Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR EM TURMAS MULTISSERIADAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS RURAIS

Andressa Maria Tavares Camêlo (UFGD)

https://orcid.org/0009-0001-4580-8236

andressacamelo.prof@gmail.com

Thiago Rafael Mazzarollo (UFGD/UFPR)

https://orcid.org/0000-0002-8542-8553

thiago_mazzarollo@hotmail.com

***Resumo**: Este estudo tem por objetivo refletir sobre como a formação docente e as práticas pedagógicas podem favorecer a educação inclusiva em turmas multisseriadas no contexto rural. Parte-se da distinção entre escola rural e escola do campo, destacando que a literatura frequentemente utiliza esses termos como sinônimos, o que contribui para a invisibilidade das escolas rurais. Realizou-se uma busca no SciELO e Google Acadêmico, com recorte de 2015 a 2024 e seleção exclusiva de artigos de revisão, resultando em 29 publicações. No entanto, apenas três dialogam diretamente com o objetivo deste estudo — todos referindo-se à educação do campo — revelando uma lacuna significativa sobre educação inclusiva em escolas rurais. A análise desses trabalhos evidencia desafios como insuficiência de formação continuada e especificidades de rurais. Por outro lado, aponta que formações contextualizadas e práticas pedagógicas vinculadas às vivências dos estudantes fortalecem processos inclusivos em turmas multisseriadas. Conclui-se que é necessário ampliar pesquisas e políticas formativas para qualificar a atuação docente em escolas rurais.*

***Palavras-chave**: Escola rural. Inclusão escolar. Formação docente.*

***Abstract**: This study aims to reflect on how teacher education and pedagogical practices can support inclusive literacy in multigrade classes within rural contexts. The discussion begins by distinguishing between rural schools and schools*

of the countryside, noting that the literature often uses these terms synonymously, which contributes to the invisibility of rural schools. A search was conducted in SciELO and Google Scholar, covering the period from 2015 to 2024 and selecting only review articles, resulting in 29 publications. However, only three aligned directly with the objective of this study — all referring to countryside

ISSN 2318-4051

education — revealing a significant gap in research on inclusive literacy in rural schools. The analysis of these studies highlights challenges such as insufficient continuing education and the specific demands of rural territories. On the other hand, it indicates that contextualized training and pedagogical practices linked to students' lived experiences can strengthen inclusive processes in multigrade classes. The study concludes that expanding research and developing training policies are essential to improving teaching practices in rural schools.

Keywords: *Rural school; Inclusive education; Teacher education.*

1 INTRODUÇÃO

A escola rural brasileira enfrenta desafios históricos relacionados ao acesso, à permanência e à aprendizagem dos estudantes, decorrentes de fatores como a distância geográfica, a ausência de recursos, as condições precárias de transporte e a carência de políticas públicas que considerem suas especificidades (Oliveira, 2020). No Brasil, em 2019, havia mais de 80 mil turmas multisseriadas, atendendo a mais de 1,2 milhão de estudantes e presentes em 72,5% das escolas que oferecem ensino fundamental no meio rural (Lichand et al., 2023). Como apontam os autores, apesar da presença marcante dessas turmas há poucos registros de pesquisas que caracterizem essa forma de organização de ensino no país (Lichand et al., 2023).

Em muitos municípios brasileiros, especialmente nas zonas rurais, a manutenção de turmas multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental constitui uma alternativa para garantir o direito à educação. Estudos indicam que essa modalidade ainda é bastante presente no país, sendo que, em 2019, cerca de 86% das turmas multisseriadas estavam localizadas em áreas rurais e 72,5% das escolas do campo que oferecem o ensino fundamental mantinha esse tipo de organização (Lichand et al., 2023). Esse cenário exige práticas pedagógicas diferenciadas e formação docente adequada, capazes de contemplar a diversidade etária, os diferentes níveis de aprendizagem e as singularidades socioculturais dos alunos.

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como um direito de todos, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes na escola. No entanto, a discussão sobre educação inclusiva, enquanto princípio orientador das políticas educacionais, intensifica-se a partir dos anos 2000, especialmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). Nessa perspectiva, a educação

inclusiva não se restringe ao atendimento de estudantes com deficiência, mas envolve a garantia de condições que possibilitem a todas as crianças, independentemente de suas especificidades ou contexto geográfico, participar do processo educativo e desenvolver suas potencialidades.

Diante desse contexto, este artigo propõe refletir sobre como a formação docente e as práticas pedagógicas podem favorecer a educação inclusiva em turmas multisseriadas no contexto rural, considerando as diversidades sociais, territoriais e as necessidades de estudantes com deficiência ou em diferentes níveis de aprendizagem. O problema de pesquisa, portanto, delimita-se à seguinte questão: de que maneira a formação docente contribui para práticas pedagógicas inclusivas em turmas multisseriadas do ensino fundamental, em escolas rurais?

Este estudo possui caráter bibliográfico e documental com abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender, por meio da análise de produções acadêmicas e documentos oficiais, de que maneira a formação docente pode influenciar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas à estudantes com deficiência em turmas multisseriadas do ensino fundamental em escolas rurais. De acordo com Gil (2002), pesquisas bibliográficas consistem na análise de material já publicado, permitindo compreender determinado fenômeno sem a necessidade de coleta de dados de campo, adequadas para estudos que buscam analisar tendências, desafios e lacunas na literatura.

A pesquisa foi realizada por meio do levantamento e análise de artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais relacionados ao tema. Para tanto, foram utilizadas as bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, que oferecem acesso a produções relevantes e revisadas pela comunidade científica. Segundo Lakatos e Marconi (2010), a revisão bibliográfica permite selecionar, organizar e analisar informações relevantes para compreender o estado da arte de um tema, servindo como base para reflexões teóricas e práticas.

A busca foi por meio dos seguintes descritores: “formação docente”, “inclusão escolar”, “turmas multisseriadas” e “escolas rurais”. O período de 2015 a 2024 foi definido porque reúne marcos relevantes para a inclusão escolar e para a formação docente no Brasil. Em 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolidou direitos educacionais e reforçou a obrigatoriedade de

práticas pedagógicas inclusivas em todas as etapas da educação básica. No mesmo recorte temporal, ocorreram mudanças significativas como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017/2018, que incorpora princípios de equidade e inclusão; e o acompanhamento das metas do Plano Nacional de Educação (2014–2024), especialmente aquelas voltadas para a formação docente. Além disso, entre 2021 e 2023, houve a reafirmação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esses marcos justificam o recorte temporal adotado, ao influenciarem diretamente as políticas, diretrizes e práticas inclusivas analisadas neste estudo.

Os critérios de inclusão consideram estudos teóricos e empíricos que abordem a formação de professores para a inclusão escolar em turmas multisseriadas ou que tratam da educação inclusiva em contexto rural, publicados em português ou inglês, no período de 2015 a 2024, e com acesso integral ao texto.

Os critérios de exclusão compreendem estudos que tratem de contextos exclusivamente urbanos, pesquisas voltadas à educação infantil (uma vez que o foco deste estudo são os anos iniciais do ensino fundamental), documentos opinativos sem base teórica ou empírica e literatura cinzenta sem autoria institucional clara, salvo quando se tratar de políticas públicas oficiais.

A análise foi interpretativa e descritiva, permitindo identificar padrões, lacunas e contribuições para a compreensão do tema, evidenciando a relevância e a necessidade do presente estudo.

2 AS ESPECIFICIDADES DAS TURMAS MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DA ZONA RURAL

O conceito de escola rural refere-se a instituições localizadas em áreas geográficas predominantemente rurais, cujo funcionamento e organização estão diretamente relacionados às características do território e à realidade das comunidades em que se inserem. Diferentemente das expressões “escola do campo” ou “escola no campo”, que podem enfatizar aspectos pedagógicos, socioculturais ou de pertencimento comunitário, a escola rural é definida principalmente pelo seu contexto territorial e pelas condições estruturais e logísticas específicas do meio rural (Barros; Neves; Scalabrin, 2023).

Alguns autores destacam que escolas rurais enfrentam desafios particulares, como turmas multisseriadas, dificuldade de acesso a recursos pedagógicos e diversidade socioeconômica, influenciando diretamente a implementação de práticas inclusivas e a formação docente (Oliveira, 2020).

A organização de turmas multisseriadas é uma realidade comum em muitas escolas localizadas na zona rural brasileira (Barros; Neves; Scalabrin, 2023). Essas turmas são compostas por alunos de diferentes anos escolares que compartilham o mesmo espaço físico, horário e professor, geralmente por questões logísticas e pela baixa quantidade de matrículas (Nozu; Kassar, 2022). Além disso, a distribuição das turmas multisseriadas no Brasil apresenta desigualdades regionais. Em 2019, as regiões Norte e Nordeste concentravam 76,7% das matrículas em turmas multisseriadas, mostrando a importância dessa modalidade para garantir o acesso à educação em áreas com baixa densidade populacional e grande extensão territorial (Lichand et al., 2023). Os autores destacam que essas turmas se diferenciam das unisseriadas em vários aspectos: os alunos são, em sua maioria, pretos, pardos ou indígenas, apresentam maior distorção idade-série e menor participação feminina (Lichand et al., 2023). No que tange à carga horária, os alunos ficam menos tempo diário no ambiente escolar, dependem mais do transporte escolar público e frequentam escolas menores, com menos turmas.

A infraestrutura dessas escolas também reflete desigualdades: muitas não possuem água potável, energia elétrica, banheiros, bibliotecas ou salas temáticas, e somente 29% têm acesso à internet. A grande maioria dessas unidades é pública (96%), evidenciando a necessidade de políticas que invistam na melhoria das condições estruturais e pedagógicas das turmas multisseriadas (Lichand et al., 2023).

Embora essa configuração busque garantir o acesso à escolarização em comunidades distantes ou de difícil acesso, ela também impõe uma série de desafios ao trabalho docente. Ao discutir a necessidade de políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade nas escolas localizadas em áreas rurais, Hage (2005, p. 55) destaca a importância de tirar as turmas multisseriadas da invisibilidade e incluí-las nas pautas das instâncias governamentais e acadêmicas:

> As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisa, e dos movimentos sociais do campo. [...]. Não há justificativa para tamanha

> desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infraestrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas (Hage, 2005, p. 55).

É urgente reconhecer e valorizar as especificidades dessas escolas, que operam muitas vezes à margem das políticas educacionais, enfrentando graves problemas de infraestrutura e de suporte pedagógico. Tais limitações impactam diretamente a qualidade das práticas docentes, exigindo que o professor atue em condições desafiadoras para atender às necessidades de estudantes em diferentes estágios de aprendizagem.

Segundo Oliveira (2020), um dos principais desafios enfrentados pelos professores que atuam em turmas multisseriadas é a organização do tempo didático. Ao lidar com estudantes de diferentes séries e níveis de aprendizagem em um mesmo espaço, muitos docentes acreditam que o planejamento de atividades distintas para cada grupo seria a solução mais adequada; porém, essa prática tende a sobrecarregá-los, dificultando o acompanhamento efetivo do desenvolvimento de todos os alunos. Esse cenário se agrava pela ausência de apoio pedagógico contínuo, limitação de materiais específicos e sobrecarga de funções. Embora a legislação indique que a educação multisseriada deva receber tratamento diferenciado em seus aspectos metodológicos, planejamento e organização escolar, na prática, essas orientações ainda apresentam lacunas, exigindo do professor percepção de protagonismo e capacidade de inovação para atender às demandas de todos os estudantes (Souza, 2021).

Atuar em turmas multisseriadas exige do professor não somente habilidades pedagógicas, mas também capacidade de planejamento estratégico e adaptação do currículo às necessidades de cada estudante. A prática docente precisa ser constantemente refletida e ajustada, considerando a diversidade de níveis de aprendizagem e as limitações estruturais típicas das escolas rurais. Como observam Pena e Oliveira (2021):

> Não podemos limitar a prática pedagógica dos docentes a um mero repasse de informações e conteúdos que acumularam durante seus cursos de formação inicial. Na escola o professor assume responsabilidades bem maiores, tendo em vista a complexidade que se estabelece em torno do ato de ensinar (p. 307).

Os autores destacam que, nas turmas multisseriadas, muitos docentes trabalham com os livros didáticos como única fonte para a seleção e organização dos conhecimentos, sem considerar as implicações curriculares dessa prática, resultando em um currículo muitas vezes deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações rurais. Nesse cenário, o desenvolvimento profissional contínuo, tanto na formação inicial quanto na continuada, torna-se essencial para o docente construir estratégias eficazes e inovadoras. A adaptação curricular, assim, deixa de ser um recurso emergencial e passa a ser um elemento estruturante da prática pedagógica, permitindo que o ensino seja mais inclusivo e alinhado às especificidades das turmas multisseriadas (Pena; Oliveira, 2021).

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS, DESAFIOS E PRÁTICAS EM CONTEXTOS DIVERSOS

A educação inclusiva busca garantir que todos os estudantes tenham acesso, permanência e aprendizagem de qualidade, independentemente de suas características individuais, sociais ou territoriais (Oliveira, 2020). Essa abordagem vai além do atendimento a alunos com deficiência, incluindo também estudantes em situação de vulnerabilidade social, aqueles que vivem em áreas rurais ou distantes, e todos os que, de alguma forma, podem estar marginalizados do sistema educacional (Brasil, 2004).

Conforme o artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, assegurando igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Essa perspectiva fundamenta a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que promovam a equidade, reconhecendo e respeitando as diversidades existentes no contexto escolar.

Em turmas multisseriadas, a diversidade é uma característica central: os alunos apresentam diferentes idades, níveis de aprendizagem e experiências de vida (Lichand et al., 2023). A educação inclusiva, portanto, exige do professor não apenas habilidades pedagógicas, mas também sensibilidade e estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos.

> Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de

> aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional (Brasil, 2004, p. 8).

Isso inclui adaptações curriculares, diversificação de recursos didáticos e atenção às necessidades individuais, buscando reduzir desigualdades e promover justiça educacional.

É importante destacar que, mesmo em contextos urbanos, com escolas de fácil acesso e turmas unisseriadas, alunos com deficiência já enfrentam desafios significativos, como barreiras arquitetônicas, falta de recursos pedagógicos adaptados, limitações na formação docente e atitudes pouco inclusivas por parte de colegas ou professores (Menezes; Hermes, 2017). Esses desafios se potencializam em escolas rurais multisseriadas, onde as condições estruturais são precárias, a distância geográfica dificulta o acesso a equipamentos e materiais adaptados, e a sobrecarga docente limita o atendimento individualizado (Oliveira, 2020). Nessa realidade, a inclusão desses estudantes depende de estratégias pedagógicas ainda mais criativas e sensíveis, considerando não apenas suas necessidades específicas, mas também a diversidade social, territorial e etária do grupo, evidenciando a complexidade e a urgência de políticas e práticas educacionais que promovam a equidade de fato (Nozu; Kassar, 2022).

Além disso, conforme Nozu e Kassar (2022), a prática inclusiva deve contemplar aspectos socioculturais e territoriais: em escolas rurais, a realidade local, os saberes da comunidade e a experiência de vida dos alunos são elementos fundamentais para a construção de um ensino significativo. A inclusão, nesse sentido, não se restringe a ajustar conteúdos, mas envolve a criação de condições para que todos os estudantes se sintam pertencentes ao ambiente escolar, participem ativamente das atividades e desenvolvam suas potencialidades (Nozu; Kassar, 2022).

Para a educação inclusiva ser efetiva, torna-se imprescindível investir na formação continuada e no desenvolvimento profissional dos professores, oportunizando conhecimentos para lidar com a diversidade de maneira prática e reflexiva. “Constata-se, portanto, que a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico” (Brasil, 2004, p. 9). Isso inclui preparar docentes para planejar e implementar estratégias

pedagógicas flexíveis, considerando tanto as necessidades individuais quanto os limites estruturais das escolas, como já apontado para as turmas multisseriadas.

A articulação entre a educação inclusiva e a realidade das escolas rurais multisseriadas evidencia que a inclusão não é apenas um princípio legal ou ético, mas um desafio pedagógico complexo que requer atenção ao contexto, ao currículo e às práticas docentes. “A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica” (Brasil, 2004, p. 8). Ao considerar essas dimensões, permite-se desenvolver estratégias que promovam aprendizagem significativa e equitativa, contribuindo para a redução de desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade no ambiente escolar.

4 Síntese e Análise dos Estudos Selecionados

As buscas iniciais foram realizadas na base de dados SciELO, utilizando descritores previamente definidos: “formação docente”, “inclusão escolar”, “escolas rurais” e “turmas multisseriadas”. No entanto, não foram encontrados resultados diretamente relacionados ao tema proposto, possivelmente devido à escassez de pesquisas que articulem formação docente, inclusão escolar e contexto rural em uma mesma abordagem.

Diante disso, realizou-se uma busca no Google Acadêmico utilizando os mesmos descritores, delimitando o período de 2015 a 2024 e selecionando exclusivamente artigos de revisão, o que resultou em 29 publicações. Observou-se, contudo, que a maioria dessas produções discute a Educação do Campo, mesmo quando o termo “escolas rurais” foi utilizado como palavra-chave. Essa predominância reforça a confusão conceitual recorrente entre “campo” e “rural” na literatura e evidência uma lacuna significativa de estudos que abordem especificamente as escolas rurais organizadas em turmas multisseriadas, sobretudo sob a perspectiva da inclusão escolar.

Embora o presente estudo trate explicitamente do contexto rural, constatou-se que, entre os 29 artigos identificados, apenas três dialogam diretamente com o objetivo proposto, que é refletir sobre como a formação docente e as práticas pedagógicas podem favorecer a educação inclusiva em turmas multisseriadas, ainda que esses estudos tenham sido desenvolvidos em escolas do campo, e não em escolas rurais propriamente

ditas. Assim, elaborou-se o quadro 1, reunindo as contribuições desses três artigos para o aprofundamento da discussão.

Quadro 1 – Pesquisas que dialogam com o objetivo da pesquisa

Autor/ano	Título	Contribuições
CARDOSO; DARWICH (2024)	Educação do campo e formação docente no Brasil: revisão integrativa das políticas educacionais.	O estudo evidencia que as políticas de formação docente para a Educação do Campo fortalecem práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis à realidade sociocultural dos estudantes rurais. Programas como PRONERA, Escola Ativa, ProJovem Campo, PROCAMPO e PIBID Diversidade ampliam a qualificação dos professores e apoiam práticas inclusivas, contribuindo para processos de alfabetização mais adequados às turmas multisseriadas do campo.
SILVA et al. (2024)	Educação inclusiva em escolas do campo: uma revisão integrativa da literatura brasileira.	Mostra que ainda há poucas pesquisas sobre inclusão em escolas do campo e que faltam políticas específicas, materiais, acessibilidade e apoio especializado. Evidencia que a formação docente insuficiente e a estrutura inadequada impactam diretamente a alfabetização e a inclusão em turmas multisseriadas. Reforça a urgência de novos estudos para compreender práticas docentes e concepções de inclusão no contexto rural.
BIATO (2024)	Educação do campo e salas multisseriadas: uma revisão bibliográfica.	O estudo analisa as salas multisseriadas na Educação do Campo, mostrando que essa modalidade precisa de organização adequada ao contexto rural. Embora haja avanços, ainda faltam políticas públicas, recursos e melhores condições de ensino. O trabalho destaca a necessidade de metodologias que envolvam todos os estudantes e valorizem o protagonismo do aluno do campo.

		Conclui que essa modalidade deve ser fortalecida e ainda exige melhorias para garantir acesso e aprendizagem de qualidade.

Fonte: Elaborado pelos(as) próprios(as) autor(es)

A escola rural, de acordo com Ribeiro (2012), é destinada à população agrícola, que são camponeses que vivem e trabalham no campo e têm na agricultura seu principal meio de sustento. Historicamente, essa forma de educação foi estruturada dentro da lógica do capitalismo agrário, reforçando uma visão onde os sujeitos do campo não são protagonistas, mas permanecem subordinados às demandas do capital (Fernandes, 2006). Nessa perspectiva, as políticas educativas voltadas ao meio rural surgem muito mais como resposta à necessidade de qualificar mão de obra para o agronegócio do que como um compromisso com a melhoria das condições de vida das populações camponesas, alinhando-se ao modelo de desenvolvimento industrial e agrícola exigido pelo mercado (Santos; Miguel, 2012).

Embora o termo “escola rural” seja frequentemente empregado e confundido como sinônimo de “escola do campo”, há distinções conceituais importantes. Conforme Souza (2018), a escola rural está historicamente vinculada a um modelo escolar que reproduz a lógica urbana, privilegiando conteúdos padronizados, atendendo às demandas do mercado e, muitas vezes, desconsiderando as especificidades socioculturais das comunidades rurais. Nesse modelo, saberes locais, práticas culturais e identidades comunitárias tendem a ser pouco valorizados, o que distância o processo educativo da realidade dos estudantes.

Em contraste, a educação do campo nasce dos movimentos sociais e das lutas por direitos educacionais das populações camponesas. Essa abordagem propõe um ensino contextualizado, crítico e comprometido com a valorização dos modos de vida, da cultura e das identidades do campo, reforçando o protagonismo dos sujeitos e promovendo práticas pedagógicas dialógicas e vinculadas às vivências comunitárias (Souza, 2018).

Essas diferenças conceituais ajudam a compreender por que muitos dos textos identificados abordam a educação do campo (área mais consolidada na produção científica) e não especificamente as escolas rurais organizadas em turmas multisseriadas, sendo o foco deste trabalho. Essa lacuna reforça a pertinência da investigação, sobretudo ao

considerar que as demandas formativas dos professores que atuam em escolas rurais, no contexto da inclusão e da multisseriação, permanecem pouco exploradas na literatura recente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta revisão evidenciam que, embora haja um conjunto significativo de pesquisas voltadas à educação do campo, ainda existe uma lacuna importante quando se trata de estudos que discutem especificamente a formação docente para a inclusão escolar em escolas rurais organizadas em turmas multisseriadas. Os poucos registros de produções que articulem inclusão e contextos rurais evidenciam que esse é um campo que permanece pouco explorado pela literatura recente, apesar de sua relevância para a garantia do direito à educação de todos os estudantes.

Nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de fortalecer o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas no meio rural, considerando as particularidades socioterritoriais, as especificidades das turmas multisseriadas e os desafios que permeiam o trabalho docente nesses espaços. A inclusão escolar, enquanto princípio ético, político e pedagógico, demanda professores preparados para lidar com diferentes níveis de aprendizagem, ritmos, necessidades educacionais específicas e formas diversas de participação dos estudantes. Em contextos rurais, essas demandas se intensificam, pois se somam às dificuldades estruturais, ao isolamento geográfico e à baixa oferta de formação continuada.

Assim, este estudo destaca a urgência de políticas públicas e iniciativas formativas que apoiem os professores que atuam nessas realidades, promovendo uma educação inclusiva que reconheça as singularidades dos estudantes e valorize suas experiências. A ausência de pesquisas voltadas a esse contexto reforça não apenas a importância do tema, mas também a necessidade de ampliar investigações futuras que contribuam para compreender e fortalecer as práticas docentes em escolas rurais multisseriadas.

Portanto, conclui-se que pensar inclusão escolar nas escolas rurais não é somente uma questão pedagógica, mas um compromisso social com a equidade. Garantir que crianças com deficiência ou com diferentes ritmos de aprendizagem tenham acesso a processos de ensino pensados para suas realidades é essencial para construir uma educação

verdadeiramente inclusiva, democrática e que respeite a diversidade nos diferentes territórios do país.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. P.; NEVES, M.O.; SCALABRIN, R. Planejamento do ensino em salas multisseriadas na educação do campo de Paragominas-PA. **Contemporânea Revista de Ética e Filosofia Política**, v. 3, p. 16941-16968, 2023.

BIATO, João Gabriel do Nascimento. **Educação do campo e salas multisseriadas: uma revisão bibliográfica**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2024.

BRASIL. **Constituição (1988) da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola. Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

CARDOSO, Jefferson Luis da Silva; DARWICH, Rosângela Araújo. Educação do campo e formação docente no Brasil: revisão integrativa das políticas educacionais. In: **COLÓQUIOS DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**, 5., 2024. Anais. p. 441-445. Disponível em: https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1170. Acesso em: 26 nov. 2025.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo:** espaço e território como categorias essenciais. A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 200

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGE, S. A. M. **Escolas multisseriadas**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.;

VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LICHAND, G.; SCHWEICKARDT, K. H. S. C.; CAMPOS, G.; SIMÕES,. Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 8, p. 181-242, 2023.

MENEZES, E. da C. P. de; HERMES, S. T. **Tecnologias da informação e da**

comunicação na educação especial [recurso eletrônico]. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2017

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Diversidade e inclusão nas turmas multisseriadas das Escolas das Águas do Pantanal (Brasil). **Práxis Educacional (Online)**, v. 18, p. e10808, 2022.

OLIVEIRA, E. S. C. **Alfabetização e Letramento na Educação do Campo**: Um Estudo De Caso Nas Classes Multisseriadas No Município De Nova Mamoré-Ro.189f. Trabalho de Conclusão de Curso do Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
SANTOS, Juliano Batista dos; MIGUEL, Thiago Barros. **Educação do campo: um novo paradigma**. Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.2, p. 386 – 398. Maio - Jul. 2012.

SILVA, T. M. da C. e et al. Educação inclusiva em escolas do campo: uma revisão integrativa da literatura brasileira. **Vivências**, Erechim, v. 20, n. 40, p. 183–197, jan. 2024. Disponível em: http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/997. Acesso em: 26 nov. 2025. *(Nota: O nome completo dos autores é: SILVA, T. M. da C. e; ROSA, M. F. da; BALK, R. de S.; GRAUP, S.)*

SOUZA, Cl. M. de**. Da educação rural à educação do campo**: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal. 2018. 115 f., il. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural)— Universidade de Brasília, Planaltina, 2021.