

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DOCÊNCIA EM TURMAS MULTISSERIADAS NO INTERIOR DO AMAZONAS

RURAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TEACHING IN MULTIGRADE CLASSROOMS IN THE HINTERLAND OF THE AMAZON

Beatriz Lima Benigno¹ 

Simone Maria Oriente Vasconcelos² 

Zilda Gláucia Elias Franco^{3,*} 

RESUMO: Este estudo de caso propõe-se analisar o trabalho docente na Educação Infantil do Campo em turma multisseriada em escola ribeirinha no interior do Amazonas. A pesquisa, pautada metodologicamente na abordagem qualitativa, reafirma a relevância da temática em discussão, a fragilidade da implementação das políticas públicas direcionadas a esse público e a necessidade de valorização da formação contínua do professor frente às práticas pedagógicas. A prática docente tem papel mediador na construção do currículo de cunho histórico e cultural e ao direito das crianças que habitam o campo.

Palavras-chave: Educação infantil do campo. Docência. Prática pedagógica. Turmas multisseriadas.

ABSTRACT: This case study aims to analyze the teaching work in Early Childhood Education in the Field in multigrade class in a riverside school in the hinterland of the state of Amazonas, Brazil. The research, methodologically based on the qualitative approach, reaffirms the relevance of the theme under discussion, the fragility of the implementation of public policies directed to this audience and the need to value the continuous training of the teacher facing the pedagogical practices. The teaching practice has a mediating role in the construction of the curriculum of historical and cultural nature and the rights of children who live in the countryside.

Keywords: Rural early childhood education. Teaching. Pedagogical practices. Multigrade classrooms.

1. Universidade Federal do Amazonas – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – Curso de Pedagogia – Humaitá (AM), Brasil.

2. Universidade Federal do Amazonas – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – Humaitá (AM), Brasil.

3. Universidade Federal do Amazonas – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – Humaitá (AM), Brasil.

*Autora correspondente: zildaglaucia@ufam.edu.br

Número temático organizado por: Rodrigo Saballa de Carvalho, Bianca Salazar Guizzo e Arianna Lazzari

Introdução

As discussões aqui apresentadas são resultado de reflexões produzidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (Gpedin), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), por meio do projeto de pesquisa “Educação Infantil: Políticas e Práticas” e de pesquisa em andamento intitulada “Práticas Pedagógicas em Classes Multisseriadas da Educação Infantil em Escolas do Campo no Município de Barreirinha – Amazonas”. Esse projeto de pesquisa está ligado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (PPGECH) com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Pensar a Educação do Campo é rememorar as lutas dos movimentos sociais por terras no Brasil, pela condição de existência do campesinato, com destaque para a relevância do protagonismo dos sujeitos do campo, dos trabalhadores e das trabalhadoras, das mulheres do nosso país em busca da justiça social e da educação. Aliado a esse grupo, destacamos, também, o Sem Terrinha, movimento criado no seio do Movimento Sem Terra (MST) para a manifestação na luta pela Reforma Agrária e pelos direitos sociais, como escola e educação, por meio de espaço próprio, no qual a escola se engaja como lugar de formação da identidade e de formação política das crianças (ADRIANO, 2019). Nesse sentido, as propostas pedagógicas instituídas para a Educação do Campo devem estabelecer caminhos que proporcionem a reflexão das especificidades, como princípio da educação do campesinato, respeitando a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos e econômicos (BRASIL, 2010).

O processo de lutas por igualdade de direitos e equidade envolve a Educação Infantil do Campo, que emerge como direito social das crianças em espaços denominados creches e pré-escolas, construídos para as crianças de zero a cinco anos de idade, objetivando seu desenvolvimento e a emancipação humana, compreendendo-as como sujeitos capazes de estabelecerem interações múltiplas, como preconiza o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) (BRASIL, 2010). Em seu art. 4º, inciso I, o Decreto traz como uma das ações para a ampliação e a qualificação no ensino a “[...] oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade [...]” (BRASIL, 2010, p. 2).

Nesse processo de valorização e de cuidados com o desenvolvimento socioafetivo e educativo específico da criança campestre, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo, que integra a forma de atendimento à Educação Infantil no Campo, e descreve, em seu art. 3º, § 2º: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008, p. 2). No entanto, classes compostas por crianças de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, denominadas turmas multisseriadas, tornaram-se arranjos imprescindíveis, idealizados para assegurar o direito constitucional e o acesso à educação das crianças residentes em lugares distantes da área urbana, principalmente no contexto amazônico. Uma realidade que pode incidir no fechamento de escolas, por ser considerado insuficiente o número de estudantes para manter esses espaços em funcionamento.

As escolas/turmas de multisseriação merecem ser vistas como escolas de superação e de valorização dos saberes e das identidades dos povos do campo, não podendo ser ignoradas frente à “[...] seriação como referência de lógica escolar mais adequada à aprendizagem” (D’AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2012, p. 313). Para Arroyo (2010):

As mutisseriesações merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos, a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aqueles da cidade. (p. 10)

Compreendemos que o currículo das escolas carece ser pensado e constituído de forma que possa conversar com a heterogeneidade das turmas, valendo-se de temáticas, da valorização local e da cultura inter- e transdisciplinar, no sentido de contestar o currículo oferecido por meio da seriação (FRANCO, 2018; HAGE; REIS, 2018). Assim sendo, neste texto, apresentamos um recorte da investigação ocorrida na Escola Nossa Senhora Aparecida da comunidade Puruzinho, localizada à beira do Rio Madeira, na cidade de Humaitá, sul do estado do Amazonas. Foram realizadas análises dos planejamentos escritos e pensados pela docente Marina¹, no período de seis meses (dois bimestres) do ano de 2018, e entrevista na escola da comunidade. A pesquisa é de cunho qualitativo e trata-se de um estudo de caso. Utilizamos como metodologia a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1995), por meio da descrição e da interpretação das mensagens/dos enunciados de todas as formas de discurso, em busca de inferirmos o que está por detrás das palavras.

Docência na Educação Infantil do Campo

O contexto histórico mostra como a formação dos professores da área rural sempre esteve atrelada às práticas e às políticas educacionais que distinguiram e continuam produzindo marcas de negação ao direito à educação para a população rural. Inicialmente, o professor tinha como função contribuir para a fixação do homem e da mulher nos espaços rurais e oferecer formação ideológica aos trabalhadores e às trabalhadoras. Somente na década de 1960, com os movimentos sociais fundamentados na luta pela educação e pelo direito à terra nas áreas rurais, tendo como alicerce a teologia da libertação e as ideias de Paulo Freire, esse percurso passou a sofrer mudanças significativas (RIOS, 2016).

A promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) — e o apoio imprescindível dos movimentos sociais, dos encontros específicos dos grupos de trabalhadores e das trabalhadoras do campo, dos grupos de mulheres das últimas décadas, bem como a aprovação de Resoluções e do Pronera, beneficiaram a formação de educadores e de educadoras para o campo. Dentre as políticas públicas, destacamos

[...] a criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, por meio do decreto n. 6.755/2009 [...], que teve como finalidade atender à demanda por formação inicial e continuada de docentes das redes públicas de educação básica. Para isso, foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (portaria n. 9/2009) [...], em regime de colaboração com o MEC, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), secretarias de educação dos estados, Distrito Federal e municípios e as instituições de ensino superior, com o objetivo de ofertar cursos de licenciatura para docentes em exercício. (RIOS, 2016, p. 331)

Muitos são os desafios do professor na contemporaneidade: as mudanças expressivas no contexto das políticas públicas; a carga horária de trabalho extensa; o acesso e o uso das tecnologias de informação

e comunicação, de forma apropriada e contextualizada; a relação família-escola; o próprio processo de formação; e, especialmente nos contextos rurais, a questão da logística e do deslocamento para esses territórios. Todos esses elementos incorporam diretamente o currículo e a organização da prática pedagógica docente.

A docência na Educação Infantil decorre legalmente pela necessidade de formação específica para o processo de educação e cuidado das crianças, conforme institui o Art. 62 da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394/1996:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013, p. 2)

O momento político que vivenciamos tem provocado mudanças no nosso país que comprometem diretamente o trabalho do professor. Dentre elas, destacamos o corte de recursos financeiros que afeta ainda mais o funcionamento das instituições, o questionamento frente ao conhecimento científico e o conjunto de ideias políticas e econômicas que adentram as instituições educativas. Este último exige que a formação acadêmica, requisito já obrigatório para a docência, seja uma formação crítica e reflexiva frente aos projetos neoliberais que assolam as políticas públicas, de desvalorização do trabalho frente à inserção de manuais e de apostilas que limitam e interferem no currículo e na prática pedagógica dos espaços de Educação Infantil. Para além da formação acadêmica em nível superior, professores precisam estar em constante formação para ressignificar sua prática docente, capazes de enfrentar desafios e rever caminhos na concretização da educação das crianças. De acordo com Franco, Nogueira e Prata (2021), no campo educacional

[...] a prática desenha-se a partir dos saberes dos professores e professoras e de uma intencionalidade pedagógica. No contexto da Educação Infantil, é primordial que professores e professoras considerem os pressupostos básicos em seu fazer docente de forma a compreender a criança como um sujeito social, dando importância às suas manifestações espontâneas, preservando a identidade social de cada um, respeitando a singularidade, os direitos e o acesso ao conhecimento. (FRANCO; NOGUEIRA; PRATA, 2021, p. 249)

Nos territórios rurais, encontramos, em grande proporção, as escolas com turmas multisseriadas, as quais são invisíveis aos olhos das políticas públicas voltadas à formação dos educadores e das educadoras, os/as quais se reinventam para superar os desafios da docência no campo. A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece, em seu art. 10, § 2º, a formação inicial e continuada dos professores que considere a formação pedagógica correspondente à Educação do Campo e “[...] às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades” (BRASIL, 2008, p. 2). No entanto vivenciamos, por meio desta pesquisa, que a formação continuada ainda ocorre de forma esporádica e, muitas vezes, não atende as necessidades dos docentes. Além disso, muitas escolas do interior do Amazonas encontram-se ainda com instalações contrárias e incongruentes ao proposto na Resolução CNE/CEB nº 2/2008 para atender as crianças do campo, o que contribui para a precarização e a má qualidade da educação. A docente Marina, por meio de entrevista, relatou que as atividades de formação ocorreram com frequência nos anos de 2017 e 2018. Em 2019, houve apenas um encontro no início do ano, o qual, segundo a docente, foi muito solitário.

A docência na Educação Infantil nas escolas do campo no interior do Amazonas carece, por conseguinte, de formação inicial e continuada que possa auxiliar os professores, de maneira coletiva, a estabelecerem o currículo que envolva a valorização da vida e as práticas cotidianas das crianças do campo.

A Prática Pedagógica da Professora da Educação Infantil do Campo em Turma Multisseriada

No que concerne à realização desta pesquisa, houve um diálogo com a professora da Escola da Comunidade Puruzinho que atua na Educação Infantil do Campo. Ao chegar à sala da professora, ela explicou que as aulas haviam sido suspensas devido à falta de merenda escolar. A escola fica localizada ao lado da residência da professora e possui apenas duas salas de aulas que acolhem as crianças da comunidade. A estrutura física do local mostrava necessidade de reparos urgentes no telhado. Ademais, pudemos identificar que a cozinha, onde as refeições eram preparadas, era pequena e ficava ao lado de uma das salas de aula. A sala de aula que era usada pela professora era dividida por “cantinhos”. Na entrada da sala, do lado esquerdo, havia um banco de madeira que era utilizado como local de exposição das atividades produzidas pelas crianças; ao fundo, uma minibiblioteca com poucos livros; à frente, alguns brinquedos; e do lado direito, um quadro branco.

O cenário evidenciou a precariedade daquele espaço físico, onde não havia nem banheiro na instituição educativa para as crianças utilizarem. Na escola da comunidade, o acesso ao banheiro era disponibilizado por um dos vizinhos da instituição. Ao mesmo tempo, diante da infraestrutura inadequada e da ausência de materiais didáticos, identificamos o cuidado e o carinho com que a professora se referia às crianças, como os recebia e como preparava as aulas em turma multisseriada.

O trabalho pedagógico em uma escola compreende diversos elementos que constituem sua proposta pedagógica. Esses elementos entrelaçam-se e intervêm diretamente no atendimento às crianças. Na escola Nossa Senhora Aparecida, identificamos algumas situações que dão destaque ao trabalho docente.

A professora, fonte de nossa pesquisa, nasceu e reside na comunidade Puruzinho. Ela atua na escola desde 1985. Iniciou suas atividades como docente aos 20 anos de idade, sem formação, tendo cursado apenas a quarta série do Ensino Fundamental. Ela se formou em Pedagogia no ano de 2008, no município de Humaitá. Apesar da falta de formação no início da carreira de Marina, Franco (2010), a partir do estudo de Manke (2006), afirma que,

[...] mesmo como professoras leigas elas procuravam utilizar das técnicas que dispunham, aprendiam com as colegas para garantirem de alguma forma a verificação da aprendizagem dos alunos, iam se construindo professoras de acordo com o tempo, as dificuldades e necessidades que encontravam pelo caminho. Entende-se que a prática foi resultado das relações estabelecidas dentro e fora da escola. Essa interação proporcionava estratégias de ensino e práticas pedagógicas que iam sendo construídas diariamente [...]. (FRANCO, 2010, p. 53)

A docente entrevistada relatou que, na escola, não há gestor, apenas duas professoras e uma merendeira. Na falta de um desses profissionais, uma assume a função da outra na tomada de decisões e nas atividades a serem desenvolvidas. A professora ressaltou, em sua fala: “*Aqui nós somos professoras, gestoras, pedagogas e médicas*”. Ela ainda relatou a ausência de recursos didáticos para que pudessem realizar as atividades com as crianças e destacou um ritmo de trabalho solitário, além da realização de poucas atividades de formação continuada que envolviam os aspectos cotidianos e as novas reflexões da prática docente nas escolas do campo.

Rocha e Hage (2010) veem essa multiplicidade de funções como negativa para a atuação profissional, considerando importante a necessidade de uma equipe para somar e dividir esforços no trabalho escolar. Os autores entendem que se torna injustificável a existência de escolas públicas no campo que se apresentem sem as condições adequadas de infraestruturas didático-pedagógicas.

Ainda sobre essa questão, Hage (2011) descreve que os professores das escolas ou das turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico, em face do isolamento

que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, de séries e dos ritmos de aprendizagens. Somando-se a isso, os professores sentem dificuldade em realizar o seu planejamento, devido à demanda de um grupo heterogêneo de faixas etárias diversas. Nesse sentido, os professores desdobram-se ao realizar o trabalho pedagógico, levando em conta as especificidades entre o cuidar e o educar.

Em se tratando do planejamento das aulas da Professora Marina, ele faz,

[...] parte da sua rotina. A turma multisseriada que agrega os alunos da Educação Infantil da Escola Nossa Senhora é composta por 17 (dezesete) alunos, destes, 4 (quatro) alunos da Educação infantil e 13 (treze) alunos do Ensino Fundamental assim divididos: 1 (um) aluno do 1º ano, 2 (dois) alunos do 2º ano, 3 (três) alunos do 3º ano, 4 (quatro) alunos do 4º ano e 3 (três) alunos do 5º ano. (BENIGNO; FRANCO, 2019, p. 7)

A falta de turmas específicas de Educação Infantil nas escolas do campo revela dificuldades no atendimento a esses alunos, que, por sua vez, são integrados aos alunos do Ensino Fundamental, formando-se, nesse contexto, as classes multisseriadas. Lança-se, dessa forma, o desafio da organização para atender a uma pequena quantidade de alunos da Educação Infantil juntamente ao Ensino Fundamental e a procura por estratégias para elaborar o planejamento pedagógico. Nesse sentido, de acordo com Hage (2009, p. 3):

Os estudos que realizamos revelam as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas, situação predominante de oferta dos anos iniciais desse nível de ensino no campo. Isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. 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.

A professora utilizava, em seus planejamentos, a Proposta Pedagógica Municipal construída ainda em 2010, a qual estava de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). A parceria firmada entre a Ufam, por meio do Gpedin, e a Secretaria Municipal de Educação de Humaitá iniciou o trabalho coletivo de reconstrução da Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil (HUMAITÁ, 2010), a qual está em fase de finalização, tendo como orientações a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular Amazonense (AMAZONAS, 2019). Essa Proposta Curricular apresenta como metodologia a pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008), buscando respeitar a cultura, os modos de vida e os espaços educativos por meio do currículo.

Além do diálogo em campo, a professora da escola disponibilizou os planejamentos de ensino para que fossem analisados. O planejamento foi elaborado para as atividades diárias, com o registro do conteúdo que seria trabalhado com as crianças, por faixa etária/turmas. Contudo não foi possível compreendermos como ele se concretizou na prática pedagógica em sala de aula, pois não foi possível observarmos e analisarmos a prática da educadora, somente os relatos e a análise dos planejamentos. O relato da professora mostra, porém, uma sequência didática contextualizada com a realidade das crianças para abordar a temática em estudo. A professora buscou trabalhar de forma a envolver todas as crianças na mesma proposta e destacou as atividades que compreendiam a coordenação motora e os trabalhos de pintura para as crianças da Educação Infantil.

Ao ouvirmos o relato da sua prática pedagógica, foi possível entendermos como ela agregou todas as

crianças em uma mesma atividade e como cada uma teve a oportunidade de produzir e de ampliar o que foi proposto. A forma como a docente encaminhou as atividades contextualizou elementos que eram oriundos da natureza, da própria produção e do trabalho das famílias ribeirinhas, relacionando o processo de educação com a cultura local. Ao observarmos as atividades expostas no varal, conseguimos visualizar as diferentes produções das crianças a partir da proposta da docente com a temática de uma fruta produzida e vendida pela comunidade, a banana.

As atividades expostas mostraram que as crianças da Educação Infantil desenharam, pintaram e tentaram escrever o nome da fruta. Os alunos de outras turmas avançaram em meio a frases e a textos que demonstravam o conhecimento da linguagem escrita e da realidade que vivenciavam diariamente na comunidade. Nesse contexto, evidenciamos a “[...] transgressão ao modelo seriado de ensino como um caminho para o enfrentamento e a superação das problemáticas que envolvem as turmas e escolas rurais (multi)seriadas” (HAGE; REIS, 2018, p. 86).

A prática docente, nesses momentos, aconteceu envolvendo todas as faixas etárias/turmas, de forma lúdica, por meio da qual as crianças interagiram umas com as outras, ouviram os relatos e produziram de acordo com suas experiências, acrescentando novas informações a partir do que já sabiam.

A professora relatou também a atividade exposta na sala com a massa de modelar, que se tratava da criação de uma lagartixa que apareceu na parede da sala e provocou curiosidade nas crianças. A docente expôs os trabalhos dos alunos em um banco, tudo preparado com simplicidade, mas que demonstrava a criatividade e a preocupação em envolver a turma toda nas atividades. Ela pôde, ainda, conciliar seu tempo com algumas necessidades específicas da turma. O tempo, a disponibilidade e a atenção em poder mediar o conhecimento fizeram-se presentes em meio à ausência de espaço físico adequado e materiais disponíveis para o trabalho pedagógico. Essa foi uma das possibilidades encontradas pela professora para trabalhar com a heterogeneidade da turma. As discussões sobre os temas abordados, segundo ela, foram ricas em dados relatados pelos alunos, pois novas informações foram acrescentadas e contextualizadas com os conteúdos e com o currículo escolar.

Em síntese, verificamos que, ao planejar, a professora trabalhou a mesma temática para as diferentes faixas etárias, fazendo questionamentos às crianças para que elas pudessem produzir, aprender com as novas informações trazidas pela docente e pelos colegas e, assim, expor suas experiências. A heterogeneidade da turma fez com que a professora criasse toda uma organização e preocupação com o desenvolvimento das atividades. Identificamos a busca por uma educação dialógica inter/multicultural que assegurasse “[...] as identidades e os modos próprios de vida dos sujeitos do campo, reconhecendo a heterogeneidade, conflitualidade, diferença e convivialidade” (HAGE, 2009, p. 12). Nesse sentido, há ainda a necessidade da construção coletiva de um currículo comprometido com as populações do campo, com formas de organização pedagógica que ponderem as diferenças entre as idades, a aprendizagem e os sujeitos a quem essas formas se destinam.

As práticas pedagógicas da professora da comunidade Puruzinho em turma multisseriada com crianças da Educação Infantil mostraram formas de transgressão do modelo seriado. O desenvolvimento das atividades e o valor dado às questões que surgiram na rotina e no trabalho do campesinato agregaram novos saberes ao contexto em que as crianças e suas famílias viviam, no sentido de valorizar sua cultura e o lugar que ocupam na sociedade e na história.

Considerações Finais

Na tessitura desta pesquisa, reafirmamos a relevância da temática em discussão, a fragilidade da implementação das políticas públicas direcionadas aos sujeitos do campo, a necessidade da valorização da formação contínua do professor frente às práticas pedagógicas e às orientações destinadas à Educação

Infantil do Campo, no intuito de desconstruir a visão de que esses ambientes são somente uma etapa para a criança aprender a ler, a escrever e a calcular.

O trabalho solitário descrito pela docente que conhece e vive na comunidade Puruzinho, mesmo sem a formação continuada necessária para a sua prática, promove a reinvenção da multisseriação a partir de um planejamento simples, mas que, na prática, considera os tempos, as necessidades e o contexto da Educação do Campo. Diante dessa realidade, ressaltamos que a Educação do/no Campo continua resistindo a um processo de desigualdades sociais, em que direitos básicos da vida são violados, como saúde e educação.

Contribuição das Autoras

Conceitualização: Benigno BL, Vasconcelos SMO e Franco ZGE; **Metodologia:** Benigno BL, Vasconcelos SMO e Franco ZGE; **Investigação:** Benigno BL, Vasconcelos SMO e Franco ZGE; **Redação – Primeira versão:** Benigno BL e Vasconcelos SMO; **Redação – Revisão & Edição:** Franco ZGE; **Aquisição de Financiamento:** Benigno BL, Vasconcelos SMO e Franco ZGE; **Recursos:** Benigno BL, Vasconcelos SMO e Franco ZGE; **Supervisão:** Franco ZGE.

Declaração de Disponibilidade de Dados

Dados serão fornecidos mediante solicitação.

Financiamento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
[<https://doi.org/10.13039/501100002322>]

Universidade Federal do Amazonas
No. Projeto: PIB-H/0161/2021

Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Humaitá (AM)

Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Barreirinhas (AM)

Nota de Fim

1. Nome fictício para preservar a identidade da professora.

Agradecimentos

Não se aplica.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, J. **Sem Terrinhas na construção do Movimento**. In: MST, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/02/21/sem-terrinhas-na-construcao-do-movimento/>. Acesso em: 21 mar. 2019.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense – Educação Infantil**. Manaus: MEC, Consed, Undime, 2019. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Educacao-Infantil.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ARROYO, M. G. Escola: Terra de direito (prefácio). In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.

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

BENIGNO, B. L.; FRANCO, Z. G. E. A Educação Infantil em turma multisseriada. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2019, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Conedu, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID3569_26092019024320.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

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

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010. Seção 1.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013. Seção 1.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção 1.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jun. 2022.

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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 8 jul. 2021.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JUNIOR, C. L. Escola Ativa. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 315-326.

FRANCO, Z. G. E. **História da leitura de professoras alfabetizadoras em Tangará da Serra, MT, Brasil – década de 70** – século XX. 2010. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad Autónoma de Asunción, Asunción, Paraguay, 2010.

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

FRANCO, Z. G. E.; NOGUEIRA, E. M. L.; PRATA, W. de A. Educação Infantil no contexto Amazônico: experiências em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 244-268, jan./jan. 2021. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78988>

HAGE, S. A. M. **A Multissérie em pauta**: Para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. *In*: FACED/UFBA. Salvador, 2009. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 8 jul. 2021.

HAGE, S. A. M. 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, S. A. M.; REIS, M. I. A. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.31i101.3537>

HUMAITÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Educação Infantil**. Humaitá: Semed, 2010.

IBIAPINA, I. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

MANKE, L. S. **Docência leiga**: História de vida de professoras primárias (Pelotas, 1960-1980). 2006. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006.

RIOS, J. A. V. P. De lavradora a professora primária na roça: Narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 325-346, abr./jun. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216518>

ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. **Escola de Direito**: Reinventando a escola multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido: 17 set. 2021

Aprovado: 25 mar. 2022

Editores Associados:

Alessandra Arce Hai e Juan Manuel Sánchez