantou, me acalmou e me mostrou que eu era capaz de continuar. Cada página deste trabalho carrega um pouco das minhas lágrimas, da minha fé e da Sua presença constante ao meu lado.

À **minha orientadora**, que desde o nosso primeiro Projeto de Iniciação Científica – PIBIC, até aqui, em meu Trabalho de Conclusão de Curso, acreditou mais em mim do que eu mesma, pelas palavras de incentivo, pelos puxões de orelha quando se fizeram necessários e por ter aberto portas que eu sozinha não conseguiria.

Ao **meu pai**, que desde pequena sempre me mostrou que o caminho da educação sempre foi a melhor escolha. Ele é o homem no qual me inspiro, bondoso e justo.

Agradeço também à **minha mãe**, que, mesmo com suas limitações, me ajudou em tudo o que foi necessário durante minha graduação, com meu filho, e que dentro dos meus dias mais difíceis sempre esteve ali do seu jeitinho me dando todo o apoio necessário, para que não me sentisse só.

Agradeço à **minha vó**, que sempre me motivou a ser uma mulher como ela mesmo diz: “estudada da educação”, que, mesmo em sua idade, por diversas vezes me ajudou com meu filho para que eu pudesse comparecer às aulas.

Agradeço também ao **meu esposo**, que desde o início se fez presente e empático com minhas escolhas, cuidando de nosso filho para que eu pudesse estudar, com tranquilidade e com as mínimas preocupações possíveis.

Não poderia deixar que agradecer à minha grande amiga, **Rogeli**, que se fez presente durante toda a graduação, que quando eu finalmente dei meu passo para o trancamento do curso, buscou medida para que eu ficasse e continuasse com minha graduação, e demais situações que foram muito importantes tê-la comigo.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Amazonas-UFAM, a todo o corpo docente que contribuiu para minha aprendizagem durante meu percurso acadêmico.

Agradeço imensamente de coração a todos que tiveram comigo durante esse processo muito importante em minha vida.

RESUMO

A presente pesquisa desenvolvida neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo compreender o desenvolvimento da docência em contextos multisseriados no Sul do Amazonas, por meio da análise das produções científicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), utilizando como material de análise as produções científicas disponíveis no banco de dados da UFAM. Atualmente, a multisseriação ainda permanece como um tema que exige debates aprofundados, evidenciado nas pesquisas de Hage (2006) e Souza (2012). A metodologia fundamenta-se na abordagem qualitativa e na pesquisa documental. Assim, objetivamos especificamente: realizar o levantamento de produções científicas que estão alojadas nos *sites* de Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ensino de Ciências e Humanidades nos últimos cinco anos; identificar as pesquisas que têm como objeto a docência em contextos multisseriados; verificar os contextos e participantes das pesquisas; e analisar nestes trabalhos os desafios enfrentados pelos professores para a docência em contextos multisseriados. Os resultados evidenciam que, embora que as produções no período pesquisado fossem ainda escassas, estas desempenham um papel fundamental ao dar visibilidade a Educação do Campo, que historicamente foi negligenciada nas políticas educacionais, mas essencial para a garantia do direito à Educação em muitas comunidades amazônicas e no país. Constatamos, ainda, que persistem inúmeros desafios, tais como infraestrutura precária das escolas do campo, falta de materiais didáticos, acesso limitado à internet e necessidade de formação pedagógica específica para docentes que atuam em classes multisseriadas. Conclui-se que estes fatores reforçam a importância de ampliar pesquisas à realidade educacional do campo, além de realçar os processos de lutas e resistência destas comunidades.

Palavras-chaves: Classes multisseriadas. Professores. Desafios. Formação. Potencialidades.

ABSTRACT

The present research developed in this Undergraduate Final Paper (TCC) aims to understand the development of teaching in multigrade contexts in the southern region of Amazonas, through the analysis of scientific productions from the Graduate Programs in Education and in Science and Humanities Teaching at the Federal University of Amazonas (UFAM), using as analytical material the scientific works available in UFAM's database. Currently, multigrade education remains a topic that requires in-depth debate, as evidenced in the studies by Hage (2006) and Souza (2012). The methodology is based on a qualitative approach and documentary research. Specifically, the objectives are: to survey scientific productions hosted on the websites of the Graduate Programs in Education and in Science and Humanities Teaching over the last five years; to identify studies that focus on teaching in multigrade contexts; to verify the contexts and participants of the research; and to analyze, within these works, the challenges faced by teachers in multigrade teaching contexts. The results show that, although the number of productions in the period analyzed is still limited, they play a fundamental role in giving visibility to Rural Education, which has historically been neglected in educational policies, yet is essential to guaranteeing the right to education in many Amazonian communities and across the country. Furthermore, it was found that numerous challenges persist, such as poor school infrastructure in rural areas, lack of teaching materials, limited internet access, and the need for specific pedagogical training for teachers working in multigrade classrooms. It is concluded that these factors reinforce the importance of expanding research on the educational reality of rural areas, as well as highlighting the processes of struggle and resistance of these communities.

Keywords: Multigrade classrooms; Teachers; Challenges; Training; Potential.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	12
2.1 Embates e desafios para efetivação da Educação do Campo.....	13
2.2 A formação continuada dos Professores do Campo.....	15
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA.....	18
4 A REALIDADE DA DOCÊNCIA MULTISSERIADA	20
4.1 O contexto (lócus) das pesquisas: o “chão” da Amazônia	20
4.2 Dificuldades na escola do campo: estrutura e manutenção	22
4.3 Desafios Formativos.....	25
4.4 Organização multisseriada e sobrecarga de trabalho	27
4.5 Potencialidades e resistência.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

Início¹ esta seção situando os encaminhamentos que conduziram-me a realizar essa pesquisa com foco na docência em contextos multisseriados. Essa aproximação com os docentes que atuam em turmas multisseriadas começa logo no meu início da graduação quando, em meio a conversas informais com uma amiga, que também era professora do campo que, na época, atuava nas classes multisseriadas. Foi surgindo a curiosidade de saber um pouco mais sobre as reais dificuldades enfrentadas pelos professores do campo relacionado ao ensino dessas turmas.

As práticas em turmas multisseriadas indicam uma organização do ensino em que um professor do campo trabalha com alunos de diferentes idades e anos/séries em uma mesma turma ou sala de aula, ou outro ambiente escolar, quando a sala de aula é em um local inviável para que aulas ocorram, seja em escolas do campo, de beira de rios ou estradas.

Nesse sentido, os professores que trabalham em classes/turmas multisseriadas precisam adaptar os conteúdos e metodologias de ensino para atender às necessidades individuais de cada estudante, independentemente da idade ou ano/série. E, ainda, necessita articular as vivências do contexto local, os saberes, tempo e especificidades desses alunos, configurando-se uma possibilidade de organização escolar, como destacam Moura, Santos e Franco:

As classes multisseriadas são uma alternativa de organização escolar, não existe ilegalidade em sua organização. Como direito educacional e constitucional dos povos do campo, essas escolas, ao longo da história da educação, estiveram à margem das políticas educacionais e sem reconhecimento do poder público, pois se contrapõem à organização seriada e a formação disciplinar e segmentada. (2021, p. 35).

Essa organização do ensino configura uma prática comum em áreas rurais onde a população e recorrentemente o número de alunos é pequeno, tornando inviável a criação de turmas separadas por série e tornando-se comum na Educação do Campo.

Foi observando essa diferenciação de organização do ensino que foi se consolidando o interesse pela pesquisa, com início no meu primeiro Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) denominado: **PIB-H/0091/2023 - Narrativas da docência em contextos multisseriados**. Esta investigação teve como base uma pesquisa de campo feita com os professores do campo, a qual continuou com o segundo PIBIC, intitulado: **PIB-H/0069/2024 - Mapeamento de pesquisas sobre docência em contextos multisseriados**, que teve como finalidade analisar a relevância e

¹ Na introdução haverá momentos em que utilizarei a primeira pessoa do singular, para situar o objetivo de pesquisa na minha vivência e trajetória acadêmica.

a frequência com que a temática da multisseriação tem sido abordada por estudantes dos programas de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sendo concluída em agosto de 2024.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) é uma instituição pública de ensino superior que atua no estado do Amazonas. Seu objetivo é oferecer ensino de qualidade, incentivar a pesquisa e promover a circulação do conhecimento científico, técnico e cultural, bem como a oferta cursos de graduação, pós-graduação e outras formações em várias áreas.

No que concerne aos programas, destacamos dois: o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)², constituído pelos Cursos de Mestrado e Doutorado, que tem mais de trinta anos, iniciado em 1987 com sua primeira turma do Mestrado em Educação. É o programa mais antigo da região norte. Já o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH)³ tem como objetivo formar profissionais qualificados, com uma visão multidisciplinar que abrange as Ciências Exatas, Naturais e Humanas, buscando desenvolver estudos, pesquisas e soluções para diferentes desafios educacionais e socioambientais, dando ênfase às realidades e necessidades da Amazônia.

Diante dessas experiências e dos resultados obtidos nas pesquisas desenvolvidas no PIBIC, surgiu o interesse em realizar este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aprofundando as questões e análise das dificuldades enfrentadas pelos docentes que atuam em turmas multisseriadas, tomando como base os achados das investigações, por meio da pesquisa documental (levantamento de teses e dissertações).

Essas motivações foram reforçadas pelo entendimento de que os professores do campo vivenciam situações complexas e difíceis, conforme aponta Hage (2006), ao afirmar que: há precariedade da estrutura física das escolas, dificuldades dos professores e estudantes em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas e a oferta irregular da merenda. Estes são alguns dos desafios que a docência envolve, o que requer compromisso efetivo, principalmente, dos governantes para possibilitar as condições de estudo (para os estudantes) e de trabalho (para os professores).

Além disso, entendemos que a docência é uma atividade complexa exercida profissionalmente por professores das diferentes áreas dos conhecimentos, envolvendo uma gama de saberes, práticas, contextos e sujeitos. Além disso, pesquisas sobre professores, suas vidas, contexto de trabalho e a docência enquanto profissão vêm ganhando espaço nas investigações desta década (Nóvoa 1992, 1999, 2007; Cunha, 2004, 2005; Pimenta, 2007).

² <https://www.ppge.ufam.edu.br/apresentacao.html>

³ <https://ppgech.ufam.edu.br/sobre-o-ppgech.html>

No que se refere à docência como profissão, Cunha (2007) explica que há a necessidade de compreender a docência em suas múltiplas relações e dos conhecimentos e justificações necessários para sua realização, e a identifica como ação complexa (2007), requerendo o estatuto profissional, além de significar conhecimentos específicos relativos ao conteúdo, experiência e formação pedagógica para exercê-la com mais segurança (Pimenta, 2007).

Consideramos que os professores nos seus contextos de trabalho possuem conhecimentos específicos para sua área de atuação, e desenvolvem práticas comprometidas com a educação de estudantes, possibilitando-lhes avançar no processo formativo e contribuindo para tornarem-se cidadãos atuantes e participativos no seu meio.

Nesse sentido, consideramos que os professores conhecem a realidade campesina e exercem com muito esforço a docência, contudo, ainda permanece a referência a modelos urbanos, conforme alerta Hage (2006), esclarecendo que os sujeitos do campo ainda “são obrigados a se submeterem a um processo de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se consubstancia como uma precarização do modelo seriado urbano de ensino, materializado na experiência das escolas multisseriadas” (2006, p. 304).

Essas constatações do autor nos permitem considerar que ainda há muito a se fazer pela Educação do Campo para que as escolas multisseriadas sejam um espaço educativo adequado e com estrutura nestes contextos. Contudo, Hage (2006) alerta que o problema não está no formato desta configuração de turmas/séries, mas na precarização que lhe é imposta pelas instituições mantenedoras.

Hage (2006) manifesta sua indignação e apresenta implicações dessa realidade, indicando: altos índices de analfabetismo e exclusão escolar no campo; existência de prédios escolares depauperados; definição de currículos deslocados da realidade; presença de muitos docentes sem a qualificação necessária; e ausência de um financiamento apropriado que oportunize o estudo com dignidade aos sujeitos do campo (2006). Além disso, o autor alerta, inclusive, para as situações que são “pouco investigadas e até ocultadas”, bem como a ausência do cumprimento das orientações legais.

Diante do exposto, realizamos um mapeamento das pesquisas produzidas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas, em específico nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ensino de Ciências e Humanidades sobre a docência em contextos multisseriados. Por entendermos que a docência é uma atividade complexa exercida por professores, contudo, as situações de desvalorização e precariedade acentuam-se na Educação do Campo.

Além disso, as pressões das redes de ensino por resultados afetam também o trabalho dos professores, além do excesso de burocratização e elevação de índices, fazendo com que tentem conciliar as diversas situações e as demandas externas, o que, segundo Ball (2002, 2004), acabam produzindo a performatividade do trabalho docente, o que nos motivou compreender o desenvolvimento da docência em contextos multisseriados no sul do Amazonas por meio da análise das produções científicas dos programas de Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas.

Para isto, definimos objetivos específicos que contribuiriam para o desenvolvimento da pesquisa documental, sendo: 1. realizar o levantamento de produções científicas que estão alojados nos *sites* de Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ensino de Ciências e Humanidades nos últimos cinco anos; 2. identificar as pesquisas que têm como objeto a docência em contextos multisseriados; 3. verificar os contextos e participantes das pesquisas; e 4. analisar nestes trabalhos os desafios enfrentados pelos professores para a docência em contextos multisseriados.

Este texto está organizado em três seções: na Introdução, apresentamos as motivações e objetivos que levaram à realização da pesquisa; na segunda seção, abordamos os Desafios para a Educação do Campo; na terceira seção, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa; na quarta seção, trazemos a análise dos achados sobre a realidade da docência multisseriada. Por fim, as Considerações Finais.

2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo, como parte fundamental e direito de educação no Brasil, valida-se pelos princípios que valorizam a diversidade e as especificidades dos sujeitos do campo, dentro dos direitos legais, que estabelecem parâmetros que possam assegurar legalmente as propostas pedagógicas do campo ligadas à realidade sociocultural das comunidades, como demonstra o Art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 01/2002:

Art. 6º - O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2002, p. 01-02)

Assim, quando se estabelece responsabilidades aos entes federativos, assegura-se juntamente a oferta de diferentes níveis de ensino nas escolas do campo, efetivando o direito à Educação em sua integralidade.

Esse compromisso não se aplica apenas em garantir o acesso, mas assegurar condições reais de permanência e aprendizagem, o que demanda investimentos estruturais e pedagógicos que atendam às especificidades das comunidades e sujeitos do campo. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 02/2008 reforça que tais condições devem estar alinhadas às particularidades socioculturais do campo, como se observa no seguinte artigo:

Art. 7º - A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao Art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Brasil, 2008, p. 02).

O artigo reforça que a efetivação do direito à Educação depende de condições materiais, pedagógicas e institucionais que possibilitem experiências formativas e significativas, fortalecendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesta direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, reafirma a necessidade de que a Educação do Campo seja organizada de modo a respeitar os modos de vida das populações do campo, como evidência o artigo a seguir:

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 da zona rural; [...]

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 2023, p.23-24)

Diante do exposto, entendemos que os dispositivos legais asseguram a Educação do Campo, reconhecendo as diversas realidades e a necessidade de uma escola que escute seus sujeitos, respeite seus tempos e caminhe junto com as particularidades que estruturam a vida no campo. Contudo, apesar destes dispositivos, há embates e desafios constantes para efetivar a Educação do Campo, o que perpassa também pela formação de professores. É o que abordamos nos tópicos a seguir.

2.1 Embates e desafios para efetivação da Educação do Campo

O direito ao acesso e permanência a uma educação de qualidade é responsabilidade não somente dos professores e escolas, mas dos governos federais, estaduais e municipais, considerando as diferentes modalidades e etapas da Educação Básica a ser ofertada aos estudantes, sendo “articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo” (Hage, 2002, p. 3).

No entanto, é triste a realidade de ver que muitos cidadãos do campo são impedidos de ter esse direito pelas dificuldades enfrentadas no dia a dia e pela ausência de escolas em suas comunidades. E nos lugares em que há escolas, ainda têm que enfrentar a falta de compromisso do estado com o a manutenção da escola em variados aspectos, principalmente na sua manutenção de ensino, falta de materiais pedagógicos e problemas estruturais e de acesso à escola, configurando-se um cenário desafiador no dia a dia dos professores e dos estudantes.

O mais grave é que muitos destes problemas são deslocados, acabam responsabilizando os professores. Além de seu papel de educador, a sociedade ainda impõe ao professor a responsabilidade de resolver problemas como: violência, evasão escolar, fome, e tantos outros problemas que vêm da inoperância dos entes federativos. Essa situação assevera-se nas escolas do campo, conforme expõe Hage (2006, p.11), onde se responsabiliza estas escolas e professores pelo fracasso:

A não compreensão dessa questão por grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade fortalece a visão negativa, pejorativa, depreciativa que circula sobre as escolas rurais, especialmente quando são organizadas sob a forma da (multi)seriação, quando

comparadas às escolas urbanas, responsabilizando as escolas rurais (multi)seriadas pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo (2006, p. 11).

Infelizmente, diante da precariedade não somente estrutural, os professores se veem comprometidos a assumirem diferentes tarefas na escola do campo. Souza (2012, p. 752) considera que em “torno de 50% das classes são multisseriadas nas escolas localizadas no campo e, em muitas delas, o professor acumula funções de coordenador pedagógico e gestor”. E, ainda, assume funções de outros profissionais como cozinheiro e assistentes administrativos, evidenciando o descompromisso das redes de ensino com a Educação do Campo.

As dificuldades enfrentadas pelos professores do campo são mais complexas do que imaginamos. E, quando se trata de classes multisseriadas, vai-se além da sala de aula, além da escola, o que envolve todo um contexto que inclui estudantes e diferentes etapas da educação, conforme Hage (2006) esclarece:

A realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo **denuncia grandes desafios a serem enfrentados** para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo (2006, p. 305, grifos nossos).

Concordamos com os apontamentos do autor quanto às conquistas para a Educação do Campo, legitimadas nas legislações, o que nos permite pontuar alguns questionamentos: Como, ainda, há escolas sem estrutura? Qual o suporte para a realidade vivenciada pelos professores do campo? Mesmo com a formação em nível superior, estes professores assumem seus compromissos, exigindo-se dos órgãos mantenedores a sua efetiva responsabilidade para que os docentes possam educar os sujeitos do campo em condições dignas.

Nesse contexto, a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, assegura no Art 1º que:

A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e superior às populações do campo, e **será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios**, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (Brasil, 2010, p. 01, grifos nossos).

A Educação do Campo deve se dar em regime de colaboração entre Distrito Federal, Estados e municípios, objetivando a melhoria da Educação das pessoas do campo, e não pode ser deslocada para os professores.

Cordão (2002) explica que os professores podem usar flexibilidade para fazer com que os alunos possam ter uma educação de qualidade e respeitosa de acordo com o ambiente que vivem. Por outro lado, não se pode exigir que estes profissionais assumam responsabilidades que não são suas.

Junto aos seus esforços para promover uma educação escolar de qualidade, os professores que atuam em turmas multisseriadas enfrentam o desafio de buscar formação continuada, o que muitas vezes torna-se inviável devido às inúmeras dificuldades que lhes são atribuídas. Essa questão é abordada no tópico a seguir.

2.2 A formação continuada dos Professores do Campo

Com o grande número de salas multisseriadas, os professores acabam ficando sobrecarregados devido às múltiplas funções que assumem ao trabalhar em escolas com turmas multisseriadas. Por conta disso, o professor tem pouca oportunidade de participar de grupos de estudos e demais processos de formação continuada (Souza, 2012). Essa sobrecarga de responsabilidades limita o tempo e a energia do professor, dificultando sua participação em formação continuada, que são essenciais para aprimorar sua prática pedagógica.

A Resolução CNE/CEB n.º 1⁴, de 3 de abril de 2002, assegura em seu inciso III que os professores devem ter uma “remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de **programas de formação continuada** para os profissionais da Educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB” (2002, p. 03, grifos nossos). Assim, todos os professores têm direito a continuar seu desenvolvimento profissional por meio de cursos e atividades. Nesse sentido, Nogueira evidencia a

[...] necessidade de formação continuada dos professores do campo, considerando que eles enfrentam tantos desafios para dar continuidade em seu processo formativo. E o contexto em que trabalham raras vezes é abordado na formação inicial, nem todos os cursos possuem disciplinas ou estágios que privilegiem o contexto do campo. Por isso, realçamos a pertinência de projetos de investigação que tem como objeto de estudo a formação continuada aos professores que atuam nas escolas do campo (2023, p. 20).

Portanto, concordamos com a autora de que a formação continuada é ainda mais necessária para os professores que não tiveram formação que contemplassem a Educação do Campo.

⁴ Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Além disso, no contexto da Educação do Campo em classes multisseriadas, apesar das críticas diante das dificuldades relacionadas à estrutura e ausência de recursos, ainda é uma das possibilidades de organização do ensino que assegura a Educação às comunidades do campo, principalmente, as mais longínquas.

Outro ponto crítico é a falta de suporte pedagógico adequado às classes multisseriadas, de profissionais da área de apoio escolar, seja pedagogo, coordenador ou orientador pedagógico que possam orientar e auxiliar os professores. Essa ausência pode gerar uma visão de ensino inferior ao ofertado nos contextos urbanos, o que pode gerar um pensamento preconceituoso de que as pessoas do campo são inferiores aos alunos das escolas urbanas, que estudam em uma estrutura seriada. Assim, “percebemos a dificuldade que os professores têm de atuar pedagogicamente fora das fronteiras da seriação, por conta da sua formação, dos projetos políticos pedagógicos, de material didático” (Souza *et al*, 2017, p.64).

Isso faz com que, inúmeras vezes, ocorra a prática de divisão dentro da sala de aula, levando os alunos a realizarem atividades pouco explorativas, enquanto os professores atendem os outros níveis de aprendizagem presentes na mesma turma. Essa situação é abordada por Souza *et al.* (2017), ao considerarem que essa falta de orientação e acompanhamento das classes multisseriadas passam uma péssima visão, pois uma mistura, modos de fazer heterogêneos, que desafia a seriação e pode transmitir a ideia de que essas turmas são consideradas problemáticas ou desfavorecidas, ao desafio que representam na organização do ensino.

A Educação do Campo é um direito de todos os povos dos diferentes territórios do país, mas é preciso superar o preconceito relacionado a essas pessoas e lugares. Afinal, eles são muito mais que simples agricultores, como esclarece Souza,

[...] constatamos que a gênese da Educação do Campo está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso (2012, p. 751).

Os embates por uma Educação do Campo justa são constantes, principalmente dos professores, que lutam para que esses alunos do campo tenham uma educação de qualidade e que possam resistir com mais conhecimento sobre seus direitos. Podemos, a partir disto, imaginar as diversas dificuldades pelas quais o professor passa nas escolas do campo, e em suas salas multisseriadas, onde se desdobram de diversas maneiras para que possam suprir a necessidade de cada estudante.

Estes estudantes passam por muitos desafios até chegarem à escola, haja vista que essas dificuldades começam pela distância de sua casa, pela locomoção, pela necessidade de trabalho

nas roças, criação de animais e tempos de colheita, que são o sustento da família. Considerando essas especificidades, os professores refazem seus planos de aula para que possam atender às dificuldades e adaptarem-se de acordo com a realidade dos estudantes.

Mas nem sempre houve essa atenção e reconhecimento da Educação do Campo nas políticas e currículos. Há pouco tempo, a educação escolar era pensada e planejada desconsiderando o contexto educacional do campo, com docentes com formação inapropriada, e que não conseguiam trabalhar com as classes multisseriadas, que tinham como resultado um alto índice de evasão escolar e analfabetismo. Essa constatação é pontuada por Hage, ao esclarecer que:

As implicações dessa realidade podem ser identificadas nos altos índices de analfabetismo e exclusão escolar no campo, na existência de prédios escolares depauperados, na definição de currículos deslocados da realidade, na presença de muitos docentes sem a qualificação necessária [...] (2006, p.304).

Essa realidade da Educação do Campo pode ainda estar sendo mascarada em diferentes espaços e lugares. No que se refere às classes multisseriadas, configura-se uma organização que possibilita a Educação dos estudantes do campo, para que não fiquem expostos à ignorância social, que sejam alfabetizados/educados, mesmo diante de inúmeras dificuldades.

Corroborando com esta questão, Hage (2006, p. 305) explica que a escola com classe “multisseriada também oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries e idades na mesma sala de aula, o que, em determinados aspectos, é considerado salutar”.

Por fim, concordamos com Cordão (2002, p. 02) ao esclarecer que as “propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da Educação Básica e da modalidade de ensino prevista”, tem a possibilidade de ter uma organização diferenciada, ou seja, “podem ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à Educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem” (idem). Ou seja, pode-se trabalhar com classes multisseriadas, contudo, o rigor e o cuidado com os estudantes elevam-se significativamente, e os professores precisam de apoio das redes de ensino.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

Essa pesquisa articulou-se a partir de dois projetos de iniciação científica, conforme mencionado na introdução. E iniciou com o levantamento no banco de dados de dois *sites* específicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidade, da Universidade Federal do Amazonas, de janeiro a maio de 2025.

Considerando essa especificidade, a base dessa pesquisa é documental (Gil, 2010), pois foi realizada a partir do levantamento de produções científicas produzidas por pesquisadores desses programas, considerando somente os últimos cinco anos, e que tivessem como objeto a docência em contextos multisseriados.

Para direcionar o processo, fomos orientadas pelo seguinte questionamento: o que expressam as produções científicas sobre a docência em contextos multisseriados que foram desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da UFAM?

Inicialmente, foi necessário pesquisar todas as páginas dos programas de Educação e ensino da UFAM, mestrado e doutorado (se houvesse) que estivessem vinculadas às classes multisseriadas. A partir disso, foram identificadas as linhas de pesquisas e produtos (tese ou dissertação), com base nos descritores: “classes multisseriadas”, “salas multisseriadas” e “docência multisseriada”.

Esse processo de busca identificou 150 trabalhos acadêmicos, dos quais apenas cinco se enquadraram nos critérios previamente estabelecidos. Todos esses cinco trabalhos correspondiam a dissertações de mestrado, sendo que duas delas não estavam disponíveis na íntegra no repositório TEDE - UFAM.

Diante disso, minha orientadora entrou em contato com a biblioteca da universidade, obtendo êxito na disponibilização das dissertações faltantes, o que possibilitou a análise completa de todos os trabalhos selecionados. Ressalta-se que as produções analisadas respeitaram o recorte temporal de cinco anos, compreendido entre 2020 e 2025.

Após a seleção desses arquivos, foi feita a leitura dos resumos e da introdução para definir quais teses ou dissertações contemplavam os descritores e o prazo estabelecido; quando foram observados os contextos e participantes das pesquisas; e os desafios enfrentados pelos professores para a docência em contextos multisseriados.

No Quadro 01, apresentamos as dissertações selecionadas. Destaca-se que há muitas pesquisas que contemplam a Educação do Campo, contudo, nosso foco foi nas classes multisseriadas, ficando somente cinco pesquisas, quatro defendidas em 2023 e uma em 2025.

Quadro 01: Dissertações

Título	Autores/ano	Objetivo	Metodologia
1. Práticas pedagógicas no contexto multisseriado da Educação Infantil em escolas do campo: Vila Pereira no Município de Barreirinha – Amazonas.	Vasconcelos, Simone Maria Oriente; Franco, Zilda Gláucia Elias (2023)/PPGECH	Analisar as práticas pedagógicas em Classes multisseriadas na Educação Infantil em Escolas do Campo do município de Barreirinha - Amazonas	Estudo de caso, abordagem qualitativa, com observações e utilização da técnica entrevista semiestruturada.
2. Vivências e travessias de professores do campo pela formação continuada.	Nogueira, Elexandra Vinhork; Batista, Eliane Regina Martins (2023)/PPGECH	Analisar o processo de formação continuada de professores do campo que trabalham em escolas multisseriadas (Ensino Fundamental I e II) da rede municipal de Educação de Humaitá- Amazonas.	Abordagem qualitativa e na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Entrevistas semiestruturadas e a observação.
3. A Realidade das classes multisseriadas em uma escola da comunidade Quilombola na modalidade remota no município de Barreirinha, Amazonas, Brasil (2021-2022).	Carvalho, Tereza de Jesus Pires; Mascarenhas, Suely Aparecida do Nascimento (2023)/PPGE	Conhecer as práticas pedagógicas, por meio de relatos dos professores, ou materiais bibliográficos que discorrem sobre a temática, na qual, enfatizam o potencial do processo de ensino e aprendizagem a partir do diálogo dos conhecimentos científicos com os saberes locais da Comunidade quilombola no município de Barreirinha/Amazonas.	Pesquisa de natureza qualitativa, pautada na autoetnografia. Entrevistas semiestruturadas, questionário <i>no Google forms</i>
4. A formação inicial de professores/as para atuação em escolas do campo com classes multisseriadas em Parintins- AM	Mendonça, Erivelton de Souza; Borges, Heloisa da Silva. (2023)/PPGE	Analisar a formação inicial de professores/as para o exercício do magistério em escolas do campo com classes multisseriadas nos cursos de licenciaturas em Pedagogia das instituições públicas de Ensino Superior em Parintins	Abordagem qualitativa, análise documental e PPPs.
5. A prática pedagógica em turmas multisseriadas de uma escola municipal ribeirinha em Humaitá – Amazonas	Ferreira, Camila Jheovana Almeida; Franco, Zilda Gláucia Elias (2025)/PPGECH	Analisar a prática pedagógica de uma educadora do campo em duas turmas multisseriadas de contexto ribeirinho, em uma escola das águas do Amazonas.	Pesquisa qualitativa, estudo de caso, análise documental, observação, questionário e entrevistas semiestruturadas. Análise de conteúdo de Bardin (2020).

Fonte: Pesquisa documental no *site* da UFAM, 2025.

Com base nos resultados da busca, nossa análise foi realizada a partir da interpretação (Gil, 2002) dos achados nestas dissertações, em que articulamos os objetivos, o questionamento da pesquisa e o referencial teórico.

4 A REALIDADE DA DOCÊNCIA MULTISSERIADA

A análise documental das dissertações selecionadas evidencia que houve produção científica em 2023, não encontramos em 2024 e uma foi defendida em 2025 (Carvalho, 2023; Nogueira, 2023; Mendonça, 2023; Vasconcelos, 2023; Ferreira, 2025).

Além disso, estas dissertações evidenciam o quanto é relevante fazer pesquisa com os professores que convivem de perto com a realidade das escolas do campo, o que permitiu traçar um diagnóstico sobre os desafios enfrentados na docência em classes multisseriadas no interior do Amazonas.

Longe de serem casos isolados, os achados observados e descritos no presente texto revelam uma precarização sistêmica das condições da Educação do Campo, contudo, é pertinente reforçar as lutas destas comunidades e sujeitos por uma Educação do Campo de qualidade socialmente referenciada.

4.1 O contexto (lócus) das pesquisas: o “chão” da Amazônia

As leituras das dissertações foram evidenciando que os contextos das pesquisas centram-se em municípios do estado do Amazonas. Assim, a pertinência desta análise reside na especificidade de seu *lócus*. As dissertações selecionadas não tratam do “campo” de forma genérica, mas de contextos amazônicos específicos, marcados pela geografia das águas e das estradas e de experienciados habitantes do interior amazonense.

O estado do Amazonas é composto por 62 (sessenta e dois) municípios. E a pesquisa, bem como os resultados das dissertações, se centram em dados coletados em três municípios centrais do interior do Amazonas: Barreirinha (Carvalho, 2023; Vasconcelos, 2023), Humaitá (Nogueira, 2023; Ferreira, 2025) e Parintins (Mendonça, 2023).

Barreirinha (AM): Este município é o cenário de duas investigações cruciais. Carvalho (2023) situa sua pesquisa na “escola da comunidade Boa Fé, localizada no Distrito Quilombola do rio Andirá” (2023, p. 20). Por sua vez, Vasconcelos (2023) direcionou sua pesquisa na “Escola Municipal, denominada Nossa Senhora das Dores (I, II), situada no Paraná do Urucarázinho, Comunidade de Vila Pereira” (2023, p. 32). Observa-se que os locais são contextos ribeirinhos, de várzea, acessíveis primariamente por via fluvial.

Imagem 01: Vista de Barreirinha



Fonte: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/05/06/barreirinha-no-am-decreta-situacao-de-emergencia-em-razao-da-cheia.ghtml>. Acesso: 21/11/2025.

Humaitá (AM): Apresenta-se em um contexto marcado pela BR-230 (Transamazônica) e pela bacia do Rio Madeira. E a pesquisa de Nogueira (2023) investiga a formação continuada de professores “ribeirinhos do município de Humaitá-Amazonas” (p. 18) considerando os polos, enquanto Ferreira (2025) realiza um estudo de caso em uma “escola municipal ribeirinha” de uma comunidade (p. 01).

Imagem 02: Vista de Humaitá



Fonte: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2022/07/14/humaita-no-am-renova-calamidade-publica-e-volta-a-obrigar-mascaras-para-idosos-e-em-unidades-de-saude.ghtml> Acesso: 21/11/2025.

Parintins (AM): De forma singular, Mendonça (2023) foca no *lócus* da formação, analisando os “cursos de Licenciaturas em Pedagogia das instituições públicas de Ensino Superior em Parintins” (p. 1), onde formam os profissionais que atuarão nas escolas do campo. É dentro destas realidades locais e regional (quilombola, ribeirinha e de estrada) que os desafios e potencialidades da docência dentro do contexto multisseriado serão analisados.

Imagem 03: Vista de Parintins



Fonte: <https://www.amazonastur.am.gov.br/galerias/ciranbar-15-08-18/>
Acesso: 21/11/2025.

Esse foi o cenário em que as pesquisas foram produzidas, a partir de três municípios com suas singularidades geográficas, culturais e sociais que fazem parte dos contextos amazônicos.

4.2 Dificuldades na escola do campo: estrutura e manutenção

Educar não é uma tarefa simples, é uma atividade intencional e planejada que observa orientações educacionais e curriculares, contudo, esse compromisso das escolas e professores está imbricado no contexto de vida dos estudantes. E ao analisarmos as dissertações, observamos que o compromisso de educar em escolas do campo é uma tarefa árdua.

Essa situação foi observada ao tratarmos especificamente da “estrutura e manutenção” como um desafio central, o que é visceralmente confirmado nas dissertações, conforme aponta

Mendonça (2023, p. 42), ao afirmar que “infraestrutura precária” é um denominador comum nas escolas do campo.

Em Barreirinha, o cenário documentado por Vasconcelos (2023) na Comunidade Vila Pereira é extremo, voltado ao lócus da escola onde a autora descreve a “precariedade da estrutura física da escola, as dificuldades materiais e as más condições de trabalho da professora” (p. 67). Diante das inúmeras dificuldades em decorrência da infraestrutura da escola, a autora complementa que a escola funciona em uma:

[...] casa construída de madeira, não possui portas e nem janelas e, quando chove, o espaço escolar fica todo molhado; [...] o banheiro é um sanitário de madeira utilizado somente no período da seca, pois no período da enchente fica inviável o tráfego para sua utilização (Vasconcelos, 2023, p. 66).

Diante dessa realidade, podemos notar que tanto os professores quanto os alunos em época de inverno amazônico (mês de temporal/chuvas torrenciais), como dizem os amazonenses, ficam à mercê dos perigos causados pelo temporal e ventanias intensas como o destelhamento e queda de árvores, o que se aproxima com o observado por Pinto e Batista (2024, p. 11), em que uma professora do campo ressaltou essas condições: “Era uma escola bem antiga. Lembro que, nos tempos de chuva, chovia mais dentro do que fora”

Vasconcelos (2023) relata ainda que o local oferece “perigo às crianças em virtude do aparecimento de alguns bichos peçonhentos como cobras e aranhas” (p. 66) e que as “carteiras utilizadas em sala de aula, são igualmente inapropriadas para a estatura das crianças” (p. 67).

Infelizmente, este não é um caso isolado. No contexto quilombola do Rio Andirá, também em Barreirinha, Carvalho (2023) reitera esse diagnóstico da escola. A autora evidenciou que “o processo educativo é dificultado pela estrutura instável das escolas multisseriadas” (p. 80) e descreve que as escolas “não possuem cozinha, refeitório, banheiro, salas de recreação, bibliotecas, transporte escolar, enfim, todos os equipamentos escolares inviabilizam o trabalho pedagógico” (p. 80). Em Humaitá, a pesquisa de Ferreira (2025) corrobora, citando:

[...] a escola possui um banheiro contendo uma caixa d’água que os alunos usam para jogar água no vaso após as necessidades fisiológicas, pois a descarga não funciona. Há uma pia, porém, está interditada; [...] O banheiro serve também como depósito de produtos diversos da escola, incluindo combustível (2025, p. 66).

Os resultados destas pesquisas indicam a falta de compromisso com as escolas do campo e confirma o quadro evidenciado por Hage (2006) e Souza (2012) da precariedade da

infraestrutura das escolas, principalmente, nas que se encontram mais distantes e de difícil acesso.

Não é somente descaso com os estudantes, é irresponsabilidade com a Educação do Campo na oferta das condições adequadas para que a Educação escolar aconteça. Essa situação é o que dificulta o trabalho em classes multisseriadas e não a sua organização.

Outro aspecto que destacou-se foi a conectividade (acesso à *internet*) que, inclusive, foi essencial no período pandêmico, a qual também é identificada como uma dificuldade estrutural. Carvalho (2023) destacou que, em Barreirinha, que “o sinal de telefone é muito fraco e o da internet também, conseqüentemente, isso dificulta a pesquisa para a elaboração de materiais” (2023, p. 37).

Ao longo do ano, relata-se que os professores sofrem com algumas dificuldades em questão de apoio didático e administrativo por parte da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Conforme destacado na pesquisa de Pinto e Batista (2024), faltam outros funcionários, além da “falta de apoio pedagógico, de materiais didáticos, [...] questões como limpeza da escola, merenda dos alunos e do fato de a escola do campo não nos oferecer conforto”.

Diante dessas das dificuldades, os professores do campo sentem-se desmotivados para seguir com sua atuação em face das tantas dificuldades que ainda precisam ser sanadas dentro das escolas do campo.

Além dessas questões, destacou-se também a questão do acompanhamento realizado com os alunos, que varia conforme a dinâmica e a rotina de cada comunidade. Em algumas delas, observa-se um vazio no apoio que deveria ser ofertado pelas famílias, como destaca Carvalho (2023, p. 147): “eles não têm apoio de seus familiares no tempo que eles passam em casa”, reafirmando a importância do acompanhamento familiar e da parceria com a escola para garantir que esses estudantes apresentem um desenvolvimento adequado.

Porém, não se pode deixar de destacar que, devido à antiga realidade do campo em que muitos sujeitos, ainda muito jovens, ingressavam diretamente no trabalho e acabavam abandonando os estudos, atualmente algumas dessas pessoas permanecem em situação de analfabetismo.

Esse contexto, constitui um dos fatores que dificultam o acompanhamento escolar dos filhos, como afirmam Pinto e Batista (2024), que observaram que “muitas vezes também não há apoio dos pais, pois muitos pais alegam que são analfabetos”. Infelizmente, essa situação foi produzida por um estado que não assegurou a Educação a esses jovens e adultos, que tiveram que abandonar seus estudos para sustentar suas famílias. Portanto, são questões históricas e

estruturais que continuam impactando o envolvimento familiar no processo educativo das crianças.

Essa situação é diferente em outras comunidades, como no caso do Distrito de Auxiliadora em Humaitá. Conforme Pinto e Batista (2024), uma professora relatou que conta com participação e tem um bom vínculo com os pais.

Tenho muito apoio dos pais, converso com eles, me ajudam na educação das crianças. Até porque é muito ruim trabalhar sem o apoio dos pais, mas graças a Deus, não tive esse problema. Também os convido a virem a sala de aula para que possam acompanhar de perto o desenvolvimento dos seus filhos, e muito desses pais se fazem presentes em algumas aulas (2024, p. 13).

Nesses casos, o acompanhamento familiar ultrapassa a mera presença física, configurando-se como um gesto de valorização da escola e de reconhecimento do esforço docente. Assim, experiências como a vivenciada no Distrito de Auxiliadora reforçam que o engajamento da comunidade é um dos fatores que contribuem para o êxito do processo formativo, demonstrando que a parceria efetiva entre pais e professores pode transformar realidades e fortalecer trajetórias escolares.

4.3 Desafios Formativos

Ao aprofundarmos as análises das dissertações, observamos que a formação inicial e continuada são aspectos apontados como desafios formativos. Mendonça (2023) identificou que a “falta de formação inicial e formação continuada de professores/as” (p. 42) é um dos pontos críticos, contudo, verifica-se que o problema não é a ausência de diplomas, mas a natureza dessa formação.

A fonte primária deste diagnóstico está na dissertação de Mendonça (2023). Ao analisar as licenciaturas em Parintins, ele critica a “abordagem geral dos conteúdos”, que “se limita em discutir propostas de ensino [...] sem considerar o contexto local” (2023, p. 6). Ou seja, não há contextualização e conhecimentos da cultura e saberes locais.

Essa fragilidade apontada na formação inicial observada por Mendonça (2023) pode gerar o docente descrito na dissertação de Ferreira (2025) em Humaitá, como sendo aquele que assume a multissérie “sem experiência prévia” (2025, p. 7), ou o quadro evidenciando em Barreirinha, onde Vasconcelos (2023) encontrou uma professora “apenas com o Ensino Médio” (2023, p. 63).

Esta situação foi observada na pesquisa de Pinto e Batista (2024). Dos três professores entrevistados, nenhum precisava ter graduação para trabalhar nas escolas do campo, somente algum tempo depois que uma das professoras ingressou na licenciatura em Pedagogia.

Não realizei o magistério, no entanto iniciei pela licenciatura em Pedagogia pela UEA.

Eu não fiz o magistério, também não terminei o Ensino Médio e comecei a dar aulas com o que já sabia pela falta de professores no campo na época.

Não fiz o magistério, mas ministrava as aulas mesmo sem ter tido uma formação, e o Ensino Médio completo (2024, p. 09).

Diante das falas dos professores dessa pesquisa e das dissertações, constata-se que, anteriormente, havia poucos critérios em relação à formação para os professores do campo, bem como uma carência significativa de professores para atuarem nessas escolas. Estas informações evidenciam que muitos docentes ingressavam na docência apenas com os conhecimentos básicos que já possuíam (Ensino Médio/magistério), devido à urgência e à escassez de profissionais disponíveis para atender às demandas das comunidades.

É aqui que o debate se aprofunda, segundo destacam Lira e Chaves (2015), uma vez que a “Educação do Campo”, como projeto político, nasceu justamente para combater essa formação genérica. E consideram que não é um mero ajuste curricular, mas uma “concepção de educação vinculada às práticas sociais e culturais, econômicas e políticas” dos povos do campo, nascida da “resistência dos movimentos sociais” (2015, p. 70), na luta por escola, por condições e por professores formados.

Assim, reafirma-se a necessidade de uma formação docente específica, sensível às realidades territoriais e às lutas históricas dos sujeitos do campo, rompendo com modelos tradicionais e urbanizados que desconsideravam tais particularidades dessas localidades e suas culturas.

A formação inicial também é necessária para os professores, pois nem sempre a graduação contempla as especificidades e necessidades da profissão. Nesse sentido, Mendonça (2023) diz que se a formação inicial falha, a continuada deveria corrigir. Esta afirmativa talvez esteja relacionada a conteúdos e contingências que vão surgindo na profissão.

Na pesquisa de Nogueira (2023), observamos indicação de falhas na formação. Em Humaitá, a autora diagnosticou a “ausência de formação para lidar com as particularidades do contexto do campo” (p. 97). A falha, registrada por Nogueira, não é apenas pedagógica; é uma falha política em reconhecer a especificidade do campo, tratando-o como um “não-urbano” genérico.

Fica evidente que na formação inicial destes professores não haja disciplinas relacionadas à educação, cultura e modos de vida dos povos do campo, ou ainda, que não haja estágios nessas realidades, o que converteria estes espaços propícios à preparação para esta modalidade de docência específica.

E quando o professor (cuja formação é genérica) encontra a escola (cuja estrutura é precária e outros desafios), a prática pedagógica colapsa em duas frentes: a negação da cultura local e a sobrecarga de trabalho. Destas situações, decorre a necessidade de formação continuada para contemplar as necessidades formativas da profissão.

No contexto quilombola de Barreirinha, Carvalho (2023) explicita o diagnóstico mais grave: a “exclusão dos saberes locais e tradicionais” (p. 99). Ela observa que esse modelo escolar “reforça o racismo contra a população negra”, caracterizando-os como “inferiores, incapazes intelectualmente” (p. 101). A problemática acirra-se neste contexto, haja vista que emerge não somente questões relacionadas ao ensino, mas preconceitos raciais, o que é um crime, e desrespeito com os quilombolas do campo.

Já Vasconcelos (2023) evidenciou que no contexto ribeirinho, isso se manifesta como “tecnicismo” e um currículo “descontextualizado da cultura das crianças” (p. 9), assim currículo “descontextualizado” é uma evidência prática desse projeto “monocultural” que não reconhece as diferentes culturas.

Essas formas de trabalhar os conteúdos de forma descontextualizada, agregada à prática de tratar os alunos como inferiores, são manifestações empíricas da negação de sujeitos, suas histórias e seus saberes. Ribeiro (2017) oferece os fundamentos com base em Santos e Meneses (2009) para nomear essas práticas, ao definir a “escola moderna” como uma instituição que “se constituiu como monocultural”.

A consequência desse modelo, segundo a autora, foi definida como “epistemicídio” por Santos e Meneses (2009), que é conceituado como a “negação dos saberes populares, de sua desqualificação, de sua inferiorização” sendo uma educação que é conveniente “apenas para ensinar e/ou transmitir conhecimentos descolados dos saberes e culturas que os discentes trazem de suas vivências familiares e comunitárias.” (Ribeiro, 2017, p. 851).

4.4 Organização multisseriada e sobrecarga de trabalho

Além da violência epistêmica, há o desafio pragmático. A multissérie exige uma pedagogia complexa, Carvalho (2023, p. 107) cita um professor que desabafa ser “impossível ter rendimento”, considerando que não havia trabalhado com a organização multisseriada.

Isso se complica quando não há os outros profissionais da Educação na escola, conforme destaca Pinto e Batista:

São direcionadas muitas responsabilidades aos professores, pois na escola em que trabalho nós não temos gestor, pedagogo, então, tudo é direcionado diretamente a nós professores. Por exemplo nós temos que ser psicólogo, secretário, pedagogo, gestor de tudo um pouco, além de ser professores (2024, p. 13).

Em Humaitá, Ferreira (2025, p. 104) foca sua análise na “sobrecarga de trabalho” da professora, que luta com a dificuldade em planejar atividades que atendam simultaneamente a diferentes anos escolares” (p. 94) em meio à “falta de materiais didáticos e pedagógicos” (p. 7), o que colabora, também, para o acúmulo de atividades e sobrecarga de trabalho.

Além disso, cita o fato de que, às vezes, havia somente dois professores para apenas uma unidade escolar; e uma única sala. “Somos dois professores para uma única sala e não temos gestor e temos que dar conta de tudo, como os materiais que vamos utilizar.” (Pinto & Batista, 2024, p. 13) e os materiais que utilizam na sua maioria são escassos.

Alguns desses professores do campo ainda conseguem buscar apoio em escolas sede, como quando se trata de recursos administrativos, conforme observado Pinto e Batista:

[...] aí como eu disse anteriormente, eu vou na outra escola buscar as coisas que vem pela SEMED que passa por lá e quando é para entregar algo vou lá também e assim tento resolver todas as demandas; boletim, merenda, falta de material, relatório, essas coisas (2024, p. 13)

Observamos em duas pesquisas que há sobrecarga de atividades e acúmulo de funções pelos professores, situação que agrava as problemáticas no contexto do ensino e da aprendizagem. Hage (2006) verificou que o acúmulo de funções e tarefas que os professores “assumem nas escolas multisseriadas dificulta aos professores realizar o atendimento adequado aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando a elevação das taxas de reprovação e defasagem idade-série nas turmas” (p. 309).

Além disso, destaca-se a importância de as escolas próximas apoiarem-se para que consigam, de alguma forma, suprir as necessidades dos professores de escolas menores, onde a única possibilidade para Educação é a organização multisseriada, o que exige compromisso efetivo das redes de ensino para que estes professores do campo possam educar as crianças e jovens para a cidadania.

A organização multisseriada é, muitas das vezes, a única forma de garantir o acesso à educação em comunidades ribeirinhas, de estradas e quilombolas, caracterizadas pela dispersão

demográfica e dificuldade de acesso. Essa realidade impõe uma complexidade ímpar ao trabalho docente: o professor precisa articular, em um mesmo tempo-espaço, saberes de diferentes níveis de complexidade.

Essa complexidade é agravada pela precariedade estrutural. Assim, a docência multisseriada, conforme Silva e Souza (2014, p. 9), “consiste em alunos de diversas séries com distorção de idades tendo aula com um único professor, que tem o papel de planejar e aplicar em sua prática conteúdos diferentes de ensino no único espaço” (2014, p. 9).

Essa realidade revela a complexidade do trabalho docente, que precisa articular estratégias pedagógicas diferenciadas para atender às demandas de turmas multisseriadas em um mesmo espaço e tempo.

Um ponto comum entre os trabalhos é a ênfase nos inúmeros desafios enfrentados pelos docentes que atuam em classes multisseriadas, entre os quais, se destacam a precariedade da infraestrutura escolar, a escassez de recursos pedagógicos, a sobrecarga de trabalho e a dificuldade em planejar atividades que atendam simultaneamente a diferentes anos escolares.

Como afirmam Silva e Souza (2014, p. 21) “este é o retrato da sala multisseriada, representando uma imagem do retrocesso educacional”, apesar de ser a forma encontrada para garantir o acesso à escola no campo. Segundo esses autores, a multisseriação ainda impõe sérias limitações para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, trazemos os apontamentos de Hage (2006) que identificou pontos positivos e negativos em relação à configuração das escolas multisseriadas:

[...] aspectos positivos, identificamos que as escolas multisseriadas oportunizam o acesso à escolarização na própria comunidade, evitando que os estudantes, em sua maioria crianças e adolescentes, enfrentem dificuldades de deslocamento envolvendo longas distâncias, tranquilizando os pais nesse aspecto. A escola multisseriada também oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries e idades na mesma sala de aula, o que em determinados aspectos é considerado salutar (2006, p. 306).

Contudo, observou algumas ponderações que indicam a insatisfação de alguns professores com esse tipo de organização do ensino. Assim, segundo Hage, há

[...] posicionamentos que expressam insatisfação com relação à existência das escolas multisseriadas, considerando-as um "problema", por causar prejuízos ao processo de aprendizagem. Em muitos casos, os sujeitos se referem a essas escolas como "um mal necessário" e estabelecem muitas comparações entre elas e as turmas seriadas, ao abordarem o ensino-aprendizagem que ofertam, manifestando a expectativa de que as escolas multisseriadas se transformem em seriadas, como alternativa para que o sucesso na aprendizagem se efetive (Hage, 2006, p. 306-307).

Consideramos que as classes multisseriadas, no contexto da Educação do Campo apresenta-se, na maioria das vezes, como a única possibilidade de efetivar a Educação escolar. Na maioria das vezes, não é a multissérie o problema, mas as questões estruturais, pedagógicas e salariais que afetam diretamente o rendimento e o trabalho dos professores.

4.5 Potencialidades e resistência

Este trabalho não é apenas um inventário de desafios, dificuldades e descaso com os professores e os sujeitos do campo, pois revela também as potencialidades, os meios que os professores utilizaram para contornar algumas dessas problemáticas encontradas para educar os estudantes.

A primeira é a resistência docente, observada na pesquisa realizada em Humaitá, pois “mesmo diante da precariedade”, Ferreira (2025, p. 07) observou que a professora demonstra “esforço e a dedicação” buscando a “prática da interdisciplinaridade” como resistência individual à “sobrecarga de trabalho” (idem).

Essa prática interdisciplinar tende a articular conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, de modo que eles dialoguem entre si e se integrem em torno de temas, problemas ou projetos comuns, como alternativa para que a professora contemple o maior número de alunos possíveis ao entendimento do conteúdo estudado.

Por outro lado, Vasconcelos (2023 p. 67) verificou que os professores usam de estratégias para driblar as dificuldades estruturais da escola, destacando que “a professora realiza (na maior parte do tempo) atividades com as crianças em uma mesa grande posta dentro da sala de aula.” Assim consegue mediar melhor os conteúdos e orientações das crianças no processo de ensino.

Procurando sanar também outros problemas relacionados à escola, como limpeza e merenda, a pesquisa de Pinto e Batista (2024) observa que os professores buscam conversar com a comunidade para que possam traçar meios e soluções para “questões como limpeza da escola, merenda dos alunos etc. “O meio que eu achei foi conversar com os pais, com a comunidade para que pudessem me ajudar em relação à merenda dos alunos e à limpeza da escola” (p.12).

E, assim, com diálogo, respeito e trabalho colaborativo com a comunidade, os professores vão conseguindo sanar algumas problemáticas daquela localidade. Contudo, não podemos romantizar e naturalizar essa situação. A responsabilidade por estas questões é da rede de ensino à qual a escola está subordinada.

Um ponto crucial a ser destacado que emergiu nas dissertações, ocorreu durante a pandemia da COVID-19, que trouxe medo e inseguranças ao país dos alunos. Para contornar tal situação, os professores e a SEMED juntaram-se para mobilizar estratégias cabíveis para que esses alunos não fossem prejudicados durante o período pandêmico. Conforme Carvalho (2023) explicita:

[...] aos estudantes quilombolas, a Secretaria Municipal de Educação - SEMED do Município de Barreirinha, junto aos professores, organizou um Programa na rádio local “**Rádio Ariramba**” denominado – “Aprendendo pelas ondas do rádio” e também por meio de **apostilas impressas** (materiais pedagógicos) elaborados e produzidos pelos professores com total aval do órgão responsável pela educação escolar quilombola (2023, p.104, grifos da autora).

Essas ações demonstram o esforço coletivo para garantir o direito e acesso à Educação em um período de extrema vulnerabilidade, evidenciando a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas com os estudantes.

Por fim, há o potencial formativo de luta que foi destacado por Mendonça (2023, p. 36), quando aponta a existência do “campus da Universidade do Estado do Amazonas” em Parintins como potencial para a formação em nível superior da comunidade.

Contudo, Lira e Chaves (2015) reforçam que a potencialidade real é a luta (p. 70) por uma formação “voltada para a realidade” (p. 75), ou seja, não basta ter *campus* de universidade é preciso que os projetos políticos dos cursos de licenciatura contemplem os contextos culturais e sociais.

Mendonça (2023) alerta que a verdadeira potencialidade seria transformar a formação “genérica” (p. 178). E corroborando com essa questão, Nogueira (2023) afirma que “sem considerar o contexto local, haverá fragilidades na formação inicial.” Portanto, seria pertinente trazer para os currículos uma formação política e pedagogicamente situada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este TCC, retomamos os objetivos específicos que conduziram esta pesquisa documental nos *sites* dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ensino de Ciências e Humanidades da UFAM.

Concluimos que há muitos trabalhos que contemplam a Educação do Campo e que abordam as classes multisseriadas, contudo, no período demarcado, selecionamos apenas cinco pesquisas que contemplavam com os descritores usados. Destas produções: duas foram produzidas no Programas de Pós-Graduação em Educação e três no de Ensino de Ciências e Humanidades.

A análise das produções científicas sobre a docência em contextos multisseriados indicou que há preocupação crescente com as realidades escolares da Amazônia, em que as classes multisseriadas são uma realidade, contudo, Silva e Souza (2014, p. 10) fazem uma alerta, pois “mesmo com a mudança da denominação, ainda hoje persistem traços da Educação Rural, como é o caso das classes multisseriadas”, ou seja, ainda não consideram uma Educação no e para os sujeitos do campo, a partir de suas lutas e contexto de vida.

Observamos nas dissertações indicações de que há fragilidade das políticas públicas de formação continuada, que não consideram as especificidades da docência no campo, pontuado que há limitação dos currículos de licenciatura, que muitas vezes desconsideram os contextos socioculturais da Amazônia e mantêm uma abordagem genérica e descontextualizada da prática pedagógica.

Além disso, destacou-se a necessidade de recursos materiais e humanos, ou seja, há ausência de uma estrutura escolar, que faz com os professores utilizem, basicamente, o que tem na comunidade para realizar suas aulas.

No cumprimento da matriz curricular [...], a professora fazia o diferencial. Nessas aulas, os estudantes eram conduzidos pelos professores para a bela floresta do contexto de vivências, [...] conhecendo a fauna e a flora, distribuídas por todos os arredores (Carvalho, 2023, p. 86).

A estratégia de “aula-passeio” relatada por Carvalho demonstra que há uma escassez de recursos didático-pedagógicos para dar o suporte nas aulas, mas ela aproveita o meio ambiente amazônico, onde a natureza e a memória da comunidade se tornam o principal livro didático, o que é necessário para a contextualização dos conteúdos, mas não pode limitar-se a aulas-passeio.

É importante destacar que os métodos de ensino utilizados podem envolver desde o uso de materiais alternativos até a construção de propostas que valorizam a oralidade, a cultura local e os

conhecimentos populares, mostrando que a docência em contextos multisseriados exige não apenas habilidades técnicas, mas também sensibilidade social, compromisso político e conhecimento do território em que se atua, concretizando-se, assim, segundo Silva e Souza (2014), uma:

[...] educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. A educação e a escola do campo deverão estar comprometidas com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura, valorizar a terra como um instrumento de vida, cultura e produção, engajar os sujeitos do campo a uma leitura crítica da realidade na perspectiva da transformação dela (p. 14).

A Educação em comunidades tradicionais apresenta especificidades que precisam ser consideradas para garantir a inclusão e o direito à aprendizagem. No caso da educação dos quilombolas, “nota-se que não há outro modelo de educação que atenda comunidades quilombolas de difícil acesso, onde o número de alunos é pequeno e eles são de diferentes idades” (Carvalho, 2023, p. 83). Nesse sentido, torna-se indispensável o desenvolvimento de políticas e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e atendam às necessidades reais desses territórios.

A educação em comunidades tradicionais e quilombolas exige a necessidade de contextualização, em que o docente se apresente com profundo conhecimento da realidade local.

Dessa forma, compreende-se que as produções científicas da UFAM evidenciaram a pertinência da pesquisa que considere a problemática em contextos multisseriados. Essas pesquisas, ainda que em número reduzido, desempenham um papel social e político fundamental ao dar visibilidade a uma modalidade educacional que, embora historicamente negligenciada, é condição de existência para a educação na Amazônia. Além disso, são subsídios para que as redes de ensino possam assumir todas as responsabilidades na manutenção e desenvolvimento do ensino, para suprir as necessidades dessas comunidades escolares.

Por fim, concluímos reconhecendo que os professores que trabalham em contextos amazônicos, em específico em classes multisseriadas, enfrentam muitos desafios para realizar seus trabalhos; por outro lado, resistem de forma corajosa, ao buscar alternativas e possibilidades para educar os estudantes do campo.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado de bem-estar. **Educação & Sociedade**, v.25, núm.89, septiembre-diciembre, pp.1105-1126, 2004.
- BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. 15(2), pp.03-23, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBO/12002.PDF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-do-campo>
- 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. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.
- CARVALHO, Tereza de Jesus Pires. **A Realidade das classes multisseriadas em uma escola da comunidade Quilombola na modalidade remota no município de Barreirinha, Amazonas, Brasil (2021-2022)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.
- FERREIRA, Camila Jheovana Almeida. **A prática pedagógica em turmas multisseriadas de uma escola municipal ribeirinha em Humaitá - Amazonas**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências e Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências e Humanidades, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2025.
- GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010**
- HAGE. Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006
- LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. **Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização**. 2015
- MENDONÇA, Erivelton de Souza. **A formação inicial de professores/as para atuação em escolas do campo com classes multisseriadas em Parintins- AM**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

NOGUEIRA, Elexandra Vinhork. **Vivências e travessias de professores do campo pela formação continuada**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências e Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências e Humanidades, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2023.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto, Portugal. Editora Porto. 2007.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 1. ed. Dom Quixote. Lisboa. 1992.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. v. 25 n.1. São Paulo jan./jun. 1999.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

PINTO; Ludimila da Silva; BATISTA, Eliane Regina Martins. Narrativas de docência em contextos multisseriados. **Relatório Final**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Universidade Federal do Amazonas. 2024.

SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. 1. ed. Edições Almedina AS. Coimbra. 2009.

SILVA, Cacilda Gonçalves da.; SOUZA, Marta Suely leal de. **Salas Multisseriadas: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes**. João Pessoa. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; NUNES, Amilton dos Santos et.al.; **Pesquisa multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem**. Bahia. 2017.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 745–763, 1 set. 2012.

VASCONCELOS, Simone Maria Oriente. **Práticas pedagógicas no contexto multisseriado da Educação Infantil em escolas do campo: Vila Pereira no Município de Barreirinha - Amazonas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências e Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências e Humanidades, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2023.