

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE-IEAA
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA-CVRM
CUROS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BEATRIZ LIMA BENIGNO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TURMAS
MULTISSERIADAS

HUMAITÁ-AM

2022

BEATRIZ LIMA BENIGNO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TURMAS
MULTISSERIADAS**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, apresentado à banca examinadora, como requisito parcial para obtenção da graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Amazonas, sob orientação da Prof.^a Zilda Gláucia Elias Franco.

HUMAITÁ-AM

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B467p Benigno, Beatriz Lima
Práticas pedagógicas na educação infantil em turmas multisseriadas / Beatriz Lima Benigno . 2022
61 f.: 31 cm.

Orientadora: Zilda Gláucia Elias Franco
TCC de Graduação (Licenciatura Plena em Pedagogia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação do campo. 2. Educação infantil . 3. Turmas multisseriadas . 4. Formação de professores . I. Franco, Zilda Gláucia Elias. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

BEATRIZ LIMA BENIGNO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TURMAS
MULTISSERIADAS**

Trabalho submetido à Comissão Examinadora designada pelo Curso de Graduação em Pedagogia como requisito parcial para obtenção de graus de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Prof.^a Dra. Zilda Gláucia Elias Franco
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – UFAM / IEAA



Membro: Prof.^a Dra. Adriana Francisca de Medeiros
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – UFAM / IEAA



Membro: Prof.^a Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – UFAM / IEAA

Com gratidão, dedico este trabalho aos meus pais, Vânia Lima e Raimundo Benigno, e a todos que de alguma forma me ajudaram nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, pela minha vida, e por todas as bênçãos que foram concebidas, por ter me permitido ultrapassar todos os obstáculos no decorrer da minha jornada acadêmica.

Aos meus pais, por serem meus pilares durante todos esses anos, me motivando para que eu não desistisse, com honestidade e humildade me ensinaram as lições mais valiosas da vida, e me deram suporte para a realização desta conquista, que é nossa.

Aos meus amigos que estiveram comigo desde o início do curso, partilhamos momentos de alegria e tristeza, permanecemos unidos do início ao fim, e a nossa amizade ultrapassou os muros da Universidade (Alex, Débora, Luana, Thais, Rayana, Willcilleyne), a vocês minha gratidão, por terem tornado essa etapa da minha vida acadêmica mais leve.

A todos os professores que me acompanharam durante esta caminhada, e que de alguma forma contribuíram na minha formação, em especial a minha orientadora, Zilda Gláucia, pela confiança depositada na construção deste trabalho, este trabalho também é fruto de todos os Projetos de Iniciação Científica que realizamos, foi um privilégio ser orientada pela senhora, as trocas de experiências para que chegássemos a um resultado final satisfatório foi imprescindível. Aqui fica registrado a minha gratidão!

RESUMO

A pesquisa apresentada tem como objetivo analisar as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico realizado em turmas de Educação Infantil multisseriadas nas escolas do campo do município de Humaitá (AM). A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica passou por mudanças no que diz respeito a conquistas por meio da legislação, teóricas e práticas. As conquistas são o resultado da ampla movimentação da sociedade e dos movimentos sociais para que as crianças fossem consideradas sujeitos de direitos. A Educação Infantil do Campo inclui a diversidade de povos e populações que vivem nos territórios rurais, com o objetivo de oferecer uma educação que seja comprometida com a valorização dos saberes dos povos do campo. Nesse contexto encontramos as turmas multisseriadas que no município de Humaitá atendem crianças da Educação Infantil agrupadas com crianças do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, e para a coleta sistemática dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados durante as atividades desenvolvidas, coleta e análise de planejamentos e diálogos, organização dos registros e a redação do texto. O estudo nos permitiu compreender as formas de organização do trabalho pedagógico realizado pelos educadores e educadoras da Educação Infantil do Campo revelando que é um desafio trabalhar com a Educação Infantil em turmas multisseriadas e que procuram estratégias para melhor atender as crianças. As dificuldades são inúmeras, mas desenvolvem atividades de acordo com as possibilidades diante muitas vezes, da ausência de formação e de recursos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Infantil. Turmas Multisseriadas.

ABSTRACT

The research presented aims to analyze the different forms of organization of the pedagogical work carried out in multigrade Early Childhood Education classes in rural schools in the municipality of Humaitá (AM). Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, underwent changes in terms of achievements through legislation, theory and practice. The achievements are the result of the broad movement of society and social movements for children to be considered subjects of rights. Rural Early Childhood Education includes the diversity of peoples and populations that live in rural territories, with the aim of offering an education that is committed to valuing the knowledge of rural people. In this context, we find the multigrade classes that in the municipality of Humaitá serve children from Early Childhood Education grouped with children from Elementary School. This is a qualitative research, a case study, and for the systematic collection of data, semi-structured interviews and questionnaires were used during the activities developed, collection and analysis of plans and dialogues, organization of records and writing of the text. The study allowed us to understand the forms of organization of the pedagogical work carried out by the educators of Early Childhood Education in the countryside, revealing that it is a challenge to work with Early Childhood Education in multigrade classes that seek strategies to better serve children. The difficulties are numerous, but they develop activities according to the possibilities in the face of often the absence of training and resources.

Keywords: Rural Education. Child education. Multiseriate Classes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desportos
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos educadores que atuam na Educação Infantil do Campo em turmas multisseriadas	41
Tabela 2 - Tempo de serviço na Educação do Campo	44
Tabela 3 - Organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas.....	48
Tabela 4 - Dificuldade em realizar as atividades nas turmas multisseriadas em que tem crianças da Educação Infantil	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	17
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E AS TURMAS MULTISSERIADAS.....	26
3 FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) CAMPO.....	35
4 O CAMINHO METODOLÓGICO.....	40
4.1 O campo de pesquisa: o município de Humaitá (AM).....	42
5 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TURMAS MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ (AM).....	43
5.1 Perfil dos profissionais da Educação Infantil das Turmas Multisseriadas	43
5.2 A Educação Infantil e as Práticas Pedagógicas em Turmas Multisseriadas....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	59

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo “Analisar as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, realizado em turmas de Educação Infantil multisseriada nas escolas do campo do município de Humaitá AM”. A pesquisa é oriunda de estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil - GPEDIN, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -CNPq e à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do projeto de pesquisa “Educação Infantil: políticas e práticas”.

A minha aproximação com o objeto de pesquisa, se iniciou em 2018 quando realizei o meu primeiro projeto de iniciação científica (PIBIC¹), desde então não parei mais, nos anos seguintes continuei buscando mais informações a respeito do tema pesquisando e estudando sobre a Educação Infantil do Campo, as políticas públicas, as turmas multisseriadas e as práticas pedagógicas, enfim já são alguns anos pesquisando sobre estas temáticas reunindo. Como fruto desses projetos de pesquisa temos os relatórios finais, publicação de resumo expandido em congresso, assim como artigos que se encontram em análise por revistas científicas. Nesse sentido, a produção desse texto reúne pontos importantes recolhidos e analisados em torno da Educação Infantil do Campo em turmas multisseriadas.

A Educação Infantil é concebida no Brasil, como um direito da criança e uma escolha da família, cabendo ao Estado a oferta do atendimento com qualidade à população, seja ela residente na cidade ou no campo (BRASIL,1996).

A dimensão que a Educação Infantil tem na vida das crianças é de importância ímpar, considerando que essa etapa de ensino acolhe as crianças em uma fase da vida onde o seu corpo e, as estruturas cognitivas estão em pleno desenvolvimento. As crianças têm curiosidade de descobrir, explorar, conhecer, vivenciar e experimentar, expressando sentimentos e emoções. Espaço onde terão o seu primeiro contato com a instituição formal de educação, constituindo um momento importante onde estas crianças vão passar a ter um convívio social além do núcleo familiar, experiência que será levada para toda a sua vida.

No que se refere às populações do campo, legislações e documentos nacionais que regulamentam a Educação Básica do campo indicam o dever do Estado em oferecer o atendimento às crianças do campo em creches e pré-escolas na própria área rural, respeitando-

¹ Em 2018 fiz meu primeiro projeto PIBIC intitulado “A Educação Infantil em turma multisseriada” (PIB-H/0023/2018), em 2019 “Educação Infantil em uma escola do campo” (PIB-H/0175/2019), em 2021 “Políticas Curriculares para a Educação Infantil do Campo” PIB-H/0145/2020 e em andamento “A Educação Infantil em turma multisseriada e a formação dos professores” (PIB-H/0161/2021).

se as características e as diversidades socioculturais, econômicas, étnicas e ambientais das comunidades (BRASIL, 2002, 2008).

Nos últimos 30 anos, desde um sonho coletivo dos movimentos sociais, de promover a Educação para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, movimentos estes que impulsionaram a Educação do Campo, houve muitas ações para a concretização desta educação e, percebe-se com o passar dos anos as reflexões acerca da sua efetivação ainda acontecem, provocadas especialmente pela influência dos movimentos sociais – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dos Fóruns Nacionais de Educação do Campo, dos Comitês, das Redes de Colaboração e das diversas pesquisas, pesquisadores e universidades envolvidas.

A Educação do/no campo possui uma dimensão ampla, compreender esta educação é importante para fazermos as possíveis reflexões no decorrer deste texto. A Educação do/no campo é constituída por um território rico de conhecimentos, que vem sendo tecidos ao longo do seu processo de consolidação. E, é importante esclarecer que essa educação precisa estar pautada conforme a necessidade dos sujeitos que vivem nesse espaço, ou seja, a educação do/no campo é uma forma de reforçar a identidade dos sujeitos, para que compreendam o seu lugar de pertencimento e sua cultura.

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. (CALDART, 2009, p. 38).

A reivindicação ao direito de educação igualitária em seu meio é contínua e o reconhecimento diante a sociedade das suas necessidades e especificidades se faz necessária e precisa ser investigada e discutida (CALDART, 2004). Na pesquisa aqui proposta, daremos foco à Educação Infantil do Campo em Turmas Multisseriadas no município de Humaitá (AM).

É importar salientar que muito têm se discutido sobre a Educação do Campo. Pesquisadores em redes de apoio nas universidades (CALDART, 2004, 2009, 2017; SOUZA, 2006; MUNARIN, 2008 e outros), fóruns como o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra -MST e outros no que concerne a busca de uma educação de qualidade para as crianças e os jovens que moram no campo.

O Estado define as Escolas do Campo, sendo todas aquelas que se encontram no campo. No encontro com essa preposição a Educação do Campo vai além de ter uma escola localizada

nesse espaço. Deste modo, chamamos atenção para que a Educação no/do Campo seja compreendida como um espaço de formação humana, onde os sujeitos sejam capazes de transformar o meio em que vivem.

Nesse viés, a Educação do/no Campo deve, ou ao menos deveria garantir que todas as pessoas tenham acesso à educação no seu local de vivência, sem que estes tenham que se deslocar para as cidades próximas, pois, na maioria das vezes acaba ocorrendo das crianças deixarem seu local de convívio para frequentar a educação formal ou outras etapas do seu processo formativo que não têm garantido na área rural, se deslocando para as áreas urbanas.

No contexto da Educação do Campo encontramos as Turmas Multisseriadas.

As escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor. Presentes no contexto do campo, as escolas/classes multisseriadas são frutos de um período histórico que nos remete ao Brasil colônia, com as professoras leigas e ambulantes que davam aulas aos filhos dos donos das terras e por consequência aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759 (JANATA; ANHAIA, 2015, p. 2).

A composição dessas classes torna-se uma saída adotada em diferentes regiões do país e bem como no município de Humaitá para permitir que a população do espaço rural tenha acesso à educação, já que a baixa densidade demográfica nas respectivas áreas e o consequente baixo número de alunos são justificativas que inviabilizam a criação de turmas voltadas ao atendimento de séries ou faixas etárias específicas (HAGE, 2011).

O trabalho com a Educação Infantil em salas multisseriadas apresenta-se como uma possibilidade, através da diversidade presente em sua realidade. O modo de organização do ensino está no fato de o educador poder mediar a interrelação entre as diferentes faixas de idade e de conhecimentos, tornando o fazer pedagógico mais dialógico, fortalecendo o respeito pelo outro, a valorização das diversidades e o entendimento de que é preciso partir da unidade para o todo, porém intervir em todo esse processo não parece uma atividade tão simples no dia a dia das turmas, o que exige muito do docente.

Acrescentando a isso, a formação docente é um processo permanente, envolve a valorização desse profissional, da sua identidade e essas relações abarcam construções dinâmicas que seguem uma lógica do mundo do trabalho que exigem constantes e múltiplas mudanças. Neste sentido começamos a questionar: Quem são os professores da Educação Infantil do campo no município de Humaitá? Qual a sua formação? Como esse processo de diálogo entre os professores e professoras da Educação Infantil de turmas multisseriadas

ocorrem? Que tipo de formação continuada eles recebem/participam para trabalhar com turmas multisseriadas?

Concebe-se hoje, por diferentes teóricos da educação do campo (Munarrin, Arroyo, Caldart), que a formação inicial e continuada do professor é condição essencial para o desempenho das atividades inerentes à função de ensinar e educar, sendo requisitos inerentes à aquisição plena da profissionalização do professor. Nesse sentido,

A formação de professores deve contribuir, insisto, para que o sentido da justiça emergja como igualdade de condições para participar do debate sem constrangimentos tendo em vista uma ordem escolar intersubjectivamente construída, contribuindo de modo particular quer para clarificar “os processos internos encobertos ou manifestos, que geram uma configuração determinada do sistema escolar, das instituições educativas e da escola em particular” (Sabirón et al., 1999:210), quer para denunciar as formas de colonização sistêmica do mundo de vida escolar, anunciando também formas mais dignas e emancipatórias de viver. (ESTÉVÃO, 2004, p. 67).

Esse processo de constituição se concretiza por meio da formação continuada dos professores em concordância com a concepção de Educação do Campo, percebendo que “[...] a formação humana de educandos e professores em contextos de escolas multisseriadas requer uma práxis pautada em um processo de ensino e aprendizagem que transgrida a lógica seriada, e que contemple o campo como conteúdo curricular e como projeto de vida” (PIANOVSKI, 2017, p. 32).

Dessa forma, compreendemos ser necessário investigar e refletir sobre o tema e a partir do objetivo geral:

- Analisar as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico realizado em turmas de Educação Infantil multisseriadas nas escolas do campo do município de Humaitá (AM).

Definimos como objetivos específicos:

- Compreender o que expressam as políticas curriculares nacional, estadual e municipal para a Educação Infantil nas Escolas do Campo;

- Identificar o perfil dos(as) educadores(as) da Educação Infantil da rede municipal de ensino que atuam em turmas multisseriadas;

- Analisar as possibilidades e os desafios encontrados pelo(a) educador(a) no trabalho pedagógico na Educação Infantil do Campo no contexto de turmas multisseriadas.

Este trabalho compreende 6 sessões: na primeira é realizado um panorama histórico da Educação do Campo, desde a primeira Lei Geral de Educação, até o presente. No segundo é abordado a Educação Infantil do Campo e as turmas multisseriadas. Tendo em vista a consolidação dessa etapa da educação, é importante compreendemos que espaço vem ocupando

com os avanços das legislações. Na terceira seção são apresentadas as reflexões sobre a formação dos professores de turmas multisseriadas do campo. Na quarta seção encontra-se a metodologia utilizada na pesquisa, uma abordagem qualitativa, apresentada nesse texto como um estudo de caso.

Os participantes da pesquisa foram a comunidade escolar: educadores e educadoras do campo, pedagogos e gestores da rede pública municipal que envolviam a Educação Infantil em turmas multisseriadas. Na quinta seção fazemos a análise dos dados obtidos em relação a Educação Infantil em turmas multisseriadas no município de Humaitá-(AM). A sexta, e última seção dispõe as considerações finais e os resultados que foram alcançados nesta pesquisa.

1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Esta seção tem como objetivo fazer uma contextualização da evolução da Educação do Campo, desde o seu surgimento até o atual cenário. Considerando, a Primeira Lei Geral de Educação no Brasil, Lei de 15 de outubro de 1827, sintetiza sobre a educação no Brasil, a população do campo ficou à margem do esquecimento pelo Estado. A realidade de desumanização, que historicamente esses povos vem sofrendo, é notado no seu processo de construção até os dias atuais, e vem se estendendo com o passar dos anos (FILHO *et al.*, 2014).

A Educação do Campo surge no berço dos movimentos sociais, que vem ao longo de mais de duas décadas reivindicando e buscando melhorias para que a Educação do/no Campo seja ofertada com qualidade e respeite os saberes, as vivências, as especificidades, e a cultura desses povos. Neste sentido, ao realizarmos essa construção histórica dos passos que a Educação do Campo traçou, fica evidente que ela foi tratada com descaso, a partir do momento em que as constituições brasileiras, não retratavam a Educação do Campo como deveria, apenas elucidavam de maneira geral, não dando o merecido destaque para essa população.

A primeira Lei de 15 de outubro de 1827 que retratou sobre a Educação no Brasil, não se referia a Educação do Campo como o esperado, abordava de forma geral, como deveria ser organizada as práticas de ensino, mas excluía os modos de vida da população do campo.

Na metade do século XX, momento este, em que a população rural era bem maior que a urbana, o Estado se mostra incapaz de fazer políticas públicas educacionais para os povos do campo, e este fato é comprovado quando lemos a Constituição de 1934, no momento em que a Educação do Campo é abordada de forma rasa e superficial, no artigo 156, que dispõe sobre o orçamento que será destinado para a população do campo.

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos que vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único: Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934).

Na Constituição de 1937, o descaso continua e a exclusão dos povos do campo fica mais nítido, a partir do momento em que a constituição não faz menção a Educação Rural. Deste modo, fica explícito que o modo de vida e a produção urbana são considerados mais importantes, e tem maior notoriedade, e os povos que vivem e sobrevivem no campo são deixados à mercê do descaso, desconsiderando as suas formas de vida e produção como sujeitos

do campo. No que concerne à educação voltada para os territórios do campo, a educação que era ofertada para estes, consistia em prepará-los para o exercício de funções industriais.

Na prática, a Constituição enfatizava o ensino pré-vocacional e profissional, a população da área rural, sem perceber era reprodutora de crianças, disponibilizando mão de obra para o mercado em expansão no Brasil durante todo o século XX e o sistema educacional foi organizado para lapidar a mão de obra produzida e disponibilizada pelas famílias. Ou seja, o país perpassava pelo avanço da industrialização, e nesta conjuntura houve um crescimento acelerado no processo de urbanização. Partindo dessa premissa, a constituição no que diz respeito a educação voltada para os territórios do campo, estava voltada para os interesses do capitalismo e da industrialização, a educação que era ofertada para a população rural tinha como objetivo manter os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores no campo, mas mantê-los como mão de obra barata para o capitalismo. Em meados dos anos 1950, iniciou um processo de dualismo onde as economias começam a trilhar caminhos distintos no Brasil. De certa forma os caminhos percorridos pela indústria e pela agricultura são dicotômicos (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Em 1942, na época, o ministro da educação Gustavo Capanema, propôs mudanças no ensino, que por sua vez, culminou em reformas em tomo deste processo, regulamentada por decretos, desde 1942 até 1946. Desta forma, foram criadas as Leis Orgânicas de Ensino, totalizando seis decretos-leis, que citavam o ensino primário, primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola (AKSENEN; MIGUEL, 2015). No decreto-lei nº 8.529 de 1946, é retratado o meio rural no Capítulo I. No que tange ao ano escolar, o Art. 15 determina: “A duração dos períodos letivos e dos-de férias, será fixado segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima e, zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos, de fainas agrícolas (BRASIL, 1946, p.248).

As características trazidas em torno dos períodos letivos, é uma tentativa de respeitar o período de plantios e as safras agrícolas, além de favorecer a vida do agricultor, que muitas vezes necessita da ajuda dos filhos, mesmo aquele em idade escolar, em suas atividades laborais (AKESEN; MIGUEL, 2015).

A Constituição de 1946, reafirma o direito de uma educação para todos, obrigatória e que seja gratuita. Bittar (2012), dispara fortes críticas as reformas educacionais que aconteceram no passar dos anos, os princípios progressistas não garantiram a universalização sequer da escola primaria para todas as crianças brasileiras, a sequência de reformas que vimos, especialmente nos seus aspectos mais democráticos, pouco saía do papel, este é um traço

recorrente das políticas educacionais brasileiras, a incorporação dos princípios democráticos não chega a ser posta em prática.

É oportuno destacar que na Constituição de 1946, são apresentados princípios que direcionam a criação e a elaboração de uma lei específica para a educação brasileira, que veio a se tornar primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), que foi aprovada em 1961, lei nº 4.024/61.

No Art. 168. a legislação adotará os seguintes princípios:

- I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional
- II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário será-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;**
- IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;**
- VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigirá-se concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;
- VII - é garantida a liberdade de cátedra. (BRASIL, 1946, **grifos nossos**).

Como já mencionado, no que se refere a educação do meio rural, o Estado transferiu a responsabilidade da educação dos povos do campo, aos grandes empresários agrícolas, conforme o inciso III, e IV, estabelecem.

No período do Regime Militar (1964-1985), além da forte repressão à educação, “buscava a modernização da produção e dentro desse quadro, coube à escola cumprir sua função nas metas propostas pelo regime militar, que tinha como objetivo aperfeiçoar a mão de obra frente à expansão do capitalismo.” (LEINEKER; ABREU, 2012, p.07).

A Constituição de 1967, não apresentou inovações. Refere-se a Educação como:

Artigo 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (BRASIL, 1967).

Nessa ótica, o percentual de analfabetismo na época era muito elevado, o analfabetismo era apresentado como um dos principais obstáculos para o desenvolvimento do país. Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) tinha como objetivo erradicar o analfabetismo da população adulta tanto do campo como da cidade e integrá-la a sociedade. Posteriormente em 1980, outra política é instaurada no mesmo sentido do MOBRAL, o EDURURAL (SANTOS; VINHA, 2018).

A Constituição Federal de 1988, é considerada um marco para a educação brasileira, pois, gerou uma forte movimentação da sociedade para que os seus direitos sociais e políticos fossem garantidos. Nessa perspectiva, é designado o acesso de todos os brasileiros à educação escolar. No Art. 205, se refere a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. (BRASIL,1988).

É importante sinalizar que a constituição de 1988 é uma forma de reafirmar os direitos dos povos do campo, onde é feita menção em relação as particularidades de ensino, para que sejam respeitadas a diferenças existentes no campo. A partir do processo de elaboração da constituição, os movimentos sociais participaram em massa, para que nessa constituição fosse retrata a educação do campo, e mediante a efetiva participação destes movimentos a Constituição de 1988, se tornou mais democrática. Diante dessa premissa, o princípio da democracia é marcado pela lógica de um governo do povo, e nessa conjuntura há uma necessidade da participação dessas camadas sociais no processo de tomada de decisões.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é pioneiro nesse processo de construção e consolidação da Educação do Campo, no início da década de 1980, não é apenas um movimento de luta pela terra, mas também um movimento de luta para que seus direitos civis, sociais e políticos sejam garantidos. A princípio, uma das reivindicações que ficou marcada nesse cenário de lutas dos movimentos sociais, é a construção de um projeto de educação específico para os sujeitos do campo.

Para tanto, é importante compreendermos quem são esses povos que vivem/ sobrevivem no campo:

As populações que pertencem a grupos identitários, cuja a produção e existência se da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza direta ou indiretamente, vivem essas sedes em pequenos municípios ou nas florestas , ou nas ribanceiras, nas comunidades pesqueiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos de reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços sócio geográficos de igual apelo cultural e de produção da vida. (MUNARIM, 2008, p.2).

Após todo esse movimento histórico, em 1990 iniciou-se, a construção da Proposta de Educação do Campo, para sinalizar que no campo também existe cultura, e uma imensidão de conhecimentos produzidos pelos sujeitos que vivem neste espaço.

A proposta de Educação do Campo assenta-se na valorização dos tempos de aprendizagem (escolares, luta social, familiares); dos espaços da sala de aula, dos assentamentos e acampamentos e da produção agrícola, além dos espaços das relações sociais (estabelecidas entre os próprios sem-terra, entre os alunos e professores, entre os grupos coletivos, grupos de jovens, produção etc.) e, centralmente, das relações sociais desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços. (SOUZA,2006, p.79).

A Proposta de Educação no Campo tem por objetivo valorizar a trajetória dos sujeitos nos processos educativos. Souza (2006), salienta que a Proposta de Educação no Campo não é uma proposta que destaca a exclusão social e a carência social, mas que afirma a identidade sociocultural, que valoriza as matrizes culturais significativas para os sujeitos e que destaca as trajetórias sociais como fonte de aprendizagem.

Diante dos traços levantados no que se refere ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, podemos inferir que este é um movimento de sujeitos coletivos em evidência que lutavam/lutam por uma proposta de Educação do Campo, em consonância ao acúmulo de experiências e conhecimentos construídos ao longo de dois séculos de luta pela terra, e por uma escola pública do/no campo de qualidade.

O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária em 1997 (I ENERA) foi um marco para a Educação do Campo, constituindo-se em um espaço público para que fossem apresentadas as experiências formativas do MST, e reivindicações em torno ao direito de estudar no local de convívio, ou seja, no campo, com condições dignas de acesso as escolas (CALDART; FRIGOTTO; PEREIRA, 2012).

Em síntese, foi nesse encontro que nasceu a ideia de uma conferência nacional, que por seguinte, se tornou a I Conferência por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu em 1998 na cidade de Luziânia em Goiás. Após essa conferência foi intensificado a inserção da Educação no Campo na agenda pública, com isso, a conferência é resultado de longos anos de luta dos povos do campo.

De acordo com Souza (2006), estes movimentos e organizações sociais foram importantes, e através de suas ações impulsionaram a Educação no Campo nas instâncias governamentais pois:

A educação idealizada nos princípios pedagógicos e filosóficos do MST é a educação que nunca existiu para as classes populares-pobres, minorias - no Brasil. Não é somente a educação para os assentamentos ou para o campo, é muito mais, é educação do povo. A história da educação pública é muito recente no Brasil e nela a educação das minorias. Quando a educação se torna pública, vêm os manuais prontos, com conteúdos, metodologias e respectivas ideologias. (SOUZA, 2006, p.34).

Em 1990, foi aprovado o Estatuto da criança e do adolescente – ECA, um marco histórico, legal e regulatório da legislação brasileira que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente.

No capítulo IV do Eca, do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, Art. 53, do direito à educação:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;

- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990).

Em 1996 tivemos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), que reafirma o direito à educação para os territórios rurais.

Art. 28º. 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;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às tarefas do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Com esse amadurecimento, a LDB (9.394/96), é levada em consideração as especificidades dos sujeitos do campo, em se tratando a organização dos conteúdos curriculares. A importância desta ação vai de encontro ao contexto histórico ao qual é posto a Educação do Campo, pois em sua maioria o que percebemos é a transposição do modelo de educação urbana, para o campo, não valorizando os saberes, a cultura e as necessidades que estes povos possuem.

Destaca-se a importância de haver a elaboração de um calendário escolar de acordo com as necessidades do campo, pois em suma, o calendário urbano que é posto tanto para área urbana como a rural vai ao desencontro com a realidade do campo. Com a elevação do nível dos rios, muitas vezes ocorre a inundação das comunidades, ou seja, com esta problemática as escolas não veem outra saída, a não ser cancelar as aulas, isso ordenaria um calendário escolar específico para a Educação no Campo.

Franco (2018), destaca a importância da cultura do campo, que é rica e diversa, tem as suas particularidades e, ao mesmo tempo, é produto e produtor de cultura. É essa habilidade produtora de cultura que organiza em espaço de criação do novo e do criativo que se torna libertador, um território inesgotável de construção da democracia e da solidariedade, territorialmente marcado pelo ser humano e pelo fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar.

Dessa forma, é importante considerar que no ano de 1997, foi formulado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), no documento é possível compreender os objetivos propostos para a formação de todos os cidadãos, independente dos fatores territorial, cultural e socioeconômico.

Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo

Estado. Mas, na medida que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.” (BRASIL, 1997, p. 28)

Andrade, Pierro (2004), salientam, em conformidade ao que os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam, apesar do reconhecimento da diversidade como caminho necessário à promoção da equidade, os PCNs não consideram a especificidade do campo, mencionada episodicamente como fator a ser considerado na “adaptação” dos temas transversais ou na “adequação” dos critérios de avaliação. Compreendemos que o documento não propõe a criação de um currículo específico para os povos do campo, colocando-os novamente como sujeitos que precisam adaptar seu modo de vida e de trabalho ao modelo urbano de educação.

Por outro lado, temos o Plano Nacional de Educação aprovado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Com duração de 10 anos (2001 a 2010), determinando metas, estratégias para a política educacional. No que se refere a Educação do Campo, no documento, percebe-se que é excluído o termo Educação do Campo, continuando sendo abordada o termo Educação Rural.

Nesse percurso temos a aprovação do PNE (2014-2024) pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, no plano é possível identificar que houve mudanças significativas em comparação ao anterior, em se tratando da Educação do Campo, assumindo de certa forma mais comprometimento. No que diz respeito a linguagem adotada no texto anterior aborda o termo “Educação Rural”, no plano atual retrata como “Educação do Campo” percebe-se, que houve uma mudança na terminologia, o que apresenta respeito no que concerne o termo anterior.

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL, 2001).

A luz do exposto, em 2002, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, através da resolução CEB/CNE nº1, 03 de abril de 2002, evidencia que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede da ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2022, p.32).

Seguindo no âmbito desta abordagem temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas dos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, devem:

- ✓ Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- ✓ Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- ✓ Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- ✓ Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2010, p.24).

Reitera-se a importância que as DCNEIS atribuem, as responsabilidades dos sistemas de ensino, para o atendimento escolar, sob a perspectiva da reafirmação do direito das crianças residentes no campo, tendo em vista a necessidade de reconhecimento dos modos de vida desses sujeitos.

O panorama apresenta a Educação do Campo no cenário brasileiro, entre avanços e retrocessos. Percebe-se, que os governos antecessores e principalmente o governo atual tem apresentado artifícios como forma de estagnar as conquistas que ocorrem durante estes anos de luta pela Educação no/do campo.

Notadamente os descasos vêm aumentando gradativamente, e ao chegar no governo Bolsonaro existem medidas ainda mais perversas, pois os movimentos sociais são atacados, bem como o ensino e os investimentos destinados à Educação do Campo, sendo toda a base governante articulada com o agronegócio. O governo é um defensor deste sistema destruidor do campo, o qual abala vidas, polui, mata e envenena, embora seja visto com bons olhos e receba apoio governamental (AURELIANO; SILVA; SANTOS, 2020).

Assim, com o passar dos anos a Educação do Campo sofre com o fechamento das escolas, com ataques por meio de legislação e fechamento de órgãos como o Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Altera a estrutura regimental do Incra e também extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e, por consecutivo, extingue a política de educação do campo no país.

É importante ressaltar, que mesmo com a repressão do governo, os movimentos em massa fazem acontecer as reflexões acerca da Educação do Campo. Nesse percurso, essa ruptura vai ao desencontro com o que a constituição determina, a Educação é direito de todos e dever do Estado. No entanto, no presente, é possível identificar que o atual governo está “fechando os olhos” para a Educação do Campo, ao invés das conquistas serem ampliadas, vemos retrocessos. Nesse contexto, evidenciamos a Educação Infantil em Turmas Multisseriadas.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E AS TURMAS MULTISSERIADAS

Os desafios da educação pública brasileira já são conhecidos há décadas, problema estruturais, problemas de qualidade de ensino são alguns exemplos de dilemas que as escolas perpassam, e principalmente as escolas do campo. Para tanto, nos aprofundaremos na construção do contexto histórico das escolas do campo, e daremos destaque a Educação Infantil e as turmas multisseriadas.

Compreende-se, que a Educação Infantil é considerada uma etapa importante na formação das crianças, que passam a ter o seu primeiro contato nas instituições de Educação Infantil, vai ser neste espaço que se efetivará o seu desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social. O direito a essa primeira etapa da educação básica é garantido constitucionalmente no inciso IV, art. 208, é um direito obrigatório a todas as crianças até 5 anos de idade, e que seja ofertada esta etapa da educação em creches e pré-escolas. (BRASIL, 1988)

Nesta perspectiva os espaços da educação infantil envolvem o brincar, sendo fundamental para o desenvolvimento infantil, as crianças nessa fase, constroem conhecimentos através das brincadeiras, constituindo como um ato criativo, exercitando a imaginação, desenvolvendo as atividades motoras e, é através das brincadeiras que as crianças aprendem a socializar e se relacionar com outras pessoas além das que vivem no seu ciclo familiar, não é só a brincadeira em si, e a construção da base do conhecimento das crianças que perpetuara por toda a vida.

Conhecer o processo histórico da Educação infantil no Brasil, é importante para que possamos entender o lugar que essa educação ocupa na sociedade. Ao discutimos a Educação Infantil, é necessário voltarmos ao passado, constituindo a presença da infância, a maternidade e a força de trabalho feminino. No período de 1900 à 1930, com o crescimento da industrialização e urbanização, houve a entrada da mulher no mercado de trabalho, com um percentual em massa. Diante desses fatores, existiu a necessidade de criar espaços, para que essas mulheres/ operárias pudessem deixar seus filhos, enquanto as mesmas trabalhavam. A primeira creche marca seu surgimento na França no século XIII, a propósito, de início essa creche nasce com o objetivo de atender as crianças pobres, órfãos, moradores de ruas entre outras (BENIGNO; FRANCO, 2020).

A creche marcou sua criação através do assistencialismo, com o passar dos anos insere-se nas discussões que a criança é um sujeito social, e com isto, tem a necessidade de uma prática formadora. Existe uma diferença no surgimento das creches no Brasil, que nasceu como forma de apaziguar os problemas sociais existentes na época, nos países subdesenvolvidos da Europa,

a creche originou-se a partir do recrutamento das mães como mão de obra barata para as fábricas (BENIGNO; FRANCO, 2020).

Nascimento (2015), salienta que a criação de creches no contexto europeu é oriunda da força de trabalho feminino nas indústrias, no entanto, no Brasil, uma das primeiras referências de creches que aparece é “A creche (asilo para a primeira infância)”. Nesse aspecto, o atendimento ofertado as crianças no Brasil também foram caracterizadas por assistencialismo, apesar da creche ser uma instituição que vem crescendo desde a década de 70, ainda assim sofre pela omissão estatal.

Em 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4024/61, institui a inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino, assim, é tentando romper a ideia dos espaços de Educação Infantil como segregadores. No Art. 23, retrata a educação pré-primeira, onde será destinada as crianças menores, até sete anos, sendo ministrada nas escolas maternas ou jardins-de-infância (BRASIL, 1961).

Em 1971 temos a aprovação de uma nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 5692/71, no capítulo II é retratado o ensino de primeiro grau apresentando quatro artigos que irão traçar qual o direcionamento que esta modalidade de educação irá traçar no Brasil. No Art. 17, o ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos. (BRASIL, 1971).

Após duas décadas de vigência da LDB de 1971, houve uma nova reformulação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio da Lei nº 9.394/96 estabelece a Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado, institui a oferta da Educação Infantil e o processo de avaliação na modalidade.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:
I – Creches. (BRASIL, 1996).

Em 1998 foi elaborado e promulgado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), tem como proposta, auxiliar os educadores na sua ação da prática educativa no cotidiano das crianças em creches e pré-escolas em todo o Brasil e apresenta formas para implementação das práticas educativas dos professores, para que sejam realizadas com qualidade, e que promova as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Esse documento compõe referências e orientações pedagógicas, ou seja, é um documento de orientação, não é um documento de ação obrigatória.

Como um marco importante, a Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o documento estabelece orientações para as instituições de Educação Infantil, no que se refere a organização, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas.

Os parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil foram publicados em 2006 (PNQEI), estabelecendo orientações para o sistema educacional brasileiro além de contemplar os direitos das crianças no processo do atendimento educacional em creches e pré-escolas. É possível identificar referências para a construção da qualidade da Educação Infantil, além de promover a igualdade das oportunidades educacionais. O documento aborda as diferenças, diversidades e desigualdades existentes no meio educacional, sendo necessário que dentro destas instituições essas diferenças sejam respeitadas (BENIGNO; FRANCO, 2020, p.10).

Também destacamos a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelecendo diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo que se relaciona com a Educação Infantil, o Art. 1º a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível Médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros) (BRASIL, 2008).

A Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 estabelece que “§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.”.

A DCNEI, marca sua primeira versão em 1999. Em 2009, foi criada a 2ª versão da Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em 2009, deste modo, todas as escolas que atendem a primeira etapa da Educação Básica devem fazer uma reorganização nos projetos pedagógicos, com a finalidade de que eles passem por uma etapa de adequação conforme a DCNEI explicita. Constata-se a relevância que as DCNEIS têm para as instituições de Educação Infantil, considerada um grande avanço em torno da oferta de Educação Infantil no Brasil.

Avançando nesta construção das legislações que emergem a Educação Infantil, está inserida a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017). A base é um documento normativo,

nela está posto os direitos de aprendizagens e desenvolvimento que serão adquiridos ao longo das etapas da Educação Básica.

A BNCC (2017) reúne referências para a elaboração dos currículos estaduais e municipais, organizando e estabelecendo objetivos de aprendizagens, porém, criar um referencial curricular não é uma tarefa fácil, pois envolve a análise de como ensinar, do que ensinar e como o aluno aprende, um currículo traz contextos e apresenta aspectos de formação para estudantes e educadores, método de aprendizagens, avaliação e atendimento à diversidade e a inclusão na escola. Para atender a lei, escolas e redes tiveram o prazo máximo de dois anos (até 2020) para se adequarem ao documento, que define o conjunto de aprendizagens comuns a todos os estudantes e orienta a elaboração dos currículos da Educação Infantil.

Amorim e Souza (2019), destacam que o currículo promovido pela BNCC (2017) não contempla o ensino contextualizado do campo, pois, no campo, a vida cotidiana dos camponeses é marcada por elementos que os caracterizam: a) força de trabalho familiar; b) trabalho acessório; c) trabalho assalariado; d) propriedade da terra; e) socialização camponesa; f) meios de produção; g) jornada de trabalho. Os referidos elementos não podem ficar fora, mas dentro dos currículos das escolas, de modo que eles sejam os norteadores do processo ensino-aprendizagem.

No cenário amazonense, está inserida a Resolução nº 098/2019 CEE/AM aprovada em 16/10/2019 institui e orienta a implantação do Referencial Curricular Amazonense (RCA), tendo obrigatoriedade nas instituições de Ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio do Estado do Amazonas, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular.

No RCA para a Educação Infantil (2019), é possível identificar a abordagem para a Educação do Campo, porém uma organização superficial no que refere ao currículo para as crianças moradoras do campo e a falta de estratégias didáticas/vivências específicas que possam auxiliar as crianças e os educadores que atuam nas escolas do campo. Entende-se que as estratégias/vivências pautadas no documento são para todas as crianças, e o documento municipal poderia ampliar essa discussão.

Deve-se organizar cuidadosamente o redimensionamento do atendimento pedagógico a partir da Educação Infantil, observando as especificidades das turmas multisseriadas. Desse modo, pensar a Educação Infantil neste contexto requer maior atenção em vários aspectos, como a não possibilidade em manter bebês e crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino fundamental na mesma turma, “oferecidas nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008 c). A Educação Infantil do/no Campo inclui a diversidade de infâncias, povos e populações que vivem nos territórios rurais do país. (AMAZONAS, 2019, p.185).

O Referencial Curricular Amazonense de certa forma alerta para a Educação Infantil em turma multisseriada. A princípio a SEMED do município de Humaitá, está em processo de revisão final da proposta curricular para a Educação Infantil da rede que contou com a participação da comunidade da Educação Infantil do Campo considerando assim as diferentes infâncias do município, e que se aproxima com a realidade das crianças do campo.

Os estudos destacados pelos autores referenciados “Munarim, Caldart, Arroyo, Souza” ao longo do texto apresentam que a Educação Infantil do Campo vem fazendo uma travessia difícil, pois, é uma etapa da educação básica que desafia tanto os professores como os alunos com as problemáticas que surgem no decorrer da sua consolidação, como a falta de infraestrutura adequada, formação continuada, recursos e materiais didáticos entre tantos outros impasses. O esquecimento do poder público é nítido no processo de efetivação das políticas públicas conquistadas ao longo de mais de 30 anos, que no decorrer dos tempos tem se mostrado ineficientes para atender as escolas do campo. Frente a essa visão, a falta ou ineficiência destas políticas públicas podem promover o fracasso escolar dos sujeitos do campo, principalmente no que diz respeito às turmas multisseriadas.

A ausência dos sujeitos que constroem e dinamizam a existência das turmas multisseriadas das políticas de educação do país resulta de uma longa trajetória de invisibilidade e de tentativas persistentes de pagamento dessas necessárias formas de organização pedagógica. (MOURA; SANTOS; FRANCO, 2021, p.16.).

Nessa perspectiva, as escolas do campo em sua maioria funcionam em situações extremas, sofrendo com a precariedade nas suas estruturas físicas, faltando muitas vezes materiais de limpeza, merenda escolar para todo o período, escassez de materiais didáticos pedagógicos e formação de professores entre tantas outras problemáticas que afetam negativamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem do campesinato, muitas dessas escolas se encontram sem quaisquer condições de funcionamento.

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecções da merenda escolar, possuindo estrutura física sem condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. (HAGE, 2011 p.1).

As situações apresentadas envolvem ainda a formação dos educadores, a sobrecarga desses profissionais está interligada a estes fatores, pois, os mesmos além da atividade docente, muitas vezes exercem outras funções, como: gestor, e em muitos casos, com a falta de serviços gerais na escola, o professor se torna responsável pelo preparo da merenda e a limpeza do

espaço físico. Mesmo com toda esta negatividade em torno das escolas do campo, este espaço continua sendo fundamental para a comunidade escolar, e para os sujeitos que vivem ali, pois, mantem as crianças junto às famílias, na comunidade onde vivem

É importante ressaltar que o surgimento das turmas multisseriadas, no contexto da Educação Campo, foi uma saída adotada do sistema educacional brasileiro com o intuito de levar a educação formal para as crianças e sujeitos que vivem no campo, levando em consideração que por muitas vezes, essas turmas apresentam baixa quantidade de crianças para formar uma turma seriada. Ou seja, na maioria das vezes é a única opção de escolarização de crianças e jovens residentes desse meio, historicamente tem sido sustentada por políticas compensatórias, não possuem o reconhecimento necessário através de políticas públicas educacionais.

As situações que os sujeitos do campo vivenciam para assegurar o acesso e qualidade da educação nas escolas multisseriadas, em grande medida, estão diretamente relacionadas à falta/e ou à ineficiência de políticas públicas, em particular da política educacional para a Amazônia, situação que envolve fatores macro e microestruturais relacionados, como profunda desigualdade social e exclusão e o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção de idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. (ROCHA; HAGE, 2010, p.26,27).

Em nível nacional a única política pública executada pelo Estado brasileiro para classes multisseriadas foi o projeto Escola Ativa em (1997), com o objetivo de auxiliar o trabalho do professor nas classes multisseriadas. Entre as principais estratégias do programa estão, implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar os professores. Percebe-se, que as classes multisseriadas não dispõem de política pública que atenda às suas especificidades em modelos de diversidade, sendo assim delimitando o ensino que seja de qualidade para esses sujeitos (BENIGNO; FRANCO, 2019).

As escolas do campo têm uma grande quantidade de turmas no contexto multisseriado. As turmas multisseriadas é um fenômeno comum encontrado notadamente nos territórios rurais do Brasil, é uma forma de organização que recebe crianças e adolescentes de diferentes idades e séries com os mais variados níveis cognitivos de aprendizagem em uma única sala. Vale destacar, que na maioria das vezes apenas um professor é responsável por esta turma heterogênea, geralmente os professores sentem necessidade de apoio pedagógico no que se refere a responsabilidade em exercer a sua prática docente nestas turmas.

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 a margem das políticas educacionais e sem reconhecimento do poder público, pois se contrapõem à

organização seriada e a formação disciplinar e segmentada. (MOURA; SANTOS; FRANCO, 2021, p.35).

O trabalho unidocente é uma característica das turmas multisseriadas, os professores que atuam nestes contextos se reinventam como podem, criando instrumentos pedagógicos para atender a diversidade e os desafios encontrados nas escolas do/no campo.

Como já foi mencionando anteriormente, o acúmulo de funções ao qual o educador é submetido, delimita o tempo para planejar e organizar o trabalho escolar, considerando a etapa da Educação Infantil, os educadores constroem mecanismos para planejar e executar um trabalho pedagógico que inclua o educar e o cuidar que contemplem todas as crianças. Nessa perspectiva, os conteúdos para cada série acarretam na distribuição do tempo em sala de aula, pois, o tempo é curto para realizar muitas ações, e este fator interfere no processo de ensino e aprendizagem destas crianças.

É interessante pontuar os fatores que implicam na organização do trabalho pedagógico dos educadores que atuam nas turmas multisseriadas. Os desafios encontram-se também na elaboração do planejamento pedagógico, planejar não é uma tarefa fácil. Acreditamos que planejar para uma turma com idades e níveis diferentes de aprendizagem se torna muito mais difícil e desafiador, não é um trabalho impossível, mas requer tempo, tempo esse que nas escolas do campo é curto, diante a multiplicidade de tarefas que os professores acumulam.

Dessa maneira, Salomão Hage destaca:

A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região. (HAGE, 2011, p.3).

Em vista dessas circunstâncias ao qual o autor alude, o educador adota como estratégia dividir o quadro para passar o conteúdo do livro didático para as crianças. Apesar dessas ações, entendemos que o uso do livro didático é um desafio em torno do planejamento e o trabalho pedagógico do professor, pois, esta prática exige um preparo, e requer conteúdo específicos de acordo com a vivência das crianças, e não um conteúdo transportado da realidade urbana.

Torna-se de grande importância pensar em possibilidades em torno da construção do currículo escolar do campo, que respeite as particularidades e especificidades desses sujeitos, em seu contexto local. Partindo dessa concepção, é imprescindível conhecer a dinâmica social de cada comunidade, entendemos que necessita ser levado em consideração os costumes e tradições destas comunidades que trazem experiências culturais ricas. Somando-se a isso, o

currículo das escolas do campo tem a necessidade de estar conectado a um currículo que contenha metodologias voltadas para as necessidades e interesses das escolas e dos alunos que estão neste espaço. Outro ponto a considerar e que merece destaque é a organização e flexibilização do calendário escolar, uma vez que tem fatores que interferem neste processo.

Franco (2018) destaca que a escola do campo atende estudantes que vivem da terra, que alteram os tempos de plantar e colher, e o tempo escolar, em muitos momentos choca-se com o tempo do trabalho. A autora reforça a importância da criação de um calendário específico para as escolas do campo, que avalie e agrupe os diferentes sujeitos do campo e suas necessidades ao trabalho que realizam nesses espaços. Nessa direção, diversos fatores contribuem para que a educação seja ofertada garantindo a equidade, justiça curricular e cuidado (FRANCO, 2018; 2019).

Mesmo com tantas dificuldades e desafios que essas crianças e as instituições de Educação Infantil enfrentam, acreditamos que ainda é possível ter uma educação digna e de qualidade, e não necessariamente precisamos esperar mais 30 anos para que de fato a educação seja efetivada, nos modos que a Constituição de 1988 determina.

Consideramos importante a instituição de uma política pública focalizada numa realidade bastante presente no campo brasileiro, qual seja, as classes multisseriadas, que em seu objetivo reconhece a importância de investimentos públicos na formação dos professores para melhorar a aprendizagem dos estudantes e de fortalecimento da escola dentro das comunidades rurais. No entanto, essa é apenas uma ação dentro da necessidade de um conjunto de ações, programas e projetos que são cruciais para viabilizar um ensino de qualidade nessas turmas. (MOURA; SANTOS; FRANCO, 2021, p.183,).

Reiteramos que, desde o surgimento das escolas do campo, especificamente, o modelo de educação que se apresentava para as populações do campo era o mesmo implementado na cidade, ignorando suas especificidades culturais, econômicas e sociais. Lima (2011), aponta que a organização do currículo das escolas do campo é realizada de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem a articulação com os saberes produzidos pelos alunos.

Outro aspecto que destacamos é que a construção das propostas curriculares se distancia da realidade sociocultural dos povos do campo, que, por sua vez, emerge a negação da sua condição camponesa. É importante que as escolas repensem seus currículos, e os tornem mais democráticos e abertos ao diálogo com os diferentes saberes produzidos (LIMA, 2011).

Diante do exposto, entende-se que é importante estar atento ao fato de que, a construção do currículo deve permanecer voltado para uma eficaz dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, sendo direcionado para a redefinição do papel da escola. Deve estar articulado nos

currículos das escolas do campo os conhecimentos e saberes destes povos, possibilitando às crianças o desenvolvimento das mais diversificadas atividades culturais e sociais que são produzidas no campo.

As políticas públicas precisam de continuidade, com a necessidade de serem avaliadas, porque através do impacto de cada política saberemos que tipo de resultados essas políticas estão gerando, para poder aperfeiçoar e fazer as alterações necessárias, e assim poder aperfeiçoar o trabalho pedagógico.

A continuidade das atividades nas escolas do campo, pautadas na Educação para os sujeitos do campo passam pela formação continuada dos educadores do campo, dos educadores das turmas multisseriadas. A seguir daremos ênfase a esse aspecto.

Considerando os aparatos legais em torno da Educação Infantil, como foi suscitado no decorrer deste texto, fica evidente que o processo histórico promoveu mudanças importantes e compreendemos que essas mudanças continuem garantindo o atendimento das crianças do campo. Nesse contexto, a formação de professores é um dos pontos que destacamos na próxima seção.

3 FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) CAMPO

O objetivo central desta seção é refletir sobre a formação dos(as) educadores(as) do campo, especialmente no contexto das turmas multisseriadas. Diante dos desafios postos à Educação do Campo faz-se necessário discutir sobre o papel da formação docente nesse contexto social, formação que pode proporcionar novos significados no processo de aprendizagem das crianças do campo.

Em se tratando do Plano Nacional de Educação (PNE), é atribuído a necessidade da formação dos educadores como requisito principal para a melhoria dos índices educacionais, a Meta 15 visa garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL,2014).

No âmbito da legislação educacional, no que se refere a formação dos educadores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio da Lei nº 9.394/1996, determina no art. 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica deva ser em nível superior, curso de licenciatura, e formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Em se tratando da formação continuada dos educadores do campo, os marcos normativos são efetivados através do Programa Nacional da Reforma Agrária-PRONERA, no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que apresenta os critérios para a formação no Art. 2º, inciso II, “[...] desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento as especificidades das escolas do campo [...]”. (BRASIL, 2010).

É indispensável retratar o tema em questão, ao qual iremos abordar, discutindo os impactos no processo dessa construção. Como pensar em uma formação de professores, que possa valorizar os diferentes saberes dos sujeitos do campo? Iremos responder esta questão no decorrer do texto. Inicialmente, o panorama nacional ao qual encontra-se a formação de professores do campo é um modelo transportado da área urbana, esta prática acaba trazendo consequências, uma vez que, não valoriza a memória e história, produção e cultural dos sujeitos do campo.

Um dos grandes desafios da educação e das políticas educacionais na contemporaneidade diz respeito à formação de professores e ao trabalho docente condizente com a dinâmica social, cultural e tecnológica em uma sociedade de rápidas mudanças e profundas transformações. (GATTI et al, 2019, p.15).

O autor salienta, que através da globalização e do projeto neoliberal que impõe suas visões de modernização econômica e social, seguindo a lógica e a lei do mercado, que tem como preceito formar pessoas para adentrarem no competitivo mundo capitalista, no campo, o direito à Educação Básica e uma política pública de Educação do Campo estão longe de ser uma realidade. Essas transformações e as ideias do modelo liberal incidem diretamente na formação dos professores, cujas consequências sociais se traduzem em tensões e contradições entre os diversos atores sociais: Estado, sociedade civil, movimentos sociais, educadores e sujeitos do campo (SILVA, 2012).

Para Moura e Santos (2012), as políticas educacionais de cunho neoliberal vêm adentrando sorrateiramente nesses espaços de forma a descaracterizar ou inviabilizar a luta pela efetivação da Educação do Campo, resultante de reivindicações dos movimentos sociais pela garantia de uma educação específica e de qualidade. A percepção dentro da lógica neoliberal e de que a Educação do Campo com representa um atraso para a educação no país, na medida em que os indicadores educacionais tem se distanciado das medidas que foram constituídas pela conjuntura internacional.

Hypólito (2009), ressalta as políticas educacionais implantadas no Brasil nas últimas décadas.

[...] novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e foram articulados novos processos de reestruturação educativa. As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Outra característica identificada é a combinação da centralização e descentralização: a) controle centralizado de aspectos pedagógico por meio de mecanismos de avaliação nacional (sistemas de avaliação em larga escala, provas SAEB, PISA e outros), reformas curriculares visando um currículo nacional, programas de formação inicial de professores ligeirados – agora com a Educação à Distância como modelo privilegiado de formação; b) transferências de responsabilidades das esferas maiores (federal e estadual) para esferas locais, propostas de autonomia da gestão financeira, dentre outras. (HYPÓLITO, 2009, p. 102).

Nesta perspectiva, Hypólito (2009), nos permite compreender a conjuntura deste contexto, no que concerne as políticas de formação docente, que por sua vez, sofreu grandes influencias, em paralelo à constituição, as políticas transcorrem a ser orientadas a partir de uma racionalidade técnica, o que ocasiona aspectos negativos em torno ao trabalho docente. Em vistas destas circunstâncias, essa conjuntura causou modificações em termos de maior controle pedagógico, menor autonomia do professor sobre o seu fazer e pensar, e principalmente, um aumento da intensificação do trabalho.

O programa Escola Ativa, constituiu um projeto instituído pelo Ministério da Educação – MEC, o programa foi instaurado na década de 1990, tinha como objetivo melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, e trazia como estratégia, implantar recursos pedagógicos nas escolas, para que estimulasse a construção do conhecimento do aluno e capacitar os professores.

O Programa Escola Ativa (PEA) emergiu no Brasil, em 1997, como uma estratégia metodológica voltada para a gestão de classes multisseriadas, que combina, em sua proposta, elementos e instrumentos de caráter pedagógico e administrativo, cuja implementação objetivou melhorar a qualidade do ensino oferecido para essa realidade escolar e mudar as práticas de construção do conhecimento em sala de aula. (ROCHA; HAJE, 2010, p.233).

Moura e Santos (2012) destacam que, o Programa Escola Ativa, foi um dos programas que compõem o “Kit neoliberal” para as escolas do campo. Constituiu-se num projeto instituído pelo Ministério da Educação – MEC, em 1997, no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. O programa inspira-se na experiência da Escuela Nueva desenvolvida nos anos 1970 na colômbia e replicada em diversos países da América Latina na década de 1980, com “apoio” do Banco Mundial, voltado exclusivamente para as escolas multisseriadas.

Segundo Ferreira (2015), na contramão das políticas públicas educacionais de cunho neoliberal, encontram-se as proposições de políticas públicas de cunho progressista e socialista, as quais são protagonizadas pelos movimentos sociais organizados. Isso faz toda diferença na disputa por outro projeto de sociedade, porque é através da força coletiva que será possível a superação do sistema social e produtivo vigente. Nesse sentido:

[...] o professor que atua nas classes multisseriadas nas escolas do campo deve ter maior preparação cultural e profissional e estar plenamente identificado com o contexto que atua. Ainda chamamos a atenção de que a formação dos professores de classes multisseriadas deve superar a perspectiva instrumental centrada, apenas nas questões técnicas da organização do trabalho pedagógico, e, portanto, deve estar alicerçada no “paradigma” do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. Acredito, que o problema não é a constituição heterogênea das classes multisseriadas, mas, a falta de uma formação que leve os professores a superar sua atual lógica curricular que desconsidera a diversidade de tempos, idades e ritmos que a compõe [...]. (MOURA, 2018, p.10).

Diante desta disparidade, essas questões que compõem a formação de professores do campo têm se tornado um problema social. A partir de então, está é uma inferência ocasionada por políticas descontinuadas, que não alcançaram grandes discussões em torno ao seu valor social e desconsideraram os princípios e os fundamentos dessa formação e as práticas a ela associadas.

A qualidade da oferta educativa, por sua vez, tem como um de seus elementos-chave, professores bem formados e valorizados. A construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas. (GATTI et al, 2019, p.7).

Nesse viés, esta é uma realidade que acaba dificultando o processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores do campo. Têm prevalecido nesse panorama desafios em torno as políticas públicas de formação, a partir do momento em que essas políticas existentes não estão interligadas aos fatores de ordem cultural e social. O cenário retratado pelas pesquisas e autores citados reforça que o país necessita com urgência, de avanços importantes em torno das políticas docentes para os educadores do campo. Muitos deles acabam atuando nas escolas sem formação inicial e continuada porque muitas vezes não é exigido, não é oferecido, outras porque os que possuem formação não querem morar nos territórios rurais.

Hage (2008), atenta sobre outro ponto importante da realidade dos professores das turmas multisseriadas:

A rotatividade dos professores que atuam nas escolas do campo pode ser comprovada pelas taxas elevadas de professores temporários atuando nas escolas multisseriadas, o que associado ao pouco tempo de serviço de um grande número de docentes na profissão, culmina por agravar ainda mais a precariedade da atuação docente nas escolas do campo e em especial nas escolas multisseriadas. Numa situação, em que o professor se vê obrigado a desenvolver a docência em uma turma com várias séries ao mesmo tempo, conta muito significativamente a experiência de docência acumulada ao longo de sua vida, como também, em grande medida, a estabilidade no emprego. (HAGE, 2008, p. 02).

É interessante pontuar que muitos professores que começam a atuar na Educação do Campo, às vezes se quer conhecem a realidade dessas escolas, tornando essa experiência mais difícil, acabam exercendo a atividade docente de maneira solitária, em alguns casos não recebem orientações da Secretaria Municipal de Educação, principalmente na organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas.

Identificamos um conjunto de fatores relacionados à formação dos educadores e educadoras do campo. A legislação (BRASIL, 2002; 2020) determina em artigos claros para que estas formações possam abranger em sua totalidade os diferentes sujeitos que vivem e sobrevivem neste espaço, que não é apenas um espaço de produção agrícola, mas espaço de conhecimento humano e relação com a natureza.

O desafio que está posto para a formação vai de encontro a necessidade de repensá-la mediante os pontos abordados anteriormente no texto, estas formações devem ajudar a

fortalecer toda a comunidade escolar, quanto os sujeitos em formação que vivem nesses espaços. Compreende-se que não basta apenas a oferta de formação a nível de graduação e continuada aos educadores do campo, mas é primordial que estes tenham ainda condições dignas de trabalho e remunerações apropriadas.

4 O CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa aqui apresentada traz dados recolhidos por meio de 3 (três) projetos de PIBIC: “A Educação Infantil em turma multisseriada” (PIB-H/0023/2018) na Comunidade Puruzinho, dados do trabalho “Políticas Curriculares para a Educação Infantil do Campo” PIB-H/0145/2020 e os dados coletados na pesquisa em andamento “A Educação Infantil em turma multisseriada e a formação dos professores” (PIB-H/0161/2021).

Trata-se de um processo dinâmico que envolveu diversas viagens a campo, sujeitos e diferentes formas de coleta de dados relacionadas à Educação Infantil do Campo no município de Humaitá.

Durante esse percurso tivemos uma pandemia, uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19) e respeitando as Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016 e outras complementares que regem os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, reiteramos a importância de adotar medidas de prevenção sanitárias em todas as atividades de pesquisa realizadas no período de 2019 até o momento, a fim de evitar qualquer situação de risco, vulnerabilidades ou ameaça à saúde dos envolvidos no estudo com possível aglomeração e consequente contaminação e que pudessem impedir as atividades.

Dessa forma, durante o processo foram tomados todos os cuidados necessários para preservar a integridade física dos participantes da equipe da pesquisa e fez uso de materiais de proteção e higienização das mãos: máscara bem ajustadas ao rosto, álcool gel, água e sabão, afim de evitar a propagação do coronavírus (COVID-19).

Para a efetivação desse estudo optamos pela abordagem metodológica qualitativa. A investigação qualitativa “[...] é rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada.” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18).

Trata-se de um estudo de caso que,

Objetiva reunir os dados mais relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores. (CHIZZOTTI, 2013, p. 135)

Para construção dos dados e caracterização dos sujeitos foram utilizados aspectos definidos por Chizzotti (2013) como fundamentais: levantamento e estudo da legislação pertinente, autorizações necessárias ao acesso de dados, o trabalho de campo e a coleta sistemática dos dados (entrevista semiestruturada e questionários aplicados durante as

atividades desenvolvidas, coleta e análise de planejamentos e diálogos), organização dos registros e a redação do texto.

O processo de escuta sensível permeou todo o percurso com o objetivo de compreender e estabelecer uma relação mais humana e de confiança com os sujeitos participantes nas entrevistas e diálogos (BARBIER, 2007).

Utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo dos dados coletados por meio das comunicações visando obter, por procedimentos ordenados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitiram a dedução de conhecimentos recolhidos (BARDIN, 1995).

Segundo Severino (2007), nessa perspectiva ocorre a análise, descrição e interpretação das mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras. Diante dos instrumentos de coleta de dados partimos para a análise dos mesmos, uma tarefa árdua que consistiu inicialmente com a decodificação dos planejamentos recolhidos até a transcrição das entrevistas e observações, que, segundo Bardin (1995) passa por distintas fases: a pré-análise, a descrição do material, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

No primeiro momento foram coletados os documentos, resoluções pertinentes em plataformas digitais, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), dados das Secretaria Estadual do Amazonas – (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação – (SEMED) e a organização desses dados e o levantamento do referencial teórico em sites acadêmicos, Scielo e Banco de teses e dissertações. Por fim, a análise dos documentos, seu pressuposto teórico para a área da Educação Infantil e Educação do Campo.

Os participantes da pesquisa foram a comunidade escolar: educadores e educadoras do campo, pedagogos e gestores da rede pública municipal que envolviam a Educação Infantil em turmas multisseriadas. Abordamos diferentes sujeitos nas pesquisas referenciadas. A educadora na pesquisa “A Educação Infantil em turma multisseriada” (PIB-H/0023/2018) na Comunidade Puruzinho e diversos educadores e educadoras que participaram das atividades da pesquisa “A Educação Infantil em turma multisseriada e a formação dos professores” (PIB-H/0161/2021).

4.1 O campo de pesquisa: o município de Humaitá (AM)

O município de Humaitá-AM é uma cidade do interior, que está localizado na região sul do Amazonas, também conhecido como a “A princesa do Madeira” por ter se tornado o centro mais importante do Madeira, a cidade foi fundada em 1869, no dia 15 de maio. Humaitá liga a transamazônica (BR 230) e a (BR319) Humaitá-Porto Velho, onde os habitantes que residem nesta pequena cidade conseguem ter acesso as demais regiões do país.

Muitas comunidades ficam localizadas ao longo do Rio Madeira, para ter acesso a essas comunidades, apenas por embarcação, quando o Rio Madeira baixa o nível das águas os moradores das comunidades conseguem ter acesso as estradas para chegar até o município. Na época da cheia dos rios as comunidades ribeirinhas sofrem, algumas ficam submersas, provocando muitas vezes a suspensão das aulas.

As escolas da Educação do Campo no Município de Humaitá são distribuídas em polos. São 10 polos no total. Os polos I ao IX são em comunidade ribeirinhas. O polo X agrupa as comunidades terrestres. No ano de 2019 eram 58 escolas localizadas no campo, em 2020 tínhamos 59 escolas localizadas no campo. Em 2022, são 54 escolas localizadas no campo (SEMED, 2022).

A seguir faremos as análises a partir dos dados recolhidos durante as pesquisas.

5 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TURMAS MULTISSERIIDAS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ (AM)

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dados recolhidos durante a pesquisa e analisar as possibilidades e os desafios encontrados pelo(a) educador(a) no trabalho pedagógico na Educação Infantil do Campo no município de Humaitá no contexto de turmas multisseriadas.

Iniciamos relatando que no município há turmas de Educação Infantil em contexto multisseriado com turmas do Ensino Fundamental, o que vai contra o que diz a legislação (BRASIL, 2008), uma realidade identificada em muitos textos e compartilhada por meio de artigos que fizeram parte da revisão da literatura da pesquisa. De acordo com os dados recolhidos pelo GPEDIN, em 2022 são 46 escolas do campo que atendem a Educação Infantil na faixa etária de 3 e 5 anos totalizando 354 crianças, e somente uma escola atende maternal.

5.1 Perfil dos profissionais da Educação Infantil das Turmas Multisseriadas

As questões essenciais deste subtítulo, nos remete conhecer quem são os profissionais que atuam na Educação Infantil do Campo, no contexto das turmas multisseriadas no município.

Inicialmente, o estudo de caso foi realizado por meio da pesquisa “A Educação Infantil em turma multisseriada” (2018) nos apresentou a educadora “Cupuaçu”².

A educadora identificada por cupuaçu, é moradora da comunidade Puruzinho. Nasceu, cresceu, se casou, e aos 20 anos de idade começou o trabalho como educadora na escola mesmo tendo somente cursado até a quarta série do Ensino Fundamental. São 32 anos atuando na comunidade. Antes de iniciar sua carreira como professora não recebeu nenhum tipo de formação, somente em 2008 conseguiu se formar em Normal Superior.

Nos dias 07 a 11 de março de 2022 ocorreram atividades de formação³ para os educadores das escolas localizadas nos territórios rurais do município de Humaitá-AM, no auditório da Prefeitura Municipal. No encontro se fez presente, com atividades de formação, o GPEDIN por meio do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas que tem projetos PIBIC e A Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo do Município de Humaitá-AM: uma proposta para a efetivação de uma educação de qualidade (FAPEAM).

² Para iniciarmos o processo de análise de dados, os professores serão identificados por frutas típicas da região amazônica para garantir o seu anonimato.

³ A formação continuada para os educadores da rede municipal geralmente é registrada no calendário escolar organizado anualmente. Nos anos de 2018 e 2019 houve formação no início do ano, porém não eram específicas para os educadores do campo. Em 2020 e 2021 as atividades não ocorreram em função da pandemia. Por meio da verificação do calendário escolar do ano de 2022 identificamos que a atividade de formação continuada é denominada “Jornada Pedagógica”.

Especialmente no encontro do dia 10 de março de 2022, foram reunidos somente profissionais que trabalham com turmas multisseriadas: educadores, pedagogos e gestores dessas instituições, por meio da pesquisa intitulada “A Educação Infantil em turma multisseriada e a formação dos professores” (2021) e entregue um questionário. A partir dele pudemos identificar o perfil dos profissionais do ano de 2022 que serão apresentados no quadro 1.

Foram aplicados 29 (vinte e nove) questionários (educadores que trabalham com a Educação do Campo⁴). Ao responderem sobre idade, formação, regime de trabalho e onde residiam, 5 (cinco) eram de educadores que atuam na Educação Infantil, nas turmas multisseriadas do campo.

Quadro 1: Perfil dos educadores que atuam na Educação Infantil do Campo em turmas multisseriadas

Educador(a)	Idade	Formação	Especialização	Regime de trabalho	Onde reside
Açaí	29 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Efetivo	Área urbana (cidade)
Tucumã	44 anos	Pedagogia	-----	Processo seletivo	Área urbana (cidade)
Pupunha	47 anos	Pedagogia	Educação Infantil	Processo seletivo	Área urbana (cidade)
Mangaba	51 anos	Pedagogia	-----	Efetivo	Comunidade onde trabalha - campo
Cupuaçu	54 anos	Normal superior	-----	Efetivo	Comunidade onde trabalha - campo

Fonte: Autora, 2022.

De acordo com o quadro acima, podemos perceber que a idade destes educadores varia da faixa etária de 29 (vinte e nove) à 54 (cinquenta e quatro) anos) de idade. Os dados revelam que apenas 2 (dois) deles residem no campo, 3 (três) educadores são oriundos da área urbana, mas moram no campo por conta da atividade docente que exercem nessas instituições que estão localizadas no campo.

⁴ No período citado, a SEMED ainda estava fazendo a lotação dos educadores das escolas do campo, dessa forma, nem todos estavam presentes no encontro.

Nessa perspectiva, muito dos professores que atuam na Educação do Campo, se deslocam da cidade para as pequenas comunidades onde estão inseridas estas escolas, bem como, as que são localizadas no município de Humaitá, às margens dos rios, lagos, e dentro das florestas. Esses educadores se submetem a fazer trajetos longos e perigosos no percurso da estrada de chão, e por meio dos transportes aquáticos e rodoviários. As estradas, dependendo da época do ano possuem muito barro e no rio animais perigosos como os jacarés.

Quanto à formação, 4 (quatro) são formados em Pedagogia, e 1 (um) em Normal Superior, o que apresenta um aspecto positivo para a Educação do Campo. Vale mencionar, que em pesquisas anteriores foram identificados professores na Educação Infantil que não possuíam uma formação específica para trabalhar com as crianças da Educação Infantil, logo, não tinham os conhecimentos que são de extrema importância para o exercício desta profissão. No entanto, houve mudanças na rede municipal que passou a exigir que estes educadores tivessem uma formação em nível superior como recomenda a LBD (1996) e as diretrizes da Educação do Campo (BRASIL, 2002; 2010).

A exigência de uma formação em nível superior para o pleno exercício da docência com as crianças da Educação Infantil, é vista como uma grande conquista, pois, há necessidade de haver uma formação específica para esses professores, para que os mesmos, tenham o devido conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, o quão importante é esta etapa da educação, e a responsabilidade que é trabalhar com essa turma, reitera-se a importância que em suas práticas possam atender as especificidades e o desenvolvimento das crianças como um todo.

Ainda sobre a formação dos educadores, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024) prevê na meta 15 direcionamento para que os professores que atuam na Educação Básica tenham formação específica na área.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014. p.12).

O PNE, prevê ainda que até 2024 todos os professores atuantes na educação sejam formados em nível superior.

No que se refere a formação em sentido lato sensu especialização dos profissionais da Educação do Campo, no contexto das turmas multisseriadas na Educação Infantil, 2 (dois) professores possuem especialização, professor identificado por *açaí*, possui especialização em

Psicopedagogia, o professor identificado por *pupunha*, possui especialização em Educação Infantil, os demais professores não possuem especialização.

Percebe-se que uma parte dos professores da Educação do Campo têm uma preocupação em relação a sua formação, a partir do momento em que buscam formação continuada. No entanto, deve-se levar em consideração as dificuldades em frequentar um curso de especialização residindo no campo, haja vista que justamente os que moram na Cidade é que tem essa formação.

Diante do exposto, é de grande importância que as práticas desses professores do campo estejam inteiramente integradas à realidade das crianças da Educação do Campo e nesse sentido a formação na área em que atuam também é fundamental. Esse processo pode favorecer a troca de conhecimento, levando em consideração as especificidades destas crianças camponesas.

A realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade. (ANTUNES-ROCHA, 2009, p.395).

A Educação do Campo é uma educação peculiar, que tem a necessidade de um olhar mais atento e específico para o trabalho docente com os sujeitos do campo.

O campo é mais que uma concentração espacial geográfica; é o cenário de uma série de lutas e movimentos sociais; é ponto de partida para uma série de reflexões sociais; é um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares; é ainda um espaço com dimensões temporais independentes do calendário convencional civil. Enfim, o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, que são específicas, de dimensões diferentes das urbanas. (MARTINS, 2009, p. 05)

Arroyo (2004) evidencia que a Educação do Campo como sendo específica e diferenciada, uma educação no sentido de amplo processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.

No campo, existe experiências com significados diferentes e faz-se necessário refletir sobre esses significados. Deste modo, a formação de professores, tem sido um dos muitos desafios da educação, esta formação é a base para todo o processo educativo, as concepções e práticas que ela promove com os futuros professores serão refletidas na educação básica como uma aprendizagem significativa ou modelo tradicional de ensinar e aprender (COSTA, 2010).

Com relação ao regime de trabalho dos educadores foram identificados que 3 (três) são efetivos e 2 (dois) são oriundos de processos seletivos que são realizados todos os anos, os

celetistas possuem contratos temporários (ingressam geralmente em março e vão até o final do ano).

Identificamos que as respostas são variadas. Franco (2018) destaca o fato que, dos 186 educadores(as) do campo, apenas 65 (sessenta e cinco) eram efetivos. Uma das explicações para a baixa participação nas atividades é que os celetistas ainda não foram contratados, outro ponto de destaque é que provavelmente esses dados não foram alterados pois não ocorreu novo concurso público no período. Como o número de escolas vem diminuindo ao longo dos anos, o que pode ter diminuído é o número de professores contratados.

No Município de Humaitá, os educadores que fazem parte das escolas adentram o sistema de duas maneiras: por meio de concurso público e de processo seletivo. O último concurso público realizado ocorreu no ano de 2015, e foi o primeiro a estabelecer o campo de atendimento com relação aos polos existentes na área rural. Já os processos seletivos tem ocorrido anualmente. (FRANCO, 2018, p.146).

Ainda sobre esta questão, a autora faz menção para os educadores efetivos, onde estes possuem mais familiaridade com o trabalho nas escolas do campo por estarem nesses territórios por mais tempo, em paralelo, os professores contratados, muitas vezes, não conhecem a realidade que vão encontrar nas escolas localizada no campo, isso é perceptível a partir do momento em que estes educadores não participam da formação de professores que aconteceu no início de março, quando estes professores assumem o cargo, esta formação já aconteceu.

Por conseguinte, a LDB trata sobre essa questão no Art. 67, os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: Inciso I, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. (BRASIL, 1996).

O Quadro 2 mostra os resultados dos dados levantados ao serem questionados sobre o tempo em que trabalhavam nas escolas do Campo.

Quadro 2: Tempo de serviço na Educação do Campo

Educador(a)	Tempo de Serviço	Polo
Açaí	5 anos	X
Tucumã	12 anos	V
Pupunha	17 anos	X

Mangaba	29 anos	IX
Cupuaçu	32 anos	II

Fonte: Autora, 2022

Podemos observar que o tempo de serviço que estes professores atuam na Educação do Campo varia de 5 (cinco) a 32 (trinta e dois) anos. Experiências só acontecem praticando e vivenciando, deste modo, estes professores trazem consigo uma vivência rica e diversa em relação ao seu trabalho nas escolas do Campo. São professores formados, especializados, que ao longo da sua trajetória nas escolas do território rural vem buscando mecanismos para realizar o seu trabalho. São professores que possuem experiências diversas e que ao relatarem suas experiências durante as atividades demonstraram entusiasmo frente aos desafios por eles mesmos levantados.

Os dados mostraram ainda que as (os) educadores(as) *açaí, tucumã e pupunha* relataram participar de formação continuada para trabalhar na Educação do Campo: “*Sim, no início do ano letivo, na semana pedagógica.*” (AÇAÍ, 2022), “*Sim, Escola Ativa e atualmente formação de turmas multisseriadas.*” (TUCUMÃ, 2022). Mangaba (2022) não soube responder e Cupuaçu (2022) respondeu não.

O educador identificado por Tucumã, menciona que recebe formação específica para trabalhar na escola do campo, e ainda cita o Programa Escola Ativa, direcionado para as classes multisseriadas.

O programa, como já mencionado, tinha como público, os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, havia uma preocupação com este público que sofre com os altos índices de evasão escolar. Trouxe como objetivos em seus anos de vigência, focar na formação de professores que atuavam nas turmas/escolas multisseriadas e inserir recursos pedagógicos para a construção dos conhecimentos dos alunos do campo. Embora muitos pesquisadores (CORRÊA, 2014; MOURA; SANTOS 2012), tecerem críticas ao programa, ele é destaque no questionário e em outros diálogos produzidos ao longo da pesquisa.

A formação, segundo os professores foi um momento de aprendizado em como trabalhar com as turmas multisseriadas. Não se sentiam tão “abandonados” quando recebiam formação específica. Disseram também que não eram todos os professores que podiam participar.

Tendo em vista esta consideração, simultaneamente no que se refere a criação de políticas educacionais, o Brasil vem se mostrando incapaz de desenvolver políticas públicas

voltadas para a nossa realidade educacional, não basta apenas copiar o modelo do exterior, e necessário que a nossa realidade seja conhecida e colocada em pauta, cada país vivencia uma realidade diferente de educação, o que é posto para a educação lá fora, não necessariamente vai de encontro com a nossa realidade.

Fica evidente, tanto por meio da escuta sensível, como no questionário, que os professores tem a necessidade de receber formação continuada, e que no exercício desta prática possam compartilhar seus conhecimentos, seus relatos de experiências, sua angustias e possam trocar ideias de melhorias para que a sua prática docente seja efetivada, e que para além disso, estes encontros de formação estejam voltados para o compromisso de crescimento, do cuidado com esse profissional e consequentemente com o currículo escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, propõe:

A formação inicial e continuada do professor tem que ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2010, p.58).

A formação inicial e continuada tem como objetivos claros alcançar melhorias em torno o contexto educacional, em específico ao qual estamos retratando neste estudo, a Educação do Campo, para que estes educadores não estejam distantes da realidade das escolas localizadas do/no campo.

Nesse panorama,

Os processos formativos para os professores das escolas do campo carecem de oportunidades de reflexão e de pesquisa sobre os problemas da prática pedagógica. O argumento é que o trabalho com a pesquisa qualifica a ação docente pelo aprofundamento teórico necessário à interpretação e transformação da prática pedagógica e da realidade educacional mais ampla. (FONTANA, 2015, p.8).

Por meio da compreensão estabelecida pelo autor, trazendo os processos formativos destes professores para o contexto amazônico, no município de Humaitá-AM, a UFAM por meio do Curso de Pedagogia tem estabelecido parceira com a SEMED por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC e projetos, parcerias que vão além dos muros da universidade. Nos anos de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2022, vem sendo realizada a formação de professores do campo no município de Humaitá, no ano de 2020 e 2021 esta formação não aconteceu devido a pandemia.

Nessa direção, os encontros de formação para os professores que atuam na Educação campo no município de Humaitá, durante os anos em que foi realizado tem como objetivo contribuir para formação docente, e principalmente para a formação humana. Essa realidade

traz como necessidade pensar e repensar na construção da educação das escolas do campo. Em vista desta prerrogativa, a formação de professores que aconteceu em 2022, tem uma proposta para a construção de um Projeto Político Pedagógico para as escolas do campo. Projeto este que será construído coletivamente com os educadores do campo juntamente com a parceria firmada entre a Universidade e a SEMED.

O tema reforça a questão da destinação dos recursos para a formação continuada para os professores da Educação do Campo no Município de Humaitá. A necessidade de ter outros profissionais da área para realizar os encontros de formação docente de maneira contínua e abordando as necessidades levantadas por eles, os sujeitos do campo. Formação essa que deve ser pensada e organizada pela SEMED.

5.2 A Educação Infantil e as Práticas Pedagógicas em Turmas Multisseriadas

O fazer pedagógico dos educadores e educadoras do campo em turmas multisseriadas são ressignificadas o tempo todo tendo em vista as condições, as necessidades e os materiais que conseguem durante o trabalho com as crianças.

No planejamento da educadora da comunidade Puruzinho, em entrevista (2018), identificamos que o planejamento faz parte da sua rotina, no plano de aula é registrado o conteúdo que vai ser trabalhado em cada dia da semana. A educadora descreve como é realizada sua prática. Foi possível constatar que é feito uma sequência didática, fica explícito a sua preocupação em elaborar o planejamento pedagógico que atenda a realidade das crianças do campo e abordar as temáticas propostas. Envolve com a proposta de temas geradores (citou exemplos da banana) todas as crianças/idades/séries em uma única temática, de acordo com suas vivências na comunidade e explora com questionamentos e práticas.

Como parte do processo as crianças fazem produções diferenciadas e de acordo com o que conseguem: desenhos, escrita de palavras, formulação de frases e textos. Explora ainda o lúdico, a arte por meio de desenhos e criação de produtos com massinha que são expostos na sala. Vimos no relato e na prática que aconteceu em 2018, que a professora procura explorar o máximo que pode os recursos naturais que encontra na comunidade e descreve a dificuldade com a ausência de materiais didáticos e a péssima infraestrutura da escola.

O trabalho da educadora evidencia “Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos.” (SILVA; PASUCH, s/d, p.2).

Compreendemos que mesmo com dificuldades em torno do curto período para planejar, é possível fazer um trabalho que atenda às necessidades dessas crianças e aproxime com a sua realidade. “As interações se desenvolvem em sala de aula devem ser planejadas para que nestes momentos aconteçam aprendizagens significativas, e acima de tudo as crianças tenham prazer em estar na escola.” (NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2018, p.220).

Planejar requer tempo, principalmente quando nessas turmas tem crianças da Educação Infantil, onde o professor tem que estar atento com as especificidades, e que para além dos campos de experiências e direitos de aprendizagens, há que envolver práticas que agucem a curiosidade das crianças. A prática relatada e observada demonstra o compromisso da educadora com a educação que está sendo perpassada para as crianças que vivem na comunidade. É inegável que as dificuldades existem e fazem parte das turmas do contexto multisseriado, mas superando algumas barreiras é possível fazer um trabalho contínuo com estas crianças.

No questionário aplicado, quando perguntado “*Como você organiza o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas? Utiliza livros ou outro material didático? Como administra o tempo de 4 horas para atender as diferentes séries?*” obtivemos as respostas apresentadas no quadro 3.

Quadro 3: Organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas

Educador(a)	Respostas
Açaí	Esse é o 3º ano que trabalho com multissérie 4º e 5º ano e Pré I e II. Por se tratarem de turmas cujos os conteúdos são parecidos a estratégia que uso é explanar para toda a turma o conteúdo a ser trabalhado. Nas horas das atividades proponho 2 atividades diferentes sendo cada atividade destinado para a sua respectiva série.
Tucumã	Faço o uso do livro didáticos, conteúdos interdisciplinares; Trabalho no primeiro momento Ex: Português e no segundo momento Ex: Matemática. Utilizo gravuras, objetos concretos e pôr escrito. A turma, apesar de suas diferenças quanto idade e série ficam juntos em sala de aula.
Pupunha	Geralmente elaboro minhas estratégias docente/prática, a partir das dificuldades encontradas por aluno e série/ano. Desenvolvo as atividades por dificuldades. Utilizo temas geradores comuns a todos, com atividades variadas de acordo com as faixas etárias.
Mangaba	Preferencialmente assemelhando temas. Utilizando livros e outros materiais. Organizo por tempo de 45 minutos cada. As estratégias são trabalhos em grupo, envolvendo as séries e idades diferentes no intuito de que todos possam se ajudar, especialmente os de séries e idades superiores.
Cupuaçu	Na maioria das vezes utilizo recursos da comunidade organizando o tema gerador para todas as séries, fazendo atividades de acordo com a série de cada aluno.

Fonte: A autora, 2022.

As respostas do quadro acima, revelam como os professores de turmas multisseriadas na Educação Infantil do campo no município de Humaitá organizam o seu trabalho pedagógico. Temos diferentes respostas, mas que por um outro ângulo se assemelham. O educador, identificado por açai, menciona que são conteúdos parecidos, e utiliza como estratégia explicar para toda a turma o conteúdo a ser estudado, no entanto, as atividades que são propostas são diferentes.

O currículo escolar não é o mesmo para todas as turmas/séries, principalmente para a Educação Infantil, porém o professor busca temas que se assemelham para trabalhar de maneira geral com todas as crianças e em seguida propõe atividades diferenciadas.

Oliveira e Monteiro (2021) enfatizam que, sendo a multissérie uma modalidade de ensino presente, com predomínio de um único professor atender diversas séries no mesmo tempo e espaço, as salas multisseriadas vêm sendo rotuladas como atrasadas e de má qualidade, ao mesmo tempo, ainda que timidamente tem sido objeto de estudo de pesquisas que contribuem para reverter essa situação de abandono vivenciada pelos sujeitos do campo.

Em consonância com este fator:

Uma das principais características da multissérie é a heterogeneidade, um fator muito presente nas classes multisseriadas, por isso o professor deve traçar estratégias e metodologias diferenciadas para atuar nessa modalidade de ensino, buscando desenvolver um trabalho de qualidade pautado na aprendizagem dos alunos. (MOURA; SANTOS; FRANCO, 2021, p.60).

Não se pode negar que os professores das escolas do campo, principalmente no contexto multisseriado apresentam dificuldades em torno da elaboração e prática que envolve o planejamento pedagógico. O planejamento é indispensável, ele precisa ser realizado, pois, é a partir deste, que o professor terá um panorama de como serão realizadas as atividades, especialmente por terem em um mesmo espaço crianças de diferentes faixas etárias/séries e pouco tempo para pensar e compartilhar o seu dia a dia e muitas vezes como relatado trabalharemos sozinhos em algumas escolas.

A prática do professor é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem, por isso é necessário que ele tenha um posicionamento crítico e reflexivo, e esteja aberto a novas descobertas a novas construções para que de fato possa realizar um bom trabalho. Não podemos esquecer para que o professor possa desenvolver um bom trabalho pedagógico de qualidade, é necessário um suporte pedagógico de qualidade também, ou seja, é necessário um trabalho de equipe fortalecido com as demais instâncias responsáveis. (MOURA; SANTOS; FRANCO, 2021, p.59).

Na resposta do educador, identificado por tucumã, ressalta que faz o uso do livro didático, e que apesar da diferença de séries e idades os alunos ficam todos juntos, e ainda cita

uma forma para se trabalhar a matemática através de objetos concretos. Sobre o uso do livro didático é importante alertar que:

O trabalho com muitas séries ao mesmo tempo e com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem muito variados dos estudantes impõem dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas ou turmas multisseriadas. Nessa situação acabam sendo pressionadas a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como a única fonte para seleção e organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos obrigam a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo. (HAGE, 2011, p.101).

Os professores que atuam nessas classes buscam materiais diversos para concretizar o planejamento pedagógico e efetivar o currículo, um desses recursos é o material didático, que na maioria das vezes não apresenta de maneira contextualizada a vivência direta dos sujeitos do campo e suas necessidades.

A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região. (HAGE, 2009, p.3).

A heterogeneidade destas turmas, faz com que os professores desenvolvam estratégias com os meios que possuem para a organização didática, para que possam atender da melhor forma os alunos das turmas multisseriadas.

As propostas de atividades exemplificadas pelos educadores demonstram o trabalho pedagógico realizado nas turmas de Educação Infantil como a utilização de materiais concretos, que possibilita às crianças o desenvolvimento de suas habilidades, físicas e motoras, e permite que as crianças desenvolvam o seu raciocínio lógico. São materiais que a criança manuseia e construa seu conhecimento. Outra atividade mencionada é a gravura, nesta atividade o educador pode envolver toda a turma, e na criação desta, pode utilizar elementos da natureza para a criação das gravuras com as crianças. O educador pode fazer desta aula uma aula criativa e que desperte a atenção e participação de todos os alunos envolvidos.

Os temas geradores que foi citado por dois educadores, podem ser realizados envolvendo temas relacionados à comunidade como uma forma de estratégia para a conscientização das questões locais, da terra, da cultura. São várias temáticas que os professores podem explorar com as crianças. As atividades que foram mencionadas podem ser realizadas envolvendo todos os alunos das turmas multisseriadas, os alunos com série avançada podem

ajudar os alunos menores, e esta é uma organização que os professores mencionam na sua prática pedagógica.

Quando perguntamos “Você encontra alguma dificuldade em realizar as atividades nas turmas multisseriadas em que tem crianças da Educação Infantil? Se sim, quais?” as respostas foram diversas como podem ser observadas logo abaixo.

Quadro 4: Dificuldade em realizar as atividades nas turmas multisseriadas em que tem crianças da Educação Infantil.

Educador(a)	Respostas
Açaí	Não, pois sempre trabalhei com multisseriado Pré I e II.
Tucumã	Sim, trabalhar aulas práticas devido à ausência de recursos. Ex: receitas, construir brinquedos pedagógicos, mantê-los concentrados nas aulas expositivas.
Pupunha	Sim, sabemos que trabalhar com turmas multisseriadas onde há demanda de Educação Infantil requer uma maior atenção e empenho do docente, principalmente na dinâmica em sala na questão de atividades.
Mangaba	Sim, porque estes carecem de orientações específicas. Assim sendo, séries superiores não ajudam.
Cupuaçu	Sim, porque as crianças da Educação Infantil e 1º ano precisam de muita atenção e mais cuidado por serem menores.

Fonte: Autora, 2022.

Com relação à questão sobre estas dificuldades que os professores das escolas do campo, 4 (quatro) dos 5 (cinco) educadores responderam enfrentar dificuldades para realizar as atividades com as crianças da Educação Infantil. Identificamos problemas em trabalhar aulas práticas, em manter a concentração destes alunos nas aulas expositivas, são mencionadas também a falta de recursos para as atividades (materiais pedagógicos), a falta de orientações específicas para trabalhar com crianças e a atenção e cuidado maior com as crianças da Educação Infantil. Os anseios mencionados também foram levantados no diálogo entre os educadores na atividade de formação.

A escassez de materiais didáticos pedagógicos para que os professores concretizem suas atividades é um fator negativo. Uma fala que ficou marcada no encontro de professores da Educação do Campo no município de Humaitá, foi “Faça o teu melhor, na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores, para fazer melhor ainda!”. Esta foi uma frase em que um professor cita Mario Sergio Cortela e o que pudemos entender na sua

explicação é que, se os professores do campo forem esperar a condição ideal para realizar o trabalho docente com as crianças do campo, simplesmente não será realizada muita coisa. O educador faz uma crítica ao fato de não receberem materiais pedagógicos, o que foi concordado pela maioria.

Os investimentos com relação aos materiais didáticos são escassos e o processo tem sido lento, não recebendo a devida atenção das instâncias governamentais, e isto é vivenciado pelos professores do contexto local diariamente. Além da precariedade dos materiais, relatam que os salários não dão conta do transporte, da sobrecarga de trabalho e até com o acúmulo de funções dos professores que atuam em escolas unidocentes.

O malabarista da sala multisseriada, além das séries iniciais do ensino fundamental, da alfabetização e ouvintes, depara-se com a diferença individual e a dessemelhança de aprendizagem, ultrapassando, desse modo, o simples olhar de multisseriação por série escolar. Se o professor em sala seriada se constitui, permanentemente, em malabarista por levar em conta a individualidade diversa de cada sujeito que compõe o universo da sala de aula, maior malabarismo executa o professor de sala de aula multisseriada que, além dessa diversidade de sujeitos, ainda tem que dar conta dos saberes específicos de quatro ou mais séries simultaneamente. (TOLEDO, 2005, p. 126).

Os professores da Educação Infantil do Campo têm a função de planejar, executar e educar ao mesmo tempo crianças com os mais variados níveis de conhecimento cognitivo e idades diferentes.

Compreende-se que a escolas do campo tem a necessidade de ter um currículo que atenda as especificidades existentes no contexto da educação do campo, repensar este currículo nos moldes que contemple esses sujeitos do campo é indispensável, assim como também repensar nas metodologias e a forma de organização do trabalho pedagógico nestas escolas e turmas multisseriadas. São problemáticas que carecem de mais atenção, através da elaboração e implementação de políticas públicas continuadas, assim como também, é preciso de mais atenção da secretaria de educação municipal, investimento e formação.

No curso de formação com turmas multisseriadas uma das atividades propostas foi a reunião de educadores em pequenos grupos, de diferentes escolas com a proposta de um diálogo e a elaboração de sequências didáticas com temas geradores que pudessem ser trabalhados com as turmas multisseriadas.

Diversos foram os temas e propostas elaboradas: Açaí, Agricultura Familiar, Frutas da comunidade, Meio ambiente e extrativismo mineral, A história da comunidade e Evasão Escolar. Temas que são comuns aos sujeitos/crianças do campo. A proposta do Açaí foi uma das atividades que despertou muito a curiosidade do grupo por meio de situações que envolviam

a todas as crianças por meio de rodas de conversa, experimentos, observação, produção de texto e desenhos.

Compreendemos que os recursos naturais, o mundo do trabalho da comunidade são excelentes para direcionar os planejamentos e podem ser integrados à prática do professor, envolvendo todas as crianças, assim como prevê a Educação do Campo.

Todas as propostas construídas pelo coletivo foram apresentadas, digitadas e devolvidas para o grupo de trabalho para novas experiências nas escolas. O próximo encontro do projeto será em maio finalizando a atividade do PIBIC.

O trabalho de campo, as viagens e a conversa com os profissionais do campo revelaram que é um desafio trabalhar com a Educação Infantil em turmas multisseriadas e os educadores apresentam estratégias para melhor atender as crianças. As dificuldades são inúmeras, mas buscam desenvolver as atividades fazendo tudo o que está ao alcance.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, resultado de diversos projetos de PIBIC, mostra que a Educação do Campo conquistou o seu espaço na esfera governamental das políticas públicas, mas que precisamos de mais investimentos, políticas de continuidade e um governo que realmente esteja preocupado com essa modalidade de educação, pois se tratando de educação, no nosso país, o cenário não é dos melhores, e de Educação do Campo o cenário apresentado necessita de mais atenção ainda por não ter tanta visibilidade das pessoas.

Tudo começa com a decisão política, prefeitos, governadores e as lideranças públicas como um todo necessitam tomar uma decisão de saírem da retórica fácil de que a educação é importante, e a educação é prioridade, mas de fato colocar a educação como uma política prioritária, independente da gestão. Quando existe esta decisão política, essa decisão firme das lideranças públicas de colocar a educação de fato como algo que é absolutamente prioritário a continuidade das políticas públicas acontece.

Identificamos que o perfil dos educadores é compatível com a formação necessária para trabalhar com as crianças da Educação Infantil, o que se destaca é a necessidade de formação continuada para se sentirem mais seguros na sua prática, orientações e acolhidos pela equipe pedagógica.

Os dados recolhidos mostraram os desafios encontrados e possibilidades significativas na prática pedagógica dos educadores e educadoras que atuam com a Educação Infantil em contexto multisseriado.

Os desafios relatados envolvem a formação das turmas multisseriadas e junto a elas a falta de recursos pedagógicos, a falta de formação continuada, em face desta realidade existe a solidão no trabalho pedagógico afeta diretamente o planejamento e a prática nas atividades diárias dos professores. Os desafios precarizam a sua prática, a partir do momento em que estes educadores não recebem materiais como brinquedos e jogos pedagógicos, livros de literatura e formação continuada para trabalhar com as crianças do campo.

Levando em consideração as formas de organização pedagógica, os educadores criam e recriam possibilidades para trabalhar com as turmas de Educação Infantil multisseriada. Citam situações em que envolvem a turma com temas geradores, criam possibilidades em que as crianças com mais idades ajudem as crianças menores, utilizam o trabalho coletivo, se reinventam por meio das rotinas.

Compreendemos que as turmas multisseriadas deixam fragilidades com relação ao currículo, porém ainda são uma realidade no nosso município e nesse sentido o planejamento, a organização didática não pode ser única para todos, modelos prontos, e sim, serem construídas

a partir de um movimento de formação, pesquisa, observação e conhecimento das crianças do campo inseridas em seus grupos, como membros de uma comunidade que possui sua realidade e organização produtiva e social. O direito à Educação Infantil do Campo é um compromisso com a infância.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Resolução CEE/AM N° 098, de 16 de outubro de 2019. Referencial Curricular Amazonense. Manaus, AM, 2019.

AKSENEN, Elisângela Zarpelon, MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A Educação Rural à luz da legislação brasileira: 1927 a 1971.** Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v.15, n.46, p.703-722, set./dez.2015.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade.** Acta Scientiarum Education, Universidade Estadual de Maringá Paraná, v.34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

BENIGNO, Beatriz Lima, FRANCO, Zilda Gláucia Elias Franco. **A Educação Infantil em turma Multisseriada em uma escola ribeirinha no município de Humaitá (AM).** Humaitá -Am Relatório Final Pibic/Paic 2018-2019.

BENIGNO, Beatriz Lima, FRANCO, Zilda Gláucia Elias Franco. **Educação Infantil em uma escola do campo.** Humaitá -Am. Relatório Final Pibic/Paic 2019-2020.

BENIGNO, Beatriz Lima, FRANCO, Zilda Gláucia Elias Franco. **Políticas Curriculares para a Educação Infantil do Campo.** Humaitá -Am .Relatório Final Pibic/Paic 2020/2021.

BRASIL. **Constituição (1934) Constituição** da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>.

BRASIL. **Constituição (1946) Constituição** dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>.

BRASIL. **Constituição (1967) Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>.

BRASIL. **Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.

BRASIL. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. Disponível em:

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>. Acesso em: 08 jul.2021.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer Nº 15, de 15 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2017b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pecp015-17-pdf/file>. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvoll1.pdf>.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Ministério da Educação, [2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Luziânia, Goiás, 2012. em:

http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html. Acesso em: 15 de mar. de 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

ESTÊVÃO, Carlos V. **Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

FILHO, José Antônio da Silva et al. **Breve relato histórico da Educação no Campo: Reflexos no município de Encanto – RN**, 2014. Disponível em Modalidade.1datahora.24.09.2014.14.51.01.idinscrito.702.9a126717f9a3a9f8815229f3b3bc42e0.pdf

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta**. Revista Eletrônica de Educação. n. 09, jul/dez.2011.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência, Escola do Campo e Formação: Qual o lugar do trabalho coletivo?**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília-UNB. 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bistream/10482/20063/1/2015>. Acesso em: 05 fev. 2022.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas)**: em busca da justiça curricular. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO**, 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI Laura Cristina Vieira. **Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente**. In: Revista Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. ROCHA, Maria Izabel Antunes. [Orgs.] **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**, 2008. Disponível em: https://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf.

JANATAI, Natacha Eugênia; ANHAI, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente**. *Educação & Realidade* vol.40, n.3, jul./set., p. 685-704, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>. Acesso em 03 de fev. 2018

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima, ABREU, Claudia Barcelos de Moura. **A Educação do Campo e os textos Constitucionais: Um estudo a partir da Constituição Federal de 1934.** IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

LIMA, E. D. S. SILVA, A. M. D. S. **Diálogos sobre Educação do Campo.** Teresina: EDUFPI, 2011. 208 fs.

MARTINS, Fernando José. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar.** Disponível em: WWW.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/06.pdf.

MUNARIN, Antônio. **Movimento de Educação no campo: Uma Trajetória em construção.** Em 31º- Reunião Anpae, p. 2- 16, 2018.

MUNARIM, Antônio. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. Educação,** Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/198464>.

MOURA, Terciana Vidal. SANTOS, Fábio Josué Souza. FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. **Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo.** Editora CRV. Curitiba – Brasil 2021.

MOURA, Terciana Vidal. SANTOS, Fábio Josué Souza. **A Pedagogia das Classes Multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente.** Debates em Educação - ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 4, nº 7, jan./jul. 2012.

PIANOVSKI, Regina Bonat. **Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST.** ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2006.

SANTOS, Patrícia, VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. **Educação do/no Campo: Uma Reflexão da Trajetória da Educação Brasileira,** 2018. Disponível em: https://WWW.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/12_Patricia_Santos.pdf

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia.** Editora Best Seller. 1999.
SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo.** s/d.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **O malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do Goiás. Goiânia 2005.