

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
HUMANIDADES**

**SIMONE MARIA ORIENTE VASCONCELOS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO MULTISSERIADO  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO: VILA  
PEREIRA NO MUNICÍPIO DE BARREIRINHA – AMAZONAS**

**HUMAITÁ-AM  
2023**

**SIMONE MARIA ORIENTE VASCONCELOS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO MULTISSERIADO  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO: VILA  
PEREIRA NO MUNICÍPIO DE BARREIRINHA – AMAZONAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito obrigatório para obtenção do título de MESTRE em Educação Ensino de Ciências e Humanidades, sob orientação da Profa. Dra. Zilda Gláucia Elias Franco.

**HUMAITÁ-AM  
2023**

### Ficha Catalográfica

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

V331p	<p>Vasconcelos, Simone Maria Oriente Práticas pedagógicas no contexto multisseriado da educação infantil em escolas do campo : Vila Pereira no município de Barreirinha – Amazonas / Simone Maria Oriente Vasconcelos . 2023 109 f.: il.; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Zilda Gláucia Elias Franco Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Educação do campo; Field education. 2. Crianças do campo; Early childhood education. 3. Classe multisseriada; Multigrade class. 4. Identidade; Identity. 5. Amazonas; Amazon. I. Franco, Zilda Gláucia Elias. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	---

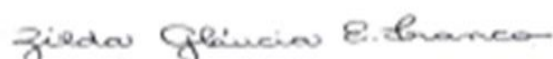
SIMONE MARIA ORIENTE VASCONCELOS

**Práticas Pedagógicas no contexto multisseriado da Educação Infantil  
em escolas do campo: Vila Pereira no Município de Barreirinha –  
Amazonas**

Dissertação submetida à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em  
Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM),  
como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e  
Humanidades.

Aprovada em 26 de abril de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**



Profa. Dra. Zilda Gláucia Elias Franco

PPGECH – IEAA/UFAM – Orientadora/Membro Titular Interno



Profa. Dra. Tânia Regina  
Lobato dos Santos - (Titular externa – PPGED/UEPA)



Profa. Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira -  
(Titular interna - PPGECH/UFAM)



Profa. Dra. Eulina Maria Leite Nogueira  
(Titular interna - PPGECH/UFAM)

## DEDICATÓRIA

A minha saudosa tia Rute Gomes; a minha mãe Tereza Oriente;  
às minhas filhas Daynna Camile e Fabiane; ao  
meu neto Gustavo, riquezas da minha vida.  
Obrigada por tudo!

## AGRADECIMENTOS

*Porque eu, o Senhor teu Deus, te tomo pela tua mão direita e te digo: Não temas, eu te ajudo ( Isaías 41:13).*

Na vida nunca estamos só, andamos sempre de mãos dadas com alguém, seja da família, parentes, amigos, vizinhos e, principalmente de Deus, que nos fortalece todos os dias para uma nova caminhada. Sou eternamente grata a todos!

Primeiramente, minha eterna gratidão a Deus pela vida, proteção e direcionamento na minha jornada como professora, pesquisadora, mãe e como filha também. Por tudo isso, *Senhor*, muito obrigada!

À minha saudosa e amada tia Rute, por todo amor dedicado a mim na infância. Obrigada por ter cuidado e zelado por mim. Agradeço-te, por todo caderno confeccionado com folha de papel almaço e alinhavado com linha de costura. Por todo calçado, roupas que você produziu para que eu pudesse frequentar a escola. Eu não precisava de muito e você me deu o suficiente para que eu pudesse prosseguir. Por tudo isso, muito obrigada!

À minha família, pelo acolhimento e colo nos momentos difíceis.

À minha mãezinha Tereza Oriente, que tanto amo, obrigada pela vida e por todo amor dedicado a mim. Mesmo distante na infância estivestes presente todos dos dias em meu coração. Ah! como amo você!

Ao meu esposo Erivan Lalor, obrigada pelo apoio e compreensão durante o período de isolamento e dedicação à pesquisa. E por todo material tecnológico proporcionado para que eu pudesse estudar durante as aulas remotas.

À Professora Dra. Aldilane Mendonça e à Mestre Natalie Tavares, pelo incentivo e orientação na estruturação do Projeto de Pesquisa submetido ao processo seletivo de mestrado, PPGECH-UFAM. Obrigada!

Em especial, agradeço à professora Dra. Zilda Gláucia Elias Franco, pela orientação benevolente, paciente, por todo carinho dedicado e amizade construída durante o processo de construção desse estudo. Obrigada por todo aprendizado adquirido.

À Secretaria Municipal de Educação - SEMED Barreirinha - Amazonas, pela anuência e contribuição para coleta dados.

Aos amigos, Flávia Pedreño e esposo Márcio Rogério, Célia Campelo e esposo Ezequiel, pelo acolhimento e apoio durante a pesquisa de campo.

Aos professores das classes multisseriadas, pela contribuição para a pesquisa. Que possamos juntos reescrever a história das multisséries. Vocês são a esperança de que é possível construir uma educação humanizada e com compromisso social.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à Universidade Federal do Amazonas e ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, por oportunizar momentos de aprendizagens que consolidaram a pesquisa e fortaleceram o comprometimento com a educação.

Obrigada a todos!

[...]

Eu quero uma Educação do Campo  
que não tenha cerca, que não tenha muros.

Onde iremos aprender  
a sermos construtores do futuro.

Eu quero uma Educação do Campo  
onde o saber não seja limitado,  
que a gente possa ter o todo  
e possa compreender o lado.”

Gilvan Santos

***Viva a Educação do Campo!***



## RESUMO

O estudo intitulado Práticas pedagógicas no contexto multisseriado da Educação Infantil em escolas do campo: Vila Pereira no município de Barreirinha – Amazonas, está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GPEDIN) do Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A pesquisa buscou “analisar as práticas pedagógicas em classes multisseriadas na Educação Infantil em escolas do campo do município de Barreirinha - Amazonas”. Para alcançar o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: descrever a trajetória da Educação Infantil do Campo e sua legislação; conhecer e registrar as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelas(es) educadoras(es) em turmas multisseriadas na Educação Infantil das escolas do campo localizadas no município de Barreirinhas, no Amazonas; proporcionar momentos de escuta e diálogos com as(os) educadoras(es) de duas escolas do campo sobre as práticas pedagógicas. Desta forma, optou-se por um estudo de caso, cuja abordagem é qualitativa com observações e utilização da técnica entrevista semiestruturada (roteiro de entrevista), tendo como sujeitos participantes: dois professores da Educação Infantil, um Pedagogo/ professor da escola, um Coordenador da Área do Campo e o Secretário Municipal de Educação. Adotou-se como método a análise dos conteúdos de Bardin (1997). Foram analisados livros de pesquisadores da área, textos, dissertações, documentos, regimentos, decretos a nível nacional, estadual e municipal que tratam sobre a Educação Infantil do Campo, das práticas pedagógicas e das classes multisseriadas. Os resultados da pesquisa apontam: escolas com infraestrutura precária; professores sem formação a nível superior; currículo escolar, é o mesmo utilizado nas escolas urbanas, portanto descontextualizado da cultura das crianças ribeirinhas; além de práticas pedagógicas desvinculadas da ambiência da região. O cenário constatado durante as observações nas salas de aula, mostram a dificuldade dos professores ao elaborar os planejamentos e aplicar as atividades com as crianças em classes multisseriadas. O fato se agrava quando nos deparamos com a falta de equipamentos e recursos pedagógicos necessários para garantir educação de qualidade às crianças da Educação do Campo. Em virtude dessa carência, os docentes desenvolvem o trabalho baseado no tecnicismo, com repetição, memorização das letras e dos números, cerceando, assim, o direito a uma educação que valorize a identidade cultural das crianças residentes no campo e seja uma prática transformadora da vida delas. Apesar de tudo o que foi revelado no campo da pesquisa, ainda almejamos melhores dias, ao compreender que as escolas do campo também são capazes de construir conhecimentos através de práticas pedagógicas exitosas que contribuem na formação e educação das crianças do meio rural de Barreirinha-AM.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Crianças do Campo; Classe multisseriada; Identidade; Amazonas.

## ABSTRACT

The study, entitled Pedagogical practices in the multigrade context of early childhood education in rural schools in the: Pereira Village, city of Barreirinha, Amazonas, is linked to the Study and Research Group on Early Childhood Education (GPEDIN) of the Graduate Program in Science and Humanities Teaching at the Federal University of Amazonas (UFAM). The research sought to "analyze the pedagogical practices in multigrade classes in early childhood education in rural schools in the city of Barreirinha, Amazonas". To reach the general objective, we outlined the following specific objectives: to describe the trajectory of early childhood education in the field and its legislation; to get to know and record the different ways of organizing the pedagogical work developed by educators in multigrade classes in early childhood education in rural schools located in the municipality of Barreirinha, Amazonas; to provide moments of listening and dialogue with the educators from two rural schools about the pedagogical practices. This way, a case study was chosen, whose methodology is qualitative with observations and the use of the semi-structured interview technique (interview script), with the following as participant subjects: two kindergarten teachers, one pedagogue or teacher from the school, one field area coordinator, and the municipal secretary of education. The method adopted was Bardin's content analysis (1997). We analyzed books by researchers in the field, texts, dissertations, documents, regulations, and decrees at the national, state, and municipal levels that deal with early childhood education in the field, the pedagogical practices, and the multigrade classes. The results of the research indicate: schools with precarious infrastructure; teachers without higher education; a school curriculum the same as that used in urban schools, therefore out of context with the culture of the riverside children; in addition, pedagogical practices disconnected from the ambience of the region. The scenario observed during classroom observations shows the difficulty teachers face in developing lesson plans and implementing activities with children in multi-grade classes. The situation worsens when we encounter a lack of equipment and necessary pedagogical resources to ensure quality education for children in rural education. Due to this lack, teachers develop their work based on technical aspects, focusing on repetition and memorization of letters and numbers, thus curtailing the right to an education that values the cultural identity of the children living in the countryside and is a practice that transforms their lives. Despite all that was revealed in the research field, we still aim for better days by understanding that rural schools are also capable of building knowledge through successful pedagogical practices that contribute to the formation and education of children in the rural area of Barreirinha-AM.

Keywords: Field Education; Early Childhood Education; Multigrade Class; Identity; Amazon.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Amazônia Internacional, brasileira, Amazônia legal região norte .....	34
Figura 2: Praça Matriz de Barreirinha no período da enchente .....	35
Figura 3: Localização da cidade de Barreirinha .....	36
Figura 4: Padroeira Nossa Senhora das Dores .....	41
Figura 5: Entrada do Rio Paraná do Urucarázinho-Acesso a comunidade .....	42
Figura 6: Comunidade Vila Pereira .....	43
Figura 7: Escola Nossa Senhora das Dores I e Escola Nossa Senhora das Dores II .....	65
Figura 8: Banheiro da Escola Nossa Senhora das Dores II .....	66
Figura 9: Sala de aula - Escola Nossa Senhora das Dores II .....	67
Figura 10: Planejamento diário - Professor da multissérie .....	77
Figura 11: Transporte escolar - 2021 .....	82
Figura 12: Atividades com as crianças das Escolas Nossa Senhora das Dores I e II .....	84
Figura 13: Atividade desenvolvida na Escolas Nossa Senhora das Dores II .....	85

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Dados Gerais das Escolas Urbanas e Rurais municipais de Barreirinha – 2021 .....	39
<b>Tabela 2:</b> Dados das Escolas Municipais Urbanas de Barreirinha – 2021.....	39
<b>Tabela 3:</b> Dados das Escolas Municipais Rurais de Barreirinha- 2021.....	40

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1:</b> Síntese das atividades realizadas na pesquisa de campo - 2021 .....	60
<b>Quadro 2:</b> Perfil profissional e acadêmico dos professores entrevistados .....	63
<b>Quadro 3:</b> Matrículas – Escola Nossa Senhora das Dores I e II .....	69

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação básica
- CF – Constituição Federal
- CEB – Conselho Nacional de Educação
- CNE – Conselho nacional de Educação
- CME – Conselho Municipal de Educação
- EFAs – Escolas Famílias Agrícolas
- EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE – Instituto brasileiro de Geografia e Estatística
- IBED – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- GPEDIN – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MMC – Movimento das Mulheres Camponesas
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
- PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PROCAMPO – Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- PME – Plano Municipal de Educação
- PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
- PNAE – Programa nacional de Merenda Escolar
- PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PROFORMAR – Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEMED – Secretaria de Municipal de Educação
- UEA – Universidade Estadual do Amazonas
- UFAM – Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2. CAMINHOS DA PESQUISA E O CONTEXTO RIBEIRINHO .....</b>	<b>29</b>
2.1 Sujeitos da Pesquisa .....	29
2.2 Instrumento e coleta de dados .....	30
2.3 Análise dos dados .....	31
2.4 Lócus da Pesquisa .....	32
2.4.1 O município de Barreirinha.....	35
2.4.2 Educação .....	38
2.4.3 A Comunidade Vila Pereira.....	41
<b>3. BASES LEGAIS: IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DO CAMPO .....</b>	<b>45</b>
3.1 Aspectos legais da Educação do campo .....	46
3.2 Educação Infantil no/do campo .....	50
<b>4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS CAMPONESAS .....</b>	<b>55</b>
4.1 Currículo para as crianças do campo.....	55
4.2 Prática pedagógica .....	57
<b>5. A EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAS MULTISSERIADAS EM CONTEXTO AMAZONENSE .....</b>	<b>61</b>
5.1 O cenário da educação nas Escolas Nossa Senhora das Dores I e II .....	62
5.2 Observação da prática pedagógica .....	72
5.3 O Planejamento dos educadores .....	75
5.4 O currículo escolar .....	79
5.5 Transporte Escolar .....	81
5.6 Descrição das atividades desenvolvidas na pesquisa de campo: Escola Nossa Senhora das Dores I e II .....	82
5.6.1 Plano de aula em contexto ribeirinho .....	83
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Professores de Classes Multisseriadas .....	103
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista para Secretário de Educação/Coordenador da Educação do Campo e Coordenador da Escola em Estudo .....	104
APÊNDICE C - Roteiro de Observação .....	105
ANEXO A - Termo de Anuência .....	107

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP .....	108
ANEXO C - Calendário Escolar - 2021/2022 Área de Várzea .....	109



## 1.INTRODUÇÃO

Este estudo, intitulado “Práticas pedagógicas no contexto multisseriado da Educação Infantil em escolas do Campo do município de Barreirinha – Amazonas”, tem como objetivo principal “analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas da Educação Infantil em escolas do campo do município de Barreirinha – Amazonas”. A escola da pesquisa é municipal, denominada Nossa Senhora das Dores (I,II), situada no Paraná do Urucarázinho, Comunidade de Vila Pereira, município de Barreirinha, no interior do Amazonas, distante cerca de 331 quilômetros da capital, Manaus.

Foram muitas as inquietações que me<sup>1</sup> levaram à escolha desse tema. Dentre elas, o campo faz parte da minha realidade, a origem camponesa dos meus bisavós e avós maternos residentes em comunidade ribeirinha. Nasci e residi em uma comunidade rural no “Distrito de Cameté do Ramos” e, depois, estudei parte da minha Educação Básica (até a 8ª série) em escolas rurais. O Distrito de Cameté do Ramos dispunha e ainda dispõe de duas escolas públicas: Escola Municipal Álvaro Maia (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II) e a Escola Estadual Professor Otaviano Cardoso (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio). A vivência em espaço rural culminou na construção da minha identidade cultural e na busca pelo conhecimento e emancipação humana.

A Escola Municipal Álvaro Maia é uma grande referência na minha vida. Ali estudei na Educação Infantil (E.I) e, anos mais tarde, tive minha primeira experiência como docente da Educação Infantil nessa mesma instituição. Durante o processo educativo, tive a oportunidade de ter ótimos professores que transformavam as dificuldades e escassez de materiais escolares básicos em práticas exitosas, dispondo de conhecimentos empíricos, ou senso comum, para superar os desafios e aprendizagens vivenciadas no contexto escolar.

O Distrito de Cameté do Ramos era a única comunidade que ofertava o Ensino Fundamental até a 8ª série (atualmente 9º ano); por esse motivo, a instituição recebia estudantes de comunidades circunvizinhas. Com o aumento da demanda de discentes e após a implantação da primeira turma do Ensino Médio (2004), a escola ampliou o

---

<sup>1</sup> Assumo a primeira pessoa em alguns desdobramentos do que registro neste texto por narrar a minha trajetória.

número de vagas e, atualmente (2022), recebe estudantes das comunidades: Vila Rica, Boca do Lago Preto, Santa Maria do Lago Preto, Vila Cândida e São Raimundo do Taracúá.

Concluí o Ensino Fundamental I e II na Escola Estadual Professor Otaviano Cardoso (1990 - 1997). Guardo lindas memórias do processo de escolarização e do lugar onde fui muito feliz na minha infância.

Em virtude dessa limitação de estudos ofertados em meu Distrito, fui para a cidade de Barreirinha (BAE) e realizei o Curso do Magistério com término no ano 2000. Em 2002, tive minha primeira experiência como professora na Educação Infantil. Logo após, (2005), assumi uma classe multisseriada composta por alunos de Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Foi a prática mais desafiadora que já vivenciei durante os meus 20 (vinte) anos de docência na Educação Básica. Em 2003, passei em concurso público em meu município, fui nomeada e, durante os anos de 2002 a 2009, desenvolvi trabalhos na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e no primeiro ciclo da Alfabetização de jovens e Adultos (EJA).

No ano de 2005, iniciei o curso Normal Superior, ofertado através do Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (Proformar).<sup>2</sup> Com sede pela busca de novos conhecimentos, crescimento profissional e melhores condições de salário, mudei-me para a capital Manaus. Ao longo desse percurso, no período de dois anos e meio (2010-2013), trabalhei em escolas privadas como professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. No mesmo ano (2013), assumi uma turma de alfabetização através de processo seletivo pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Manaus, por um período de quatro anos (2013-2017). Em 2014, conquistei novamente a aprovação em concurso público; desta vez, na capital Manaus, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas - SEDUC (AM). Fui nomeada em 15 de fevereiro de 2016 e, durante o estágio probatório, desenvolvi o trabalho no Colégio Militar da Polícia Militar do

---

<sup>2</sup> PROFORMAR – Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação, Política de Educação implementado pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), com início das turmas em 2001 na cidade de Manaus e no interior do Estado, visando formação superior aos profissionais da educação que não possuíam licenciaturas para atender os estudantes da educação básica, converge ao proposto na LDB art.62: “formação de docentes para atuar na educação básica”. De acordo com o Portal Brasil, “Ao conseguir diplomar 8.840 professores das redes municipal e estadual de ensino (7.150 no interior e 1.690 na capital) com o título de Licenciados em curso Normal Superior, a Universidade do Amazonas atendeu cerca de 90% da demanda do estado e dos municípios” (PORTAL BRASIL 2012, n.p).

Amazonas - CPMI (2016-2019) - e na Pré-Escola Creche Infante Tiradentes – PECIT da Polícia Militar do Amazonas - PMAM (2018-2019).

Desde 2020, trabalho com turma de Alfabetização em uma escola pública situada na Zona Leste de Manaus (SEDUC-AM).

No ano de 2018 iniciei uma segunda graduação (semipresencial), Licenciatura em Ciências Biológicas e a Especialização em Metodologia de Ensino em Ciências Biológicas (2019), pela Universidade Leonardo da Vinci – Modalidade de Ensino a Distância - EAD. Nessa trajetória convivi com pessoas que somaram ao meu processo de conhecimento com trocas de experiências, perspectivas e conquistas de novos sonhos. Um dos meus maiores anseios era o de ser *mestre*, que se concretizou após participação e conquista pela vaga no processo seletivo (2020), ampla concorrência. O processo seletivo ocorreu no auge da pandemia da Covid-19<sup>3</sup>.

No ano seguinte (2021), iniciei o tão sonhado curso de mestrado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no Campus Humaitá, o que me proporcionou momentos de aprendizagens e novos conhecimentos, durante o período da pandemia do coronavírus (COVID-19) na modalidade remota. Em virtude do contexto pandêmico, e atendendo à Portaria do Ministério da Educação (MEC), Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020<sup>4</sup>, as aulas foram mediadas por intermédio das Tecnologias de Informação e Comunicação/aulas síncronas e assíncronas, conforme instituído na Resolução nº 003/ 2020<sup>5</sup>.

Diante desse contexto de aulas remotas, utilizamos recursos tecnológicos, Google Classroom, Google Meet e WhatsApp para disponibilização de materiais a

---

<sup>3</sup> A COVID – 19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. O vírus iniciou na cidade de Wuhan, na China, em dezembro 2019, e se propagou rapidamente pelo mundo inteiro “através da movimentação das pessoas”. Consequentemente, o corona vírus deixou dezenas de famílias enlutadas no Brasil e no mundo.

<sup>4</sup> Durante a pandemia, foram instituídas Portarias/Decretos/Resolução no âmbito Federal, Estadual e Municipal para o enfrentamento da covid-19 em todo o território brasileiro. Diante desse contexto, o Ministério da Educação (MEC) dispõe de PORTARIA, Nº 544/2020, “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo corona vírus – Covid-19[...]”. Dessa forma, as escolas públicas e particulares atenderam ao DECRETO ESTADUAL Nº: 42.087, DE 19 DE MARÇO DE 2020, que determinou a suspensão das aulas da rede pública estadual de ensino, em todos os municípios do Estado do Amazonas. Sobre isso, a Universidade Federal do Amazonas implementa uma legislação específica.

<sup>5</sup> Resolução nº 003/ 2020 resolve em seu Art. 1º aprovar o Regulamento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Calendário Acadêmico Especial 2020, no âmbito do ensino de graduação da UFAM; as aulas remotas, como estabelecia a portaria, “serão desenvolvidas com recursos educacionais mediados por Tecnologias de Informação e Comunicação, podendo ocorrer por meio de atividades síncronas ou assíncronas”. Diante dessa situação emergencial, tornou-se possível a realização das aulas na modalidade remota em todas as unidades da Universidade Federal do Amazonas nos municípios/interior do estado e na capital Manaus.

serem discutidos durante as aulas, outros recursos como lives transmitidas pelo Youtube foram fundamentais na disseminação do processo de conhecimento. O curso de pós-graduação tem possibilitado mudanças na minha postura profissional e pessoal.

Ao analisar minha trajetória, do lugar de onde vim e do espaço em que ocupo hoje, minha memória evoca carinhosamente recordações da infância, de uma vida simples e humilde, em que tínhamos poucos recursos, usávamos roupas doadas, éramos pobres de bens materiais, mais ricos de valores. Sou filha de doméstica, mulher simples e da roça; digo com muito orgulho que a educação transformou a minha vida e a vida da minha família.

As universidades pelas quais passei trouxeram-me esperança de dias melhores e, hoje, colho os frutos semeados durante todo meu processo de escolarização (da Educação Infantil ao Curso Superior). Sou mãe, professora, esposa e avó; deixarei aos meus filhos e neto a certeza de que a educação transforma vidas, é imaterial e não tem preço.

Os conhecimentos empíricos adquiridos ao longo da minha profissão ganharam consistência e nova roupagem após o ingresso no Mestrado. Os estudos oferecidos através das disciplinas abriram-me horizontes e levaram-me a investigar e conhecer pesquisadores que tratam da Educação do Campo, Educação Infantil e classes multisseriadas. Assim, todo o conhecimento incorporado à experiência adquirida como professora na multissérie despertou-me o interesse em estudar e entender a configuração das práticas pedagógicas no currículo da Educação Infantil em escolas multisseriadas.

Desse modo para que pudéssemos compreender os documentos legais que norteiam a Educação do Campo, buscamos analisar as leis, decretos e resoluções que regulamentam essa modalidade de ensino. Também foram analisados trabalhos de referência de pesquisadores que discutem sobre a temática em questão por darem voz ao diálogo problematizador tão importante que é a Educação no/do Campo, especialmente quando se refere ao universo da Educação Infantil. Para Freire (2002, p. 78), "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão".

A Educação do Campo ganhou voz com a mobilização promovida pelos movimentos sociais e busca, como luta dos movimentos e da sociedade, a redução de desigualdades e a ampliação de seus direitos enquanto cidadãos brasileiros residentes no campo.

Podemos contemplar, nas legislações nacionais, as conquistas dos movimentos sociais em benefício da população camponesa. Dentre as conquistas, segundo o Decreto

Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, podemos destacar o reconhecimento legal da Educação do Campo, a qual é destinada aos povos residentes em áreas rurais, os denominados sujeitos campesinos, a saber:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural [...]. (BRASIL, 2010a, p. 1).

A essas populações são destinadas as escolas localizadas no campo, as quais compreendem as escolas situadas no interior do Amazonas, dentre elas se encontram as instituições multisseriadas estabelecidas no Município de Barreirinha, local de construção epistêmica e cultura.

A Educação do Campo emerge a partir da década de 1990, através das lutas e da resistência dos movimentos sociais, cujo objetivo é garantir o direito de escolas no campo, acessibilidade igualitária de posse da terra para os trabalhadores rurais, assim como a reparação das injustiças sociais sobre os sujeitos campesinos. É importante ressaltar a existência de movimentos e organizações para o empoderamento dos movimentos sociais do campo.

Entre esses movimentos e organizações, encontram-se: O Movimento de Cultura Popular (MCP - criado em 1960); Centros Populares de Cultura (CPC - criado em 1961), ambos situados em Recife –PE; a Campanha De Pé no Chão também se Aprende a ler (1961 – em Natal RN); o Movimento de Educação de Base (MEB - criado pela igreja católica em 1961, no Nordeste) (FRANCO, 2018, p.38).

Neste sentido, é importante conhecermos as lutas e conquistas dos movimentos sociais contra as desigualdades e em prol da reivindicação do direito à educação, liberdade, autonomia, emancipação e transformação dos sujeitos em seus territórios. Para Lima (2022, p. 90), ao “reconhecer a importância da formação política e cultural, os movimentos sociais assumiram a Educação do Campo como uma pauta estratégica em suas lutas pela transformação social do território camponês”. E, nessa perspectiva de consciência política, social, cultural, econômica e emancipação do sujeito campesino, nasce a Educação do Campo<sup>6</sup> em oposição à Educação Rural<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> O conceito de Educação do Campo vai se desenvolver em oposição ao conceito de Educação Rural. Para Franco (2018, p. 26), a Educação do Campo “se refere à ação dos movimentos sociais e demais instituições em desenvolvimento neste início do século XXI com destaque – para os aspectos da identidade e da cultura”. Diante desse contexto, a proposta da Educação do Campo nasce numa perspectiva crítica, libertadora e de transformação dos sujeitos do campo.

<sup>7</sup> Por sua vez, a expressão “Educação Rural” faz referência aos fatos ocorridos inicialmente na década de 1920 e 1930, quando a preocupação era a de proporcionar a educação para os moradores das áreas rurais, vistos como ignorantes e serviçais. Nesse período, a educação rural era tida como educação colonizadora,

A visão de Educação Rural era calcada (e ainda é) no interesse do capitalismo e, assim, anulava a melhoria na qualidade de vida dos camponeses. O interesse capitalista objetivava o crescimento do agronegócio utilizando-se de um ensino superficial, de caráter introdutório do conhecimento básico (mínimo) e desvinculado da realidade dos sujeitos do campo.

De acordo com Franco (2018), a Educação Rural é designada à população camponesa e consiste no mesmo desenho da educação urbana trabalhada no campo e, deste modo, não valoriza os conhecimentos dos trabalhadores. “A finalidade é apenas oferecer conhecimentos básicos de leitura, escrita e operações matemáticas simples, de forma descontextualizada do trabalho realizado pelo camponês” (FRANCO, 2018, p.34).

Do ponto de vista da Educação Rural, a finalidade da escola é manter as populações no campo com o objetivo de fomentar o desenvolvimento do capital. Contrapondo-se a essa visão de educação como uma mercadoria, os movimentos sociais, na luta por melhorias ao campesinato, colocam em pauta as reivindicações pela concepção de Educação no/do Campo. A luta histórica e o conceito sobre a Educação do Campo começam a ganhar força com a introdução descrita no Parecer Nº 36/2001 das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, ao dizer que:

A educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p.1).

Diante disso, podemos compreender que o Parecer Nº 36/2001 apoia o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a vida dos estudantes residentes no campo, consolida a perspectiva de Educação do Campo em detrimento do conceito de Educação Rural, além de defender os sujeitos que mantêm a vida e o trabalho agrário.

O surgimento da expressão Educação do Campo nasce

[...] no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002,

---

cujo viés era o produtivismo e o crescimento do agronegócio no meio rural. Ressaltamos, porém, que a Educação do Campo não exclui a produção do seu campo educacional, já que a produção, o trabalho, o respeito ao meio ambiente são fatores fundamentais na Educação do Campo.

decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART, 2012, p. 259).

Caldart (2012) aponta a importância da luta organizada pelos movimentos sociais pela conquista de território (reforma agrária), a luta por políticas públicas e por um projeto educativo específico que colabore com o desenvolvimento do campo. Neste sentido ressalta-se que a Educação do Campo se caracteriza como produção da vida, na medida em que se configura como:

Um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela. Ela se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação (SANTOS, PALUDO & OLIVEIRA, 2009, p. 54).

Dessa forma, entendemos como proposta da Educação do Campo a valorização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais bem como a formação humana integral destes sujeitos. Formação humana integral aqui entendida como formação de sujeitos críticos e conscientes de seu fazer na sociedade, situando a escola como espaço político emancipador e de transformação dos cidadãos.

Acreditamos que, para que a formação humana integral transcenda os muros escolares, há a necessidade de compreender a totalidade do sujeito em seus aspectos físicos, sociais e do conhecimento científico, expandindo suas possibilidades no mundo do trabalho conforme instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), art. 1, § 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, para que o indivíduo possa ser preparado para ter uma profissão e posteriormente contribuir para a vida em sociedade.

De acordo com Tonet (2013, p. 730), é a partir da vinculação entre trabalho e “as demais dimensões do ser social – tais como linguagem, socialidade, arte, ciência, política, direito, educação, filosofia, etc. – que se compreende que o ser social é uma totalidade, isto é, um conjunto de partes articuladas, em constante processo”; o ser humano evolui constantemente e, para ele, o trabalho apresenta-se como caráter humanizador, tornando-o livre e capaz de transformar sua condição social.

Sobre o processo de transformação de sua condição humana, a legislação nacional prevê propostas educativas específicas de transformação para a realidade do campo, a exemplo da LDB 9394/96; A Política de Educação do Campo (2002) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelecem Diretrizes complementares, normas e

princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998) dentre outros que serão apresentados ao longo desse texto.

A Educação do Campo, em muitas comunidades rurais, especialmente as ribeirinhas, conhecidas na região como várzea, dispõe de escolas com classes multisseriadas. Para Santos; Moura (2015, p.35), “o fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes” configura-se pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem na mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um único docente, realidade essa comum nos espaços rurais do Amazonas.

Segundo Moraes; Barros; Hage; Corrêa (2015, p. 401), “as escolas multisseriadas já são a materialização da seriação no território do campo” e incorporaram-se em território marcado pela “precarização da vida, da produção e da educação [...]”. Do ponto de vista dos autores, as escolas multisseriadas constituíram-se de forma acessível para atender aos estudantes filhos dos camponeses.

Perante o exposto, compreendemos que o ensino multisseriado precisa ser estudado, visualizado e respeitado como parte integrante do campo político da educação, construção e transformação social dos povos do campo. Conseqüentemente, a Educação do Campo deve ser reconhecida e firmada como uma educação que transforma, liberta e emancipa, e que suas crenças, culturas, necessidades e peculiaridades sejam respeitadas e trabalhadas como previsto nos documentos oficiais.

A multissérie abarca etapas da Educação Básica nas escolas do Campo e, nesse contexto das classes multisseriadas, encontramos a junção de crianças da fase creche e pré-escola na mesma sala de aula, o que contraria os preceitos legais. De acordo com a LDB 9394/96, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, assegura o direito obrigatório, gratuito à educação para as crianças nas escolas públicas no âmbito de todo o território nacional. Da mesma forma, objetiva para essa etapa o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996a).

Segundo Silva; Pasuch; Silva (2012, p. 37), “um dos grandes desafios na garantia do direito à Educação Infantil dos bebês e crianças do campo é articular os princípios orientadores da Educação Infantil como um todo às formas como é feito seu atendimento nas diferentes modalidades territoriais”. Para as autoras, se os princípios são os mesmos para todas as crianças residentes no âmbito do território brasileiro, sejam



elas urbanas ou rurais, logo, deve-se viabilizar “um meio de garantir a igualdade de direitos e um atendimento com qualidade”, considerando os modos de vida das famílias e das crianças estabelecidas nos espaços rurais.

Ainda, as autoras argumentam que “a principal questão que se coloca não é mais ‘por que’ ofertar Educação Infantil para as populações do campo, mas ‘como’ garantir o direito à creche/ pré-escola para os povos rurais”, nas palavras de Silva; Pasuch; Silva, (2012, p. 48), de forma a vincular/respeitar as singularidades das crianças do campo.

Baseado no contexto de Educação Infantil, podemos destacar diversos Documentos, normativas, legislações que asseguram o direito da criança de zero a cinco anos à educação, a saber: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil (BRASIL, 2018). Vale ressaltar que tanto o RCNEI (1998) quanto as DCNEI’s (2009) são documentos de caráter pedagógico que tratam especificamente da Educação Infantil.

Dessa forma, para a investigação apresentada, adotamos a abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso nas Escolas Municipais Nossa Senhora das Dores I e Nossa Senhora das Dores - II, localizadas em área rural do Município de Barreirinha – AM.

Esta dissertação foi desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (PPGECH) e insere-se no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GPEDIN), vinculado ao CNPq da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do projeto de pesquisa “Educação Infantil: políticas e práticas” com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como professora nas turmas multisseriadas, identifiquei diversos problemas que interferem na prática pedagógica, dentre eles, encontram-se a formação acadêmica e continuada dos professores, ausência e/ou dificuldade na elaboração de planejamentos, a infraestrutura escolar e a falta de políticas educacionais que amparem a educação das crianças que vivem nas áreas rurais de Barreirinha.

A percepção destes problemas me levou a diversos questionamentos: como são realizadas as práticas pedagógicas em turmas multisseriadas de Educação Infantil? Como é proposta a prática pedagógica no currículo da Educação Infantil das escolas do

Campo em turmas multisseriadas? Como são desenvolvidas as formas de organização do trabalho pedagógico pelas(os) educadoras(es) nas classes multisseriadas da Educação Infantil das escolas do campo?

Nesse sentido, a partir do referencial teórico sobre o contexto da Educação Infantil do Campo, a presente pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar as práticas pedagógicas em classes multisseriadas na Educação Infantil em escolas do campo do município de Barreirinha - Amazonas.

Para alcançar o objetivo geral, temos como **objetivos específicos**:

- ✓ Descrever a trajetória da Educação Infantil do Campo e sua legislação;
- ✓ Conhecer e registrar as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelas(es) educadoras(es) de classes multisseriadas na Educação Infantil das escolas do campo localizadas no município de Barreirinhas, no Amazonas.
- ✓ Proporcionar momentos de escuta e diálogos com as(os) educadoras(es) de duas escolas do campo sobre as práticas pedagógicas.

Para a estruturação e fundamentação do texto sobre Educação do Campo e Educação Infantil em classes multisseriadas, foi realizada revisão de literatura sobre a temática na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nas revistas científicas com *Qualis A e B*, Scientific Electronic Library Online ([SciELO](#)) e em livros de pesquisadores que tratam sobre a temática da pesquisa.

Em virtude da grandiosidade no número de pesquisas encontradas, optamos por selecionar apenas artigos revisados por pares que versam sobre temas ligados à Educação Infantil do Campo, práticas pedagógicas e classes multisseriadas, com emprego de palavras chaves: Educação do Campo. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Classes Multisseriadas e com recorte temporal entre os anos de 2017 a 2022.

Essa compilação de dados se fez necessária para que pudéssemos ter uma dimensão acerca dos trabalhos publicados em revistas científicas e poder então refletir sobre os mesmos. No primeiro momento, o levantamento de dados indicou 8.460 artigos que tratam sobre a Educação Infantil e 4.292 artigos sobre a Educação do Campo; devido a essa grandeza de publicações, tornou-se necessário restringir as pesquisas para dados mais específicos; então, decidimos pela busca “Educação Infantil em Classes Multisseriadas” e o resultado concedido foi de 43 artigos. Posto isso, determinamos

nova averiguação com os termos “Práticas Pedagógicas e Classes Multisseriadas”, que dispuseram de 81 artigos para análise.

À medida em que as buscas foram se afinando, houve a necessidade de fazer a interface entre os autores para que pudéssemos escolher aqueles que tivessem similaridades com a pesquisa. Diante disso, elegemos para apreciação deste estudo apenas 18 (dezoito) textos.

Dessa forma, para a investigação apresentada, adotamos a abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso nas Escolas Municipais Nossa Senhora das Dores I e Nossa Senhora das Dores - II, localizadas em área rural do Município de Barreirinha – AM.

O estudo contará com cinco seções. A primeira seção, referente a introdução como já se expôs, aborda as narrativas sobre trajetória escolar, acadêmica e profissional da pesquisadora, do interesse pelo tema, formulação do problema objetivos do estudo e também um passeio sobre a configuração e legislações estabelecidas para a educação do campo, essa seção se estruturou nos documentos legais: LDB 9394/96; Nº 36/2001; Resolução CNE/CEB nº 2/2008; o Decreto Nº 7.352/2010.

A segunda seção esboça os caminhos da pesquisa, nos estudos de Minayo (2010); Ludke e André (2013); Marconi & Lakatos, (1999), cuja finalidade é apresentar a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo e, assim, analisar os dados coletados no campo da pesquisa para entender as formas de organização das práticas pedagógicas e sua efetivação dentro do contexto multisseriado com crianças da Educação Infantil.

A terceira seção aborda as bases legais para a organização da Educação das crianças no campo, tendo como objetivo descrever aspectos legais da Educação do Campo bem como a trajetória da Educação Infantil no/do campo no contexto educacional. Silva; Pasuch (2010); Caldart (2011); Arroyo; Caldart; Molina (2011); Arroyo (2013); Moraes; Barros; Hage; Corrêa (2015); Franco (2018); Souza (2022); Kramer (1995); Silva; Pasuch; silva (2012); Ramos, Aquino (2019); (Prata, 2021); Benigno; Vasconcelos; Franco (2023). A fim de entender a concepção e trajetória da Educação no/do Campo, foram analisados documentos legais, leis, decretos e resoluções com abordagens do ponto de vista dos direitos constituídos aos sujeitos residentes que sobrevivem no/do campo.

A quarta seção versa sobre as práticas pedagógicas e o contexto das escolas do campo, levantando questões acerca do desenvolvimento das práticas pedagógicas em

classes multisseriadas, currículo escolar e formação de professores do campo. O estudo baseou-se nos textos de Pimenta; Anastasiou (2008); Alencar (2010); Verdum (2013); Franco (2015); Molina (2014); Druzian; Meurer (2013).

A Quinta seção analisa as práticas pedagógicas em classes multisseriadas na Educação Infantil, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na Escola Nossa Senhora das Dores I, das turmas multisseriadas de Educação Infantil (Maternal; Pré I e Pré II) e na Escola Nossa Senhora das Dores II, turmas (Maternal; Pré I, Pré II e 1º, 2º, 4º, e 5º ano do Ens. Fundamental), apresentam-se os achados do estudo realizados durante o ano de 2021 e ano 2022.

Por fim, serão exibidas as considerações finais e as referências, bem como os anexos e apêndice.

## **2. CAMINHOS DA PESQUISA E O CONTEXTO RIBEIRINHO**

Visando desenvolver os objetivos da pesquisa, o estudo está fundamentado especificamente na abordagem qualitativa. Esse tipo de abordagem é fundamental nas pesquisas em educação e, no caso em questão, nos ajuda a entender o cenário das escolas multisseriadas.

Conhecer as singularidades nos permite analisar a efetiva igualdade de direitos, respeito aos valores e identidade dos povos do campo. Para Minayo (2010 p. 21), “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” e, para o presente estudo, se propõe a investigar as questões mais subjetivas no universo dos sujeitos camponeses.

Ludke e André (2013, p. 15) nos lembram ainda que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”. Portanto, para entender o contexto das escolas ribeirinhas multisseriadas, procuramos analisar o cotidiano escolar objetivando entender suas particularidades. Assim, analisar o panorama do cotidiano das escolas significa estudar “sua singularidade, sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais amplas. O propósito é compreender o cotidiano como momento singular do movimento social [...]” (ANDRÉ, 2002 p. 42).

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 a construção e análise dos dados, foram realizadas ações/passos fundamentais: levantamento e estudo da legislação pertinente, autorizações necessárias ao acesso de dados, trabalho de campo e a coleta sistemática dos dados (entrevista semiestruturada, coleta e análise de planejamentos), organização dos registros e a redação do texto.

### **2.1 Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos participantes da pesquisa foram: 2 (dois) educadores, sendo 1(um) da Escola Municipal Nossa Senhora das Dores I e 1 (um) da Escola Municipal Nossa Senhora das Dores II; entrevistamos também o professor/pedagogo das duas escolas; o

coordenador das escolas de Área I do campo do município e o Secretário de Educação de Barreirinha – SEMED, totalizando 5 (cinco) entrevistados. As atividades também envolveram as crianças das classes, para isso a pesquisa obteve autorização da Semed através do Termo de Anuência (Anexo C), e que foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa sob número do parecer 5.222.044 e identificado pelo CAAE<sup>8</sup>: N° 54369221.4.0000.5020.

## **2.2 Instrumento e coleta de dados**

Diante da pluralidade de infâncias reveladas no campo da pesquisa, utilizamos como instrumento para a coleta de dados a entrevista e a observação das aulas que pudessem ajudar a desvelar a problemática da pesquisa e atingir o objetivo de analisar as práticas pedagógicas em classes multisseriadas na Educação Infantil em escolas do campo do município de Barreirinha - Amazonas.

Para o processo das entrevistas, optou-se pela escolha dos 2 (dois) educadores com objetivo de observar a prática pedagógica e a metodologia utilizada por eles em sala de aula para mediar o processo de ensino das crianças da Educação Infantil multisseriada. Sendo assim, optou-se também por entrevistar o professor/pedagogo das escolas a fim de termos uma dimensão sobre os anseios e perspectiva dos profissionais que atuam na educação das escolas ribeirinhas em relação a melhorias na educação das crianças.

Com relação às entrevistas com o coordenador da Área do Campo e do Secretário de Educação, foram necessárias em virtude de se compreender as formas de organização por parte da Secretaria de Educação - SEMED, as políticas públicas para a Educação Infantil do Campo, a formação específica para os professores do campo, além de conhecer projeções a serem efetivadas a curto e longo prazo para fins de ampliação, superação e melhorias no processo educacional das escolas rurais ribeirinhas situadas no município.

Para complementar o estudo, pela natureza da pesquisa, adotou-se como proposta o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice A), sugerida por Marconi & Lakatos, (1999, p. 90) como “Encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”, momento de escuta sensível às falas dos sujeitos participantes do estudo. Acreditamos ainda que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e

---

<sup>8</sup> O CAAE, é Certificado de Apresentação de Apreciação Ética.

corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 39).

A observação das aulas nas escolas foi importante para descrever a prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula e, portanto, uma amostra reveladora sobre o que de fato ocorre no ambiente educacional das escolas ribeirinhas.

Segundo Ludke e André (2013), descrever o ambiente pesquisado é registrar detalhadamente o que ocorre *in loco*, assim sendo, é extremamente relevante registrar as características do ambiente investigado, os sujeitos envolvidos no estudo, a estrutura, o espaço físico e as práticas pedagógicas. E foi justamente na busca desse registro que focamos.

As informações obtidas são consideradas essenciais para interpretação e apresentação de dados. Para Marconi & Lakatos (1999, p. 90), “a observação utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, se constitui por ver ouvir e analisar” as situações vivenciadas no contexto escolar dos estudantes. Nesse mesmo aspecto, Ludke e André (2013, p.30- 31) enfatizam que “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, permitindo a proximidade entre o pesquisador e a “perspectiva dos sujeitos” investigados.

### **2.3 Análise dos dados**

Após o processo da coleta de dados, foi realizada a análise das informações coletadas no campo da pesquisa. Segundo Lüdke e André (2013, p. 1), “para realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Neste sentido, para a análise dos dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo, fundamentado em Bardin (1997), a saber:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo possibilita ao pesquisador encontrar respostas para as questões formuladas na pesquisa. Bardin (1997) divide o método em categorias: pré-análise, exploração do material, inferência e interpretação dos dados coletados, o que considera importante essa divisão.

Na fase da pré-análise, realizamos a leitura flutuante e a organização do material (textos e documentos oficiais) para atingir os objetivos; após, na fase de exploração do

material, foram realizadas a codificação e categorização do material coletado; criaram-se as unidades de contexto e, por fim, a interpretação dos resultados. Segundo Bardin (1997), nesta fase da interpretação, o pesquisador pode chegar a uma conclusão, ou seja, ao resultado da pesquisa, levando em consideração as particularidades do objeto de estudo, a mensagem revelada, o emissor e o receptor da mensagem. A interpretação, através da inferência, permite deduzir um resultado baseado nas informações evidenciadas no campo da pesquisa.

Também, o estudo se fundamentou na análise de documentos, como mecanismos legais:

Leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos etc.; instrumentos oficiais, que seriam de duas classes: aqueles que se referem a diretrizes, propostas, códigos de ética, depoimentos filosóficos, memorandos, atas de reuniões, políticas de ação, históricos escolares etc., e que são estudados fundamentalmente através do método de análise de conteúdo (TRIVINOS, 1987, p. 40).

A análise dos documentos (leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos) bem como de outros aportes teóricos é essencial para estruturação de qualquer estudo, pois proporciona elementos que organizam e sustentam a base de dados.

A análise de conteúdo nos possibilitou encontrar as respostas para as questões formuladas na pesquisa. Portanto, o método em questão assemelha-se às ideias da pesquisa qualitativa e, com base em seus aspectos/procedimentos/passos metodológicos, o pesquisador compreende o fenômeno em análise.

Para a realização das análises posteriores definimos, após a realização da pesquisa de campo as categorias de análise: Educação Infantil, Formação de Professores e Prática Pedagógica. As categorias apresentadas foram sistematizadas para uma síntese analítica das discussões acerca da Educação Infantil do/no campo, colocando em pauta a importância da formação dos professores(as) camponeses(as) atuantes nas classes multisseriadas, possibilitando ao docente a aplicação da prática pedagógica intencional, consciente para a construção do protagonismo infantil.

O caminho para a realização das atividades desenvolvidas em campo foi traçado e efetivado em escolas rurais ribeirinhas, especificamente na Comunidade de Vila Pereira em Barreirinha - Amazonas.

## **2.4 Lócus da Pesquisa**

O Amazonas é conhecido como o coração da Floresta Amazônica e, ao observar o mapa do Brasil, é possível perceber a distância entre demais estados brasileiros.



Situado na região norte, o estado é considerado o maior dos estados em territórios. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a área territorial do estado é de 1.559.167,878 de quilômetros quadrados com população estimada em 4.269.995 de habitantes para o ano de 2021. A capital é Manaus, possui território estimado em 11.401,092km<sup>2</sup> e cerca de 2.255.903 pessoas (IBGE, 2017).

O estado é banhado pela maior bacia hidrográfica do mundo, a Bacia Amazônica. Segundo dados da IN VIVO, Fundação Oswaldo Cruz (IN VIVO, 2008), “[...] trata-se da maior bacia hidrográfica do planeta. Seu principal rio é o Amazonas, que possui mais de mil afluentes; é o mais longo do mundo e grande responsável pelo desenvolvimento da floresta.”

O Amazonas é conhecido por possuir o maior bioma brasileiro, a Amazônia, sendo também a maior região rica em biodiversidade do planeta. O bioma abrange nove estados brasileiros, a saber: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do território de Mato Grosso e Maranhão, regiões constituintes da Amazônia Legal. É válido salientar que os territórios de Mato Grosso e Maranhão não estão situados na região norte do país, mas, são abraçados pela Floresta Amazônica.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Floresta (IBF), o bioma amazônico possui extensão que chega a ocupar uma área de 4.196.943 quilômetros quadrados (Km<sup>2</sup>), que corresponde a mais de 40% do território nacional constituída principalmente por uma floresta tropical (IBF, 2020).

Segundo o portal de Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), o bioma Amazônia não é exclusivo do Brasil, pois “se estende além das terras brasileiras ocupando partes de países vizinhos (Peru, Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana, Suriname e Guiana Francesa)”, reconhecido como Amazônia Internacional (PORTAL EMBRAPA, 2022).

**Figura 1:** Amazônia Internacional, brasileira, Amazônia legal região norte



Fonte: Mapa retirado do Arquivo/Portal Passei Direto, 2021.

O bioma apresenta vegetação que pode ser diversificada em três categorias: Matas de terra firme, Matas de igapó e Matas de várzea. As matas de terra firme localizam-se em áreas mais altas e não são afetadas com a subida dos rios. “As matas de igapó situam-se em terrenos mais baixos. Estão quase sempre inundadas [...]. É nas matas de igapó que encontramos a vitória-régia, um dos símbolos da Amazônia” (IBF, 2020). E as Matas de várzeas são as áreas de maior alagamento nas estações chuvosas por conta das enchentes dos rios.

Diante desse contexto, daremos ênfase às matas de várzea, que compõem o *lócus* desse estudo, no município de Barreirinha, onde estão localizadas a Escola Municipal Nossa Senhora das Dores I e a Escola Municipal Nossa Senhora das Dores II na comunidade Vila Pereira.

A comunidade de Vila Pereira está localizada à margem dos rios conhecidos em nossa região como área de várzea, ambiente amazônico de inundação constituído por famílias ribeirinhas. As famílias estão distribuídas em comunidades ribeirinhas à extremidade dos rios e suas vivências são influenciadas pelas águas.

Diante do cenário vivenciado em áreas rurais de baixa altitude no Amazonas, é possível perceber o enfrentamento dos povos ribeirinhos frente à sazonalidade<sup>9</sup> da região.

<sup>9</sup> Segundo o Dicionário Online de Português (2009-2022), a sazonalidade “é característico de uma estação, faz referência às estações e acontece sempre numa mesma época do ano”, como é o caso dos ribeirinhos que convivem com os alagamentos no período da enchente dos rios.

Dentre as dificuldades vivenciadas no cotidiano das regiões de áreas inundadas, destacamos o município de Barreirinha que encara anualmente a subida dos rios, fenômeno natural que tem como consequência alagamentos em grande parte da cidade.

#### 2.4.1 O município de Barreirinha

O município de Barreirinha, conhecido carinhosamente pela população como a Princesinha do Paraná do Ramos, é uma cidade tranquila, onde o povo contempla a bela paisagem da cidade à vista do Rio Paraná do Ramos. A Figura 2 mostra a Praça Matriz do município no período de enchente.

**Figura 2:** Praça Matriz de Barreirinha no período da enchente



Fonte: Portal de Notícias G1 AMAZONAS, 2021.

O município de Barreirinha localiza-se à margem direita do Rio Paraná do Ramos, área de planície, local propício a inundações em determinada época do ano, especificamente no período da enchente. Segundo IBGE (2021) e estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação de 1º de julho de 2021, a população de Barreirinha está estimada em 32.919 habitantes, com estimativa de área territorial em 5.751,765 km<sup>2</sup>. O município encontra-se à leste do estado do Amazonas, na mesorregião centro amazonense e microrregião de Parintins, distante cerca de 331 km da capital Manaus.



portal “o território ocupado hoje pela cidade de Barreirinha pertenceu ao Sr. Manuel da Silva Lisboa”.

A cidade recebeu alguns nomes antes de sua promulgação para o nome atual, dentre eles: “Nossa Senhora do Bom Socorro do Andirá, Vila Nova de Barreirinha” até a sua oficialização denominada Barreirinha (IBGE, 2017).

A cidade de Barreirinha surgiu em meados de 1830, oriunda de um povoado, núcleo por sua vez, da Missão do Andirá, criada em 1848 pelo capuchinho Pedro de Cariana. Até então, era jurisdicionada pela Província do Pará, que exercia também jurisdição sobre a comarca do Alto Amazonas. [...] (IBGE, 2017).

O município de Barreirinha recebeu esse nome em virtude dos barrancos<sup>11</sup> peculiares existente na orla da cidade. Apresenta forte influência religiosa, dispõe de religião evangélica e católica, mas a religião predominante é a católica. “Em 27 de outubro de 1851, o jesuíta Manoel Justiniano de Seixas chega ao local e, com o auxílio dos moradores, constrói uma capela sob a Invocação de Nossa Senhora do Bom Socorro”, padroeira do município (BAETURISMO<sup>12</sup>, 2020).

A cidade celebra os festejos anuais em honra à padroeira entre os dias 05 a 15 do mês de agosto. Durante as festividades, são realizados peregrinações, missa e arraial; a solenidade atrai devotos de várias comunidades locais. O acesso da capital à Barreirinha é necessariamente via fluvial. A cidade possui um aeroporto, porém inativado, sendo assim a única forma de chegar ao município é via barco (com duração cerca de vinte e uma horas) ou lancha (oito horas de viagem). A chegada dos visitantes fomenta a geração de renda no município.

No município há também outras fontes de renda que fortalecem a economia: a Feira Agropecuária de Barreirinha (EXPOBAE), a Feira livre Municipal da Agricultura, Cultura e Economia Criativa e o Festival Folclórico que divulga a cultura local. A cidade celebra a festa entre os Touros Brancos e Touro Preto. O festival cultural recebe visitantes e muitos deles adquirem adereços e adornos para evocação de memórias posteriores ao festival. Assim, a cultura local e a economia se estabelecem positivamente na região.

---

<sup>11</sup> O dicionário on line português (2009-2022) conceitua *barranco* como “ribanceira de rio, encosta íngreme não coberta de vegetação”, inclinação típica da região amazônica.

<sup>12</sup>BAETURISMO (2020) é um blog existente no município que traz informações turísticas existentes na cidade.

### 2.4.2 Educação

O sistema educacional do município de Barreirinha oferece Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio) aos estudantes. Os órgãos responsáveis por esse processo são a Secretaria municipal de Educação (SEMED) e a Secretaria Estadual de educação (SEDUC).

Segundo informações coletadas, a Secretaria de Educação Municipal é dividida em três setores pedagógicos<sup>13</sup>: o Campo que atende as escolas localizadas na sede, comunidades ribeirinhas/ área de várzea, escolas em terra firme (não alagáveis) e parte das escolas localizadas no Rio Andirá<sup>14</sup>. O Indígena atende a modalidade de Educação Indígena e o Quilombola atende a modalidade de Educação Quilombola (todas as coordenações dispõem de técnicos, pedagogos e administrativos). A rede de ensino também dispõe de equipe multiprofissional, sendo 2 (dois) nutricionistas, 4 (quatro) assistentes sociais, 1(um) fisioterapeuta e 1(um) psicólogo.

Podemos constatar durante o estudo que a psicóloga atende integralmente toda a rede municipal de ensino (área urbana e rural); o atendimento se estende aos funcionários públicos, professores e estudantes. A profissional (psicóloga) revela que, em virtude da grandiosidade de demanda apresentada no município, o atendimento é realizado através de um cronograma; em dias alternados, atende o público da área urbana e, em outro momento, as comunidades do território rural.

A psicóloga também enfatiza que não realiza atendimento clínico, mas fornece subsídios, suporte ao público da rede municipal Semed de Barreirinha (servidores, professores e estudantes) e às crianças, que apresentam dificuldade de aprendizado, faz a escuta e encaminha ao especialista quando necessário para iniciar o acompanhamento.

Diante disso, para que pudéssemos ter uma dimensão do quantitativo de escolas, professores e estudantes existentes na rede municipal de ensino, realizou-se o levantamento de dados disponibilizados pela coordenação do Censo Escolar de Barreirinha, conforme demonstrado na tabela 1.

---

<sup>13</sup> Setores pedagógicos: nomenclatura dada pela SEMED, para organização das escolas localizadas no município.

<sup>14</sup> **No Rio Andirá** estão localizadas duas modalidades de ensino: a Educação Quilombola e a Educação Indígena, e há também escolas que não são consideradas indígenas e nem quilombolas. Na área do **Rio Paraná do Ramos**, situam-se escolas em comunidades ribeirinhas (áreas alagáveis) e escolas em área de Terra Firme (áreas não alagáveis). Vale ressaltar que há escolas ribeirinhas tanto na área do Andirá quanto na área do Ramos. Apesar de o município dispor de Educação diversificada, Barreirinha não dispõe de currículo escolar específico para a Educação do Campo (COORDENADOR DAS ESCOLAS DO CAMPO).

**Tabela 1:** Dados Gerais das Escolas Urbanas e Rurais de Barreirinha -2021

Total de Matrículas Educação Infantil	Total de Matrículas Ens. Fund. Anos Iniciais/Anos Finais	Total de Matrículas/ EJA/ Ens. Fund.	Total de Matrículas
2.073	6.058	882	9.013

Fonte: Coordenação Censo Escolar/SEMED de Barreirinha – 2021

De acordo com as informações disponibilizadas pelo censo de Barreirinha (2021), o município possui 92 (noventa e duas) escolas. A Tabela 1 mostra que, neste mesmo ano (2021), a rede escolar municipal de Barreirinha atendeu 9.013 (nove mil e treze) estudantes. Sendo 2.073 (dois mil e setenta e três) matrículas na Educação Infantil (creches e Pré-escola), 6.058 (seis mil e cinquenta e oito) matrículas que equivalem aos anos iniciais e anos finais, 882 (oitocentos e oitenta e dois) matrículas na EJA, 759 (setecentos e cinquenta e nove) entre docentes titulares e docentes tutores e 92 (noventa e dois) gestores<sup>15</sup>, os dados referem-se às escolas localizadas tanto na área urbana quanto na área rural de Barreirinha.

Para melhor compreensão sobre os dados das escolas situadas em Barreirinha, apresentaremos a seguir as escolas urbanas e rurais, a começar pelas escolas urbanas, conforme listadas na Tabela 2, a seguir.

**Tabela 2:** Dados das Escolas Municipais Urbanas de Barreirinha – 2021

<b>Lista de Escolas Municipais Urbanas – Barreirinha</b>							
<b>Ensino oferecido na Educação Infantil/Anos Iniciais/Anos Finais/EJA</b>							
Ord.	Escolas Municipais Urbanas	Total de Matrículas Educação Infantil	Total de Matrículas Ens. Fund. Anos Iniciais	Total de Matrículas Ens. Fund. Anos Finais	Total de Matrículas/ EJA/ Ens. Fund.	Total de Matrículas	Docentes Titulares e Docentes Tutores
1	Escola Paroquial Jardim da Infância Primavera	405	0	0	0	405	19
2	Escola Bom Socorro	115	191	0	0	306	24
3	Escola Hilma Dutra	0	116	580	73	769	49
4	Escola Municipal Lena Bahia	0	259	0	0	259	24
<b>TOTAL:</b>		<b>520</b>	<b>566</b>	<b>580</b>	<b>73</b>	<b>1.739</b>	<b>116</b>

Fonte: Coordenação Censo Escolar/SEMED de Barreirinha, 2021.

<sup>15</sup> Dados fornecidos pelo censo escolar de Barreirinha consideram como gestores os professores que também atuam como coordenadores nas escolas situadas nos territórios rurais, em escolas com número reduzido de estudantes (Coordenação Censo Escolar/SEMED de Barreirinha – 2021).

Conforme dados das Escolas Municipais Urbanas de Barreirinha – 2021 demonstrados na Tabela 2, o município de Barreirinha oferta ensino para crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos - EJA, distribuídas entre quatro 4 (quatro) escolas, totalizando 1.739 (um mil setecentos e trinta e nove) estudantes matriculados e 116 (cento e dezesseis) professores. Na Educação Infantil são 520 (quinhentas e vinte) crianças matriculadas.

A tabela 3 revela, de forma geral, dados específicos de todas as escolas rurais de Barreirinha distribuídas entre Educação Infantil, Ensino Fundamental (ribeirinha e terra firme).

**Tabela 3:** Dados das Escolas Municipais Rurais de Barreirinha – 2021

<b>Modalidades</b>	<b>Números de Escolas</b>	<b>Números de alunos</b>	<b>Docentes Titulares e Docentes Tutores</b>	<b>Gestores</b>
Educação Infantil/ Ensino Fundamental/EJA	88	7.274	759	88

Fonte: Coordenação Censo Escolar/SEMED de Barreirinha – 2021

De acordo com os dados apresentados na tabela 3, o município de Barreirinha possui 88 (oitenta e oito) escolas municipais situadas nos territórios rurais. O ensino é oferecido nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais e EJA, totalizando 7.274 (sete mil duzentos e setenta e quatro) estudantes matriculados. O município possui 759 (setecentos e cinquenta e nove) profissionais da educação: docentes titulares e docentes tutores e 88 (oitenta e oito) gestores.

O município também atende escolas de remanescentes quilombolas e escolas indígenas. Ao todo totalizam 5 (cinco) escolas quilombolas e 35 (trinta e cinco) escolas indígenas situadas em área de terra firme. Foram 528 (quinhentos e vinte e oito) alunos matriculados nas escolas quilombolas e 2.377 (dois mil trezentos e setenta e sete) matrículas em escolas indígenas

Dentre as comunidades rurais existentes no município de Barreirinha, destacamos a Comunidade ribeirinha de Vila Pereira. Para chegar à localidade, é necessário percorrer cerca de três horas de barco (distância entre o município de Barreirinha e a Comunidade), lócus da pesquisa. A seguir, apresentamos a Comunidade Vila Pereira.



### 2.4.3 A Comunidade Vila Pereira

Um das maiores riquezas da Amazônia é sua floresta; nela, estão distribuídas famílias amazônicas que compõem grande parte das populações camponesas. A comunidade de Vila Pereira compõe as belezas exuberantes da região amazônica e está situada à margem direita do rio Paraná do Urucarázinho.

A pequena vila é constituída por aproximadamente 60 (sessenta) famílias, um total aproximado de 200 (duzentas) pessoas. Ao conceber a realidade das famílias, por meio de observações durante o estudo, identificou-se que a família Pereira é predominante na comunidade em virtude da ascendência do primeiro morador. Segundo informações obtidas pelos ribeirinhos residentes na comunidade, a vila foi criada por volta de 1940, tendo como fundador o Sr. Ezequiel Pereira.

A comunidade tem como padroeira Nossa Senhora das Dores, cujos festejos religiosos em honra à Santa são realizados anualmente no dia 15 de setembro com procissão, leilão e festa dançante; diante disso, mostraremos a seguir a imagem 4 correspondente à padroeira local, Nossa Senhora das Dores.

**Figura 4:** Padroeira da cidade - Nossa Senhora das Dores



Fonte: Diário de Campo, 2022.

Segundo relatos de moradores, a imagem da padroeira foi levada ao vilarejo no ano de 1961 por um residente que a considerava milagrosa. Narrativas relatam que o homem fez uma promessa e, após receber a cura de uma doença (não especificada),

levou-a para a comunidade em agradecimento à benção concedida. Atualmente, a religião cultuada pelos habitantes da localidade é predominantemente católica.

Vila Pereira é uma localidade isolada; para acessá-la, é necessário percorrer o rio Paraná do Ramos e, posteriormente, entrar no braço direito do rio Urucarazinho, conforme mostra a figura a seguir:

**Figura 5:** Entrada do Rio Paraná do Urucarazinho - Acesso à Comunidade



Fonte: Diário de Campo, 2022.

A imagem 5 retrata a entrada no Paraná do Urucarazinho (época da enchente) que dá acesso à Comunidade Vila Pereira; o vilarejo localiza-se em área ribeirinha. Segundo Benchimol (2009), as populações ribeirinhas residem em povoados, vilarejos que se estabeleceram ao longo dos rios situados no Amazonas.

As comunidades rurais- ribeirinhas apresentam traços característicos e heterogêneos, que desenham suas paisagens indenitárias sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo, que caracterizam as sociedades rurais amazônicas pela diversidade [...] (OLIVEIRA, 2003, p. 30).

Os ribeirinhos vivem próximos aos rios e utilizam a pesca como fonte principal de subsistência. Eles cultivam pequenas lavouras para seu próprio uso e podem se envolver em atividades extrativas, seja vegetal, mineral e animal.

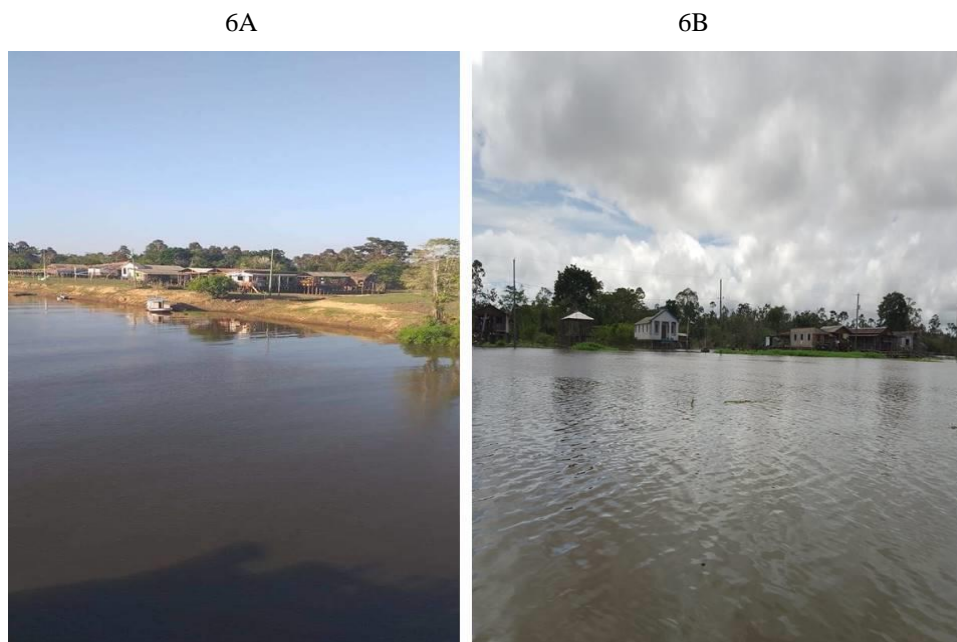
Dentro do contexto de subsistência, destaca-se a fonte de renda das famílias do vilarejo: pesca, pequenas criações de gado, vendas de derivados do leite (queijo coalho, queijo manteiga, coalhada, doce de leite) produzidos pelos criadores da comunidade.

A comunidade apresenta característica singular do campo amazonense: povo simples, humilde e acolhedor; pessoas ricas de conhecimentos empíricos que narram histórias de seus antepassados, lendas amazônicas, histórias que perduram por gerações

e que são repassadas para seus filhos e netos, assim como foram passadas para a pesquisadora e se tornaram memórias afetivas importantes.

A imagem 6 revela a realidade da Comunidade Vila Pereira nos períodos sazonais da região amazônica; a imagem à esquerda mostra o vilarejo no período de seca do rio (2021) e a imagem à direita, a vila no de enchente (2022).

**Figura 6:** Comunidade Vila Pereira



Fonte: Diário de Campo, 2021-2022.

Conforme mencionado anteriormente, a figura 6A apresenta a Comunidade Vila Pereira, no período de seca (2021) e a 6B no período de enchente, (2022). O período da subida e descida dos rios é comum na região no estado do Amazonas, época de sazonalidade onde ocorrem mudanças climáticas e atingem diretamente famílias que vivem à margem dos rios.

Durante essa mudança de estação entre o verão e o inverno amazônico, famílias são afetadas e se preparam anualmente para enfrentar tal mudança. As famílias que resistem à força da natureza, à intensidade da subida da água nesse período da enchente, carecem da construção de maromba (assoalho construído sobre o piso estruturado na residência), levantada à medida que o nível da água vai subindo.

As famílias que optam por não enfrentar a cheia dos rios na comunidade mudam-se para localidades próximas conhecidas na região como área de terra firme

(local que não alaga) próximas à Vila de Santa Maria do Lago Preto, Vila Rica e demais localidades.

Na comunidade encontram-se também o *lócus* do estudo, a escola Nossa Senhora das Dores I e a escola Nossa Senhora das Dores II. Observa-se que a escola II, localizada em área afastada da comunidade, foi construída em local cedido por um morador da região e, vale ressaltar, é extensão da escola Nossa senhora da Dores I.

As escolas em questão são multisseriadas, ofertam Educação aos estudantes com idades entre 3 (três) a 11(onze) anos.

### **3. BASES LEGAIS: IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NO CAMPO**

A Educação Infantil, parte integrante da Educação Básica, ainda carece de muita discussão, principalmente a respeito da forma como se apresenta no meio rural. A concepção de educação de crianças envolve o cuidar, o brincar e a construção de sua identidade na ambiência da região, na escola, na família e juntamente com amigos na mesma faixa etária. Segundo Silva; Pasuch (2012, p.1), “as crianças brincam, imaginam e fantasiam, sentem o mundo por meio do corpo, dos cheiros, texturas e sons, constroem sentidos sobre seus lugares e sobre si mesmas”; as autoras questionam acerca das formas de vida, estudos e sobre como compartilham experiências nos territórios rurais. Diante disso, é importante dizer que o brincar e o conviver com as demais crianças ribeirinhas é cerceado geograficamente em função do local de sua residência.

Mesmo morando na mesma comunidade, as casas das crianças ribeirinhas não são próximas, logo, a interação e as brincadeiras circunscrevem-se ao convívio das crianças na escola e no seio da família. Por outro lado, as crianças da Educação Infantil no campo ainda enfrentam muitos desafios para ter acesso às escolas. Segundo Prata (2021, p.75), “muitos desses desafios estão atrelados a desigualdades quando comparada com as instituições localizadas na área urbana”. As instituições situadas em área rural não recebem o mesmo tratamento que as escolas urbanas, as crianças estudam em escolas com infraestrutura precarizada, merenda escolar enviada não supre a necessidade para os dias letivos referente a um mês de aula, da mesma forma materiais pedagógicos básicos não chegam às escolas para que os professores possam desenvolver um trabalho prazeroso e significativo com as crianças.

Outro fator considerado importante refere-se à organização dessas crianças em classes multisseriadas, o que se contrapõe ao exposto oficialmente nos documentos legais para a Educação do Campo.

Desse modo, apresentaremos os documentos legais referentes à Educação do Campo sintetizando os caminhos que conduzem à Educação Infantil, sob a ótica dos movimentos sociais e legislações brasileiras.

### 3.1 Aspectos legais da Educação do campo

Ao pensar a Educação do Campo, devemos refletir acerca do contexto histórico, social e econômico da sociedade brasileira. Para melhor compreensão sobre marcos legais da Educação do Campo, faremos uma breve compilação desses dados.

Historicamente, a Educação do Campo nasce a partir de lutas dos movimentos sociais nos anos 1990, para romper com paradigmas que foram construídos a partir da educação rural, onde o campo é sinônimo de lugar de atraso ou de baixa escolarização. Desse modo, a Educação do Campo emerge como novo paradigma que coloca os estudantes do campo em condição de protagonismo ao qual a educação rural não permitia acesso. Com a mudança de paradigma educacional, a Educação do Campo é vista como grande avanço e importante mecanismo de transformação social e valorização dos sujeitos camponeses.

Segundo Lira e Melo (2010, p. 3), foi “a partir dos anos de 1930 que ocorreram programas efetivos de escolarização para as populações camponesas”, porém, nos moldes da Educação Rural calcada nos moldes capitalistas, dentre eles: a Sociedade Brasileira de Educação Rural – SBER (1937), a Lei 9.613 de 20 de agosto de 1946 que estabelece as Leis orgânicas do Ensino Agrícola e organiza a educação agrícola apresentada como finalidade.

Art. 3º. 1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas. 2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade. 3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (BRASIL, 1946, n. p).

As propostas foram homologadas durante a gestão do presidente Getúlio Vargas, período denominado Estado Novo, a partir da filosofia ideológica de Educação sob visão hegemônica e capitalista. Para Prado (1995, p. 5), o “estudo do pensamento educacional no Estado Novo (1937- 1945) encontra preciosas fontes nas ideias do ruralismo pedagógico”. De acordo com a propositura do decreto, “o ensino agrícola, respeita [...] a preparação profissional do trabalhador agrícola” (BRASIL.1946, n. p).

No entanto, a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, oficializa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme atribuídas no Art. 105: “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (BRASIL.1961, n. p). Em vista disso, as escolas no campo tinham como objetivo preparar o homem do campo para realizar atividades

laborais básicas, fundamentadas em uma educação instrumental e assistencialista, visando evitar a migração das populações do campo para centros urbanos.

Todavia, foi somente após a Constituição Federal - CF (1988) que a legislação educacional no Brasil passou a levar em consideração as particularidades da população rural, conforme destacado no Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Observamos neste parágrafo que a CF não menciona diretamente os povos do campo, porém, no § 2º assegura aos povos indígenas o direito de aprendizagem no ensino fundamental regular por meio da língua portuguesa, mas também respeitando a língua materna.

Segundo HENRIQUES *et al* (2007, p.15), “anterior à Constituição de 1988, a educação para as populações do campo foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social”. Ressalta-se, contudo, que a Educação do Campo não luta por uma educação instrumental, assistencialista, compensatória, e sim trabalha para ser uma educação inclusiva, como política pública, no intuito de garantir o direito à educação e qualificação profissional do povo camponês nas escolas, valorizando os saberes e singularidades de suas comunidades.

Como avanço das políticas públicas, tivemos a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica na Escola do Campo no âmbito do art. 2º, § único: “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes [...]”, logo, a identidade das escolas do campo é baseada nos sujeitos que vivem nos territórios rurais do Brasil, imbricada em uma cultura de trabalho, este entendido como produção de sua existência.

As referências para uma política nacional de Educação do Campo (2004) destacam que a escola precisa investir em uma educação que propicie “a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias” (BRASIL, 2004, p.35), que assegure condições dignas de sobrevivência aos povos residentes no campo brasileiro.

O Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006, contempla os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância<sup>16</sup> nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); o documento é aprovado por unanimidade pela CEB/CNE, oportunizando aos estudantes da CEFFA o reconhecimento para a certificação de seus discentes.

Além do parecer citado, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, menciona as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Igualmente, o Decreto Nº 7.352,4 de novembro de 2010, é aprovado e dispõe sobre a Política de Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Segundo o documento, podemos considerar Educação do Campo:

Art.1 § 1º aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo. E como princípios previstos no art.2º, IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p.1).

Conforme mencionado no decreto, a Educação do Campo abrange escolas independentemente de sua localização geográfica no meio rural e busca valorizar a identidade das escolas camponesas por meio de propostas pedagógicas adequadas à realidade dos estudantes do campo.

A LDB 9394/96, no Art. 28, descreve, “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua

---

<sup>16</sup> Segundo Norsella (2012), a Pedagogia da Alternância emerge em Sérignac-Péboudou, interior da França (1935), com ramificações na Itália, África e na América Latina. Uma proposta pedagógica que oportuniza ao homem do campo o direito à educação e leva em consideração a realidade do jovem camponês que precisa estudar e trabalhar alternando estudo e trabalho sem que interrompa um período de estudo. Neste sentido, foram criadas no Brasil a partir do ano de 1968 Escolas da Família Agrícola (EFAS) e o Centro de Formação e Reflexão (CFR) no estado do Espírito Santo para que o estudante pudesse conciliar o trabalho e a escola. O objetivo da proposta visa reduzir a evasão escolar e garantir aos povos do campo uma educação que respeite as especificidades regionais. Nessa perspectiva, a LDB 9394/96 garante a educação como forma de organização por Alternância ao citar no art. 23, estabelecendo que a “educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados [...]”. Com base nesse contexto, o Decreto 12.695/2012 inclui as CEFFAS, a serem contempladas com recursos do FUNDEB, conforme previsto no Art. 8º, § 1º que estabelece a distribuição de recursos para a Educação do Campo, fortalecendo as *instituições comunitárias*, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância.



adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996, n.p). O termo *adaptação* nos remete à ideia de “remendo”, expressão popular que denuncia a tentativa de omitir, ocultar ou postergar, através das leis, direitos (direitos à educação digna, justa com metodologia e conteúdos curriculares adequados às singularidades da comunidade rural) que favoreçam os estudantes do campo, logo, desconsidera a identidade cultural das populações camponesas. Segundo Arroyo (2013, p.247), “sem mudar as formas de vê-los não mudarão os sentidos das propostas curriculares nem das políticas socioeducativas” destinadas aos estudantes.

Diante do exposto e acreditando na mudança de um novo paradigma para a educação das populações do campo, devem ser criadas condições para a construção de um currículo próprio de caráter humanizador respeitando a cultura dos estudantes e docentes do campo, já que “o campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social” (SANTOS, *et al*, 2020 p. 95), e busca sempre a construção e consolidação de um lugar onde possamos viver dignamente.

Ao mencionar o termo dignidade, voltamos a falar sobre a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), o pioneiro, defensor dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo, que tem por prioridade lutar pela terra, reforma agrária e construção de um campo político nos territórios rurais.

De acordo com o Portal do MST (2022), o movimento prioriza a luta pela globalização, garantia do direito à escola pública de qualidade que vai desde a Educação Infantil até o ensino superior. Conforme discutido em seu programa agrário de 2015, “lutamos por escolas públicas e gratuitas para que o Estado cumpra seu papel de garantir a todos os trabalhadores e trabalhadoras, do campo e da cidade, uma escola com as condições materiais necessárias à realização de sua tarefa educativa” (MST, 2015, p. 272). Ao defender essa luta, o movimento se posiciona como uma espécie de guardião do direito à educação dos agricultores e agricultoras do campo.

De acordo com o mesmo portal, a conquista dos movimentos sociais resultou na construção de mais de 2.000 (dois mil) escolas em acampamentos e assentamentos, 200.000 (duzentos mil), crianças, jovens, adolescentes, adultos tiveram acesso à educação pública gratuita, 50.000 (cinquenta mil) adultos alfabetizados, 2.000 (dois mil) estudantes em cursos técnicos e superiores e mais de 100.000 (cem mil) cursos de graduação em parcerias com as universidades públicas no Brasil (MST, 2022).

Segundo o MST (2022), para garantir o direito à educação do povo itinerante acampado<sup>17</sup>, foi criada a Escola Itinerante, com finalidade de democratizar uma escola que pudesse transitar em face das mudanças dos itinerantes na luta pela desapropriação das terras sem rentabilidade e inserção do assentamento<sup>18</sup>.

Dentre os direitos da Educação do Campo, sobressaem os direitos à Educação Infantil; neste sentido, garantir o direito da Educação Infantil no/do campo é honrar o compromisso das medidas propostas nas políticas públicas para as crianças do campesinato.

Segundo o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, (BRASIL, 2008, p. 21), Art. 58: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. Assim, acredita-se em uma Educação Infantil do campo de qualidade, desvinculada dos modelos da educação urbana, pensada nas infâncias do campo e suas raízes, considerando experiências fundamentadas no seu modo de vida.

Desse modo, partimos do princípio da criação de “uma educação infantil que valorize e incorpore as experiências das crianças e suas famílias, os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais” (SILVA; PASUCH, 2010, p. 3). A necessidade de discutir acerca da Educação de crianças no Campo é de extrema importância e carece ser materializada em políticas públicas a fim de evitar o silenciamento e a marginalização das crianças do território rural, conforme veremos na seção seguinte.

### **3.2 Educação Infantil no/do Campo**

Para Caldart (2011), a luta por uma educação do campo é justamente no campo das políticas públicas, sendo dever do Estado universalizá-las valorizando a identidade dos povos do campo e entendendo que tanto a educação quanto a escola são direitos de todos previstos na Constituição Federal.

---

<sup>17</sup> Neste contexto são considerados *acampados* os sujeitos que vivem provisoriamente alojados em barracos em busca de posse por terras.

<sup>18</sup> Os *assentamentos* são constituídos pelos sujeitos que garantiram o direito pela terra após a desapropriação latifundiária improdutiva, posteriormente partilhada entre os acampados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Sobre isso, Benigno; Vasconcelos; Franco (2023) partilham da ideia de que a Educação do/no Campo vem resistindo a processos de desigualdades sociais, em que direitos básicos (saúde e educação) são violados e relegados da vida das crianças camponesas. Para as autoras, “o processo de lutas por igualdade de direitos e equidade envolvem a Educação Infantil do Campo e emergem como direito social das crianças em espaços denominados creches e pré-escolas[...]”(BENIGNO; VASCONCELOS; FRANCO 2023, p.110).

As experiências adquiridas pelas crianças nesta fase sejam elas positivas ou negativas serão levadas para a vida toda. Portanto, é importante viabilizar o acesso à Educação Infantil de qualidade com bons profissionais, ambientes e materiais apropriados, assim como a participação da família na fase escolar da criança.

As crianças são diferentes entre si, mas têm todas o direito de acesso aos conhecimentos da língua, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais. [...] Não acredito que estamos formando o cidadão do futuro: acredito sim, que estamos, no dia-a-dia, convivendo e atuando com crianças que são cidadãs hoje, e como tal precisam ser respeitadas (KRAMER, 1995. p. 116-117).

Para que seus filhos e filhas tivessem o direito a uma educação de qualidade em seus territórios, as mães de crianças assentadas, acampadas, ribeirinhas, quilombolas, dentre outros povos do campo que residem no campo, juntamente com os professores e o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), lutaram para que suas crianças tivessem o direito garantido por lei de ter uma educação no/do campo, sem precisar se deslocar até as cidades para estudar (MST, 2022). Portanto, luta-se ainda por uma Educação Infantil de valorização singular do espaço plural existente no campo brasileiro, colocando a criança como protagonista na construção de seu conhecimento.

As organizações sociais refutam o modelo de educação rural, por entender a existência de diversidades de infâncias no campo. Diante dessa oposição, encontramos o ato político pedagógico dos Sem Terrinha, protagonizado por crianças que fazem parte do MST, fundado no Brasil, em janeiro de 1984 (RAMOS; AQUINO,2019).

Para as autoras, “a criança Sem Terrinha se forma no movimento da luta na perspectiva da organização do coletivo infantil como lutadoras e construtoras da história da infância no MST” (RAMOS, AQUINO, 2019, p.170). Sendo assim, desde pequena, a criança já é estimulada a lutar pelo direito da construção de escolas nos seus locais de residência, a contrapor-se ao processo educativo convencional, tecnicista, sob ótica da

formação de trabalhadores (as) para o mercado de trabalho. À vista disso, torna-se relevante a implantação de “políticas públicas com currículo da Educação do Campo e a prática dos educadores” e que respeite a vida e atenda às necessidades dos camponeses (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p.73).

As lutas do movimento em busca da justiça social foram fundamentais para a conquista do direito à escola para a Educação Infantil no Campo, assim como é garantido para as crianças dos territórios urbanos. Neste sentido, oferecer Educação Infantil significativa e substancial às crianças camponesas significa viabilizar “condições para vida no campo com dignidade e também afetar a construção da autoestima das famílias e dos adultos do campo” (SILVA; PASUCH, 2010, p.5), considerando a criança como sujeito histórico de direitos que se desenvolve a partir de sua interação com adultos e crianças de sua comunidade.

Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) definem:

Art.4º. A criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.18).

Dizemos que a criança é considerada um sujeito histórico de direito porque essa criança já nasce numa dinâmica social que é construída historicamente, ou seja, essa criança faz parte da história do mundo, do país em que vive, e apresenta as marcas pessoais da sua família. Portanto, a criança começa a construir os sentidos sobre sua identidade, o espaço em que vive e sobre as coisas que lhe acontecem a partir das suas referências de mundo, de espaço onde vive no campo em que ela está inserida.

Assim, compreendemos a criança como sujeito de direito porque ela tem o direito de construir sua identidade, o seu conhecimento de mundo por meio das interações das quais ela participa, das relações que ela estabelece com os seus pares, da instituição escolar, da família ou com o outro que é mais experiente podendo ser o professor, pai, mãe, dentre outras pessoas.

Discussões acerca da Educação Infantil do Campo ganham espaço na DCNEI (2009), escrita com base nas diretrizes do campo Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), documento este que trata em suas resoluções das conquistas em defesa da Educação Infantil Campesina.

Ao dialogar com as DCNEI (2009), as propostas pedagógicas asseguram à criança conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, destacando também o “direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p.18). Desta forma, versam sobre mecanismos para a realização de propostas pedagógicas na Educação Infantil em instituições públicas e privadas, assim como quanto às situadas nos espaços rurais.

Diante disso, as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças camponesas 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,2009, p.24).

Sendo assim, é necessário destacar a Educação Infantil do/no Campo como parte indissociável da legislação brasileira, devendo considerar as particularidades, a materialização ao direito à educação das crianças no campo, na creche e pré-escola, valorizando a ambiência da região, saberes, experiências da pluralidade de infâncias no meio rural.

Dentre as legislações para a Educação Infantil no Brasil, visando atender às necessidades da Educação aos estudantes residentes no Amazonas, a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) resolveu elaborar sua própria proposta educativa fundamentada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

A partir da obrigatoriedade da BNCC em todas as escolas brasileiras, o estado do Amazonas, através do Conselho Estadual do Amazonas (CEE), aprova em 16 de outubro de 2019 a Resolução 098/2019, instituindo o Referencial Curricular Amazonense como documento obrigatório, nas escolas da Educação Infantil, para nortear a elaboração ou adequação de Projeto Político Pedagógico (PPP), que compõe as escolas no âmbito do estado, conforme instituído no art.17: “Projeto Pedagógico de cada escola deve estar coerente com o Referencial Curricular Amazonense e cada instituição educacional deve adequá-lo à sua realidade, considerando o contexto e as características dos estudantes” (AMAZONAS, 2019, p.5).

A obrigatoriedade do RCA nas escolas do Amazonas foi estabelecida pela Portaria Nº 27, de 27 de junho de 2019, publicada no Diário Oficial do estado (DOE), no dia 10 de outubro de 2019. Diante desse contexto, a Secretaria municipal de Educação – SEMED Manaus construiu o novo Currículo Escolar Municipal (2021) da educação básica fundamentada nos amparos legais mencionados anteriormente (BNCC e RCA).

O RCA da Educação Infantil apresenta a criança como protagonista de seu fazer e tem como objetivo “fundamentar a prática pedagógica junto a uma rotina que possibilite a organização, escolhas e vivências, que incentive a curiosidade e exploração do ambiente físico e social de bebês e crianças” AMAZONAS (2019, p.17). Segundo o RCA, o “atendimento pedagógico a partir da Educação Infantil” deve ter cuidado minucioso e organizado, levando em consideração as características peculiares das “classes multisseriadas”, com intuito de fortalecer as identidades coletivas e os diversos saberes dos povos do campo, articuladas às comunidades ali existentes (AMAZONAS, 2019, p.185).

A Educação Infantil vem se firmando como um campo peculiar epistemológico com conhecimentos específicos para o desenvolvimento das crianças na infância. Entretanto, fatores inerentes aos saberes e às especificidades das crianças residentes em comunidades precisam ser levados em consideração respeitando seus valores e modo de vida em seu local de origem.

Todavia, para que esses valores e modos de vida sejam respeitados no convívio das crianças, torna-se necessário que haja a mediação através da prática dos professores na escola. De acordo com a Proposta Curricular do Amazonas (2021), a prática pedagógica exercida na fase creche e na pré-escola deve ser trabalhada visando o desenvolvimento da autonomia de forma plena, respeitando a faixa etária das crianças, possibilitando que elas se reconheçam como sujeitos integrantes na sociedade.

A seção seguinte traz abordagens importantes sobre a efetivação, ressignificação do desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas camponesas.

#### **4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS CAMPONESAS**

O campo é território social, político, econômico e cultural; neste sentido, há necessidade de colocar em pauta a implantação de políticas públicas que amparam as práticas pedagógicas exercidas nas escolas do campo. Desse modo, refletir acerca da prática pedagógica exercida no contexto educacional rural é tão importante quanto a construção do currículo escolar específico para essas populações, o que vai influenciar diretamente na vida do estudante por meio das ações da escola, dos docentes no exercício de suas intencionalidades pedagógicas.

Para que haja a transformação social dos estudantes, é necessário que o currículo escolar atenda às reais necessidades das crianças ribeirinhas; o currículo escolar precisa estar vinculado à prática pedagógica.

##### **4.1 Currículo para as crianças do campo**

De acordo com a diversidade de culturas, crenças, modos de vida existentes no campo amazônico, observamos que a necessidade de um currículo para a educação do campo é de extrema importância. Não podemos esquecer que o currículo precisa de um olhar específico para a realidade do campo. As culturas, costumes e práticas socioculturais das populações do campo são diferenciadas e encontram-se em realidades opostas.

Para Kramer (1995, p. 12), o currículo é “[...] uma palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos”. Por ser uma palavra que contém vários sentidos e significados, o currículo para a Educação Infantil do Campo deverá ser pensado de acordo com a realidade e particularidades dos bebês e das crianças camponesas respeitando as raízes, a identidade cultural das famílias e o cuidado para com a criança dessa faixa etária, pois, a Educação Infantil apresenta características diferentes das demais etapas da Educação básica. O Currículo, na Educação Infantil, deve envolver as crianças com atividades lúdicas, do faz de conta, que considere a criança um sujeito sócio-histórico e cultural, que prime pela sua autonomia e se constitua como sujeito humano.

O processo de construção do currículo das escolas do Campo está instituído no documento legal, Decreto, nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, art. 2º, ao estabelecer que, em face das singularidades da Educação do Campo se busque a

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos, conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010b, p.02).

Desta forma, pensar um currículo que “[...] valorize as diferentes experiências, saberes, e especificidades culturais das populações do campo [...]” (BARROS; HAGE,; CORREA; MORAES, 2010, p.28), especialmente para as turmas multisseriadas, é proporcionar aos sujeitos do campo diversidade de conhecimentos, diálogos, princípios morais, éticos, políticos que promovam a busca pelos direitos e justiça social. Conforme afirma Manaus (2021, p. 59), “ao se pensar no currículo voltado aos sujeitos do campo, deve-se partir de um diálogo com perspectivas críticas, sociais e políticas compondo valores éticos e elementos críticos que articulem a busca pelo direito”, direito de um currículo específico à realidade do meio rural, ribeirinhos e estudantes de classes multisseriadas.

Segundo Druzian & Meurer (2013, p. 133), embora a multissérie se apresente como uma necessidade no território rural, “ainda é uma extensão do paradigma da escola seriada urbanocêntrica [...] pois não possui um tratamento diferenciado”. Para os autores, esse modelo de educação desconsidera o modo de vida dos camponeses, assim como os conhecimentos empíricos, vivências e experiências locais. Os autores deixam claro que o currículo que se aplica a uma realidade urbana não se adequa à realidade ribeirinha, portanto, não atende às necessidades de quem mora em uma comunidade rodeada por rios.

Para Grundy (1998, p.5), “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana [...]”, ou seja, abordar temas/saberes/experiências de vida no processo de educação/nas práticas pedagógicas referentes às particularidades regionais, seja ela ribeirinha, indígena, quilombola, assentados dentre outras comunidades, é permitir aos estudantes conhecer suas origens, compartilhar conhecimentos e, também, valorizar a cultura e os saberes de cada povo.

Segundo a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9394/96), conforme,



Art. 26.: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013).

Ao que tange sobre currículo para a Educação Infantil, as DCNEI (2009),

“configuram o currículo da educação infantil como conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (BRASIL, 2009, p. 12).

Diante do contexto da Educação Infantil, o currículo estrutura as intencionalidades pedagógicas mediadoras na educação das crianças. Segundo Amazonas (2018), o currículo na Educação Infantil envolve desde a entrada das crianças (ao ser acolhida), ao tempo em que ela se encontra na escola e o modo de como nos despedimos ao entregá-las às famílias; refere-se ainda aos espaços, aos planejamentos das práticas educativas, aos materiais que serão oferecidos para as crianças, bem como às experiências com as múltiplas linguagens, sejam verbais e não verbais. Na tentativa de entender o mundo ao qual está inserida, as crianças utilizam essas linguagens para se comunicar, se expressar observando, agindo, refletindo e interpretando o mundo.

As relações que a criança possui com o meio em que vive se cruzam com a instituição escolar, com o currículo, com as atividades que ela irá desenvolver nas interações com as outras crianças, com a comunidade escolar. Assim, o currículo escolar e as práticas pedagógicas que decorrem desse currículo são pontos relevantes no processo educativo das crianças.

Dessa forma a implementação e adequação do currículo das escolas rurais é um grande desafio que passa por outras questões importantes, como por exemplo, pela formação dos professores, para a realização de práticas educativas voltadas para atender às especificidades e peculiaridades dos estudantes do campo.

#### **4.2 Práticas Pedagógicas**

As práticas pedagógicas são as estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula para desenvolver o processo de aprendizagem dos estudantes de forma lúdica e significativa. No entanto, professores precisam buscar novos conhecimentos, ressignificá-los e refletir constantemente se as práticas aplicadas são inclusivas ou excludentes. O sentido de inclusão aqui apresentado refere-se ao fato de saber se as

práticas utilizadas pelos docentes estão em conformidade com o contexto rural das escolas do campo.

Para Franco (2015), “as práticas pedagógicas são carregadas de intencionalidade”, com objetivos e propósitos que transcendem o espaço escolar e, assim, para que a prática seja carregada de intencionalidade pedagógica, ela deve estar relacionada às experiências concretas da vida dos estudantes. Nesse mesmo sentido, devemos pensar o ambiente das classes multisseriadas, em cujo cotidiano se produzem narrativas de diversas linguagens (seja oral, escrita, visual etc.) e culturas diferenciadas. Portanto, desenvolver práticas no contexto das classes multisseriadas requer habilidade e preocupação com o processo de aprendizagem de cada criança ao longo de sua trajetória escolar.

Dessa forma, para a prática do professor [...] “se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” [...] (FRANCO, 2015, p. 605) e se caracteriza como uma ação consciente e participativa para ressignificação da prática do professor visando a transformação social do sujeito e não apenas como uma simples ação docente sem fins educativos. Nesse contexto, “a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso, mediante à educação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 178). Sendo assim, as práticas pedagógicas devem ir desde a sistematização da dinâmica dos processos de aprender e caminha para além das aprendizagens de conteúdo.

A prática pedagógica, entendida como uma dimensão da prática social, é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação (SOUZA, 2008, p. 11).

Podemos compreender a educação como uma prática social que está intimamente ligada à práxis educativa, cabendo ao docente criar possibilidades para a concretização da educação, através de “elementos que deveriam estar presentes na prática pedagógica, cujo desejo é a transformação social, a busca de uma sociedade mais justa, solidária e democrática” (VERDUM, 2013, p.95).

Nesse caminho, o contexto local e o currículo podem influenciar nas práticas pedagógicas realizadas pelas (os) educadoras e educadores do campo, assim como “só a ação docente, realizada como prática social pode produzir saberes, saberes

disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social[...]” (FRANCO, 2013, p. 607).

As práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula devem ser propostas com intencionalidade, para a superação de ensino fragmentado.

Desenvolver processos de ensino aprendizagem que contribuam com a promoção da superação da fragmentação do conhecimento, nos quais se criem possibilidades de ampliação da compreensão da realidade pelos educandos do campo, a partir de uma visão totalizadora dos processos sociais, dos quais o conhecimento científico e seu processo de produção fazem parte, sendo, portanto, um produto histórico social, datado e não neutro (MOLINA, 2014. p. 17).

Para Molina (2014), delinear parâmetros curriculares que assegurem aos alunos em formação a superação da fragmentação de conhecimento requer a contextualização e ampliação do campo histórico, político e social dos estudantes rurais.

Segundo Libâneo (1998, p.76), “faz-se necessária uma reavaliação das relações entre escola e sociedade, entre informação e conhecimento, entre fontes de informação provida pelos meios de comunicação e o trabalho escolar realizado pelo professor”. Nessa perspectiva, educadores exercem a função fundamental, através de suas práticas pedagógicas, de levar à sala de aula aportes basilares para a construção da produção material da vida, incorporando as atividades pedagógicas trabalhadas na escola à realidade do espaço rural.

Assim, deve-se salientar também que, para construir uma prática pedagógica bem-sucedida para o campesinato, é necessário investir em formação de professores visando à formação educacional e à autonomia dos estudantes camponeses. Sendo assim, tecer considerações a respeito da formação dos professores é tão importante quanto discutir acerca da elaboração de currículo específico à realidade do campo.

O Decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no Art. 2º, apresenta como um dos princípios da Educação do Campo o “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010).

Na política para o desenvolvimento da Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, criado através da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, apresenta 4 (quatro) eixos estruturantes, dentre eles a gestão e a

prática pedagógica, cujas ações propostas são específicas no que diz respeito ao direito à educação dos povos campesinos e quilombolas por intermédio da Escola da Terra.

O programa Escola da Terra <sup>19</sup>compreende quatro ações: formação continuada e acompanhada de professores que trabalham com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas no campo e em escolas quilombolas, além dos assessores pedagógicos que terão a função de tutores; oferta de materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação; gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2013, n. p).

Diante do exposto, a Escola da Terra como política de educação nacional para o campo possibilita melhores condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em sua região através da formação de professores.

No contexto das classes multisseriadas, apesar da convivência com escassez de materiais e formação de professores insuficiente, é possível encontrarmos trabalhos de qualidade com aquisição de conhecimentos consistentes (Andrade; Moura, 2021). Contudo, uma vez que a sala de aula multisseriada é uma característica das escolas do campo, exige do professor ressignificação das práticas que atendam crianças de diferentes idades na mesma sala de aula, o que poderia ocorrer mediante a formação continuada.

Para Figuera (2018), “a educação do campo é um desafio para toda a sociedade, mas, infelizmente, o modelo escolar ideal está longe de ser alcançado” (FIGHERA, 2018, p.38). Neste sentido, é importante ramificar as práticas pedagógicas na Educação do/no Campo a partir das singularidades do estudante camponês, pois compreendemos que a educação transforma vidas. É nesse propósito de transformação social e conquista da autonomia e emancipação que caminha a Educação do/no Campo.

Para que possamos alcançar os objetivos traçados para este estudo, delineamos caminhos norteadores que serão apresentados na próxima seção.

Na seção seguinte, faremos um passeio sobre o cenário da Educação Infantil nas Escolas Nossa Senhora das Dores I e II e suas configurações no contexto educacional de classes multisseriadas, no território rural ribeirinho.

---

<sup>19</sup> Escola da Terra é uma das ações do Pronacampo, oferta formação de professores atuantes em escolas do campo e quilombolas; os cursos são promovidos por universidades públicas. Dados podem ser encontrados no portal do Ministério da Educação (2018).

## 5. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CLASSES MULTISSERIADAS EM CONTEXTO AMAZONENSE

Esta seção aborda a Educação Infantil nas escolas multisseriadas em estudo: Escola Nossa Senhora das Dores I e Escola Nossa Senhora das Dores II, objetivando conhecer e registrar as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelas (es) educadoras(es) em turmas multisseriadas na Educação Infantil da Comunidade Vila Pereira.

Para melhor compreender o desenvolvimento da pesquisa, destacamos três momentos distintos: 1. Observação das práticas pedagógicas, entrevistas e análise de documentos legais para as escolas do campo, como o Plano Municipal de Educação – PME do município de Barreirinha. 2. Diálogo com professores sobre planejamento, textos, legislações que tratam da Educação do Campo, além da verificação de mudanças no desenvolvimento das aulas após inserção do estudo na escola. 3. Observações para verificação de avanços após o estudo.

Sendo assim, para obter maior dimensão do campo de estudo, organizamos um cronograma de proposta de trabalho para a pesquisa, realizado entre os dias 15 a 24 de dezembro de 2021, no primeiro momento da pesquisa, conforme mostra o Quadro 1.

**Quadro 1:** Síntese das Atividades realizadas na Pesquisa de Campo - 2021

<b>Ordem</b>	<b>Local</b>	<b>Tempo de Observação</b>	<b>Descrição</b>
01	<i>Comunidade Vila Pereira</i> Escola Nossa Senhora das Dores/I	<b>Matutino/Dias</b> 15 a 17.12.2021 <b>Horário</b> 07:00h - 11:00h	Observação das práticas pedagógicas do professor de turma multisseriada da Educação infantil: Maternal, 1º e 2º período. Entrevista Semiestruturada realizada após o expediente (21.12.2021)
02	<i>Comunidade Vila Pereira</i> Escola Nossa Senhora das Dores/II	<b>Matutino/Dias</b> 20 a 23/12/2021 <b>Horário</b> 07:00h -11:00h	Observação das práticas pedagógicas da professora de turma multisseriada da Educação Infantil 1º e 2º período e Ensino Fundamental 1º, 2º,4º e 5ºano. Entrevista Semiestruturada realizada após o expediente (22.12.202)
03	<b>Barreirinha</b>	<b>Vespertino/Dia</b> 17.12.2021 <b>Matutino/Dias</b> 18.12.2021	Solicitação de Documentos/Regimentos/Legislações. Entrevista Semiestruturada com Secretário de Educação.
04	<b>Barreirinha</b>	<b>Matutino/Dia</b> 24.12.2021	Entrevista Semiestruturada com Coordenador das escolas do campo.

Fonte: Diário de Campo, 2021

Durante esse período foram solicitados documentos, regimentos, legislações da Secretaria Municipal de Educação SEMED de Barreirinha (para análise posterior),

mediante Requerimento entregue no dia 17 de dezembro de 2021 na SEMED; no entanto, tivemos acesso aos documentos (PME-Plano Municipal de Educação) somente em março de 2022. O cronograma mostra a realização de entrevistas com os professores, o coordenador da área do Campo e o Secretário de Educação. Os registros das entrevistas foram realizados na modalidade presencial com autorização de gravações de áudios e vídeos, conforme especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TECLE, (Apêndice D).

Em virtude de a escola possuir calendário especial (Anexo C), uma vez que varia conforme a enchente e a seca dos rios, a previsão de início das aulas era para o mês de julho/agosto/2021 com término previsto para o mês de maio/2022, tornou-se possível a realização das atividades propostas com encerramento para o dia 23 de dezembro de 2021, conforme descritas no cronograma descrito anteriormente.

Durante as viagens a campo nos meses de dezembro (2021), abril e setembro (2022), foi possível observar e registrar a organização dos contextos escolares e as diferentes situações que envolviam o desenvolvimento das atividades dos educadores das referidas escolas.

O trabalho cientificamente desenvolvido tratou das singularidades vivenciadas nas escolas multisseriadas no município de Barreirinha. A análise da pesquisa de campo proporcionou momentos de reflexão sobre as informações reveladas no *lôcus* do estudo, conforme veremos a seguir.

### **5.1 O cenário da educação nas Escolas Nossa Senhora das Dores I e II**

A Escola Nossa Senhora das Dores I, localizada na Comunidade de Vila Pereira, rio Paraná do Urucarazinho, foi criada e integrada à Rede Municipal de Educação de Barreirinha através do Decreto Nº 010/95-GPMB, de 22 de fevereiro de 1995, Fls.03. O decreto considera a escola criada a contar a partir de janeiro de 1970. Ressalta-se, que não foi encontrado nenhum registro de criação ou autorização para funcionamento da Escola Nossa Senhora das Dores II (a qual está situada no mesmo rio, próxima à escola Nossa Senhora das Dores I), nos registros da Secretaria de Educação SEMED/Barreirinha, porém, a escola oferece normalmente educação para as crianças da Educação Infantil e para os Anos Iniciais e Ensino Fundamental. A escola recebeu esse nome em homenagem à padroeira do vilarejo Nossa Senhora das Dores.

A escola Nossa Senhora das Dores I, dispõe de 3 professores, mas somente o professor João<sup>20</sup> participou da pesquisa devido sua turma ser composta por crianças da Educação Infantil (Maternal, Pré I e Pré II), na escola Nossa Senhora das Dores II, há apenas a professora Maria que atende crianças da Educação Infantil e Ensino fundamental (Pré I, Pré II e 1º, 2º, 4º e 5º ano).

Diante desse contexto apresentamos no Quadro 2 o perfil profissional e acadêmico dos professores que ministram aulas nas Escolas Nossa Senhora das Dores I e II no Município de Barreirinha-AM.

**Quadro 2:** Perfil Profissional e acadêmico dos professores entrevistados

Professor (a)	Idade	Formação	Tempo de docência	C/H Sem.	Vínculo empregatício	Residência
João	38	Graduação Pedagogia em andamento	8 anos	20h	Contrato	Campo
Maria	18	Ensino Médio	45 dias	20h	Contrato	Campo

Fonte: Diário de Campo, 2021.

Conforme Quadro 2, o professor João ainda está em processo de formação acadêmica e a professora Maria têm apenas o curso ensino médio; a docente relatou poucos meses de experiência como professora (45 dias). Ao ser questionada se houve alguma objeção, resistência por parte dos pais e/ou responsáveis pelas crianças com relação a sua formação para trabalhar com as crianças, a docente responde: “*Não! Eles aceitaram dessa forma*”. Em conversa com os pais, informaram que acabam aceitando os professores sem qualificação profissional para que seus filhos não fiquem sem estudar.

De acordo com a LDB/9394, Art.62, para atuar como docente na educação básica, o professor precisa ser habilitado “em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena [...]”, exigência mínima para ministrar aulas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Ressalta-se que, ao buscar informações na Semed de Barreirinha acerca da formação a nível de graduação e continuada dos professores, ficamos sabendo que os professores em sua *minoría* participaram do Programa de formação continuada Escola

<sup>20</sup> A fim de preservar a identidade usamos nomes fictícios João e Maria para garantir o anonimato dos educadores.

Ativa, oferecido pelo Governo Federal, dentre eles incluem-se os docentes das escolas Nossa Senhora das Dores I e II (sujeitos participantes do estudo), não participaram do programa destinado aos professores de classes multisseriadas, pois na ocasião estes não faziam parte do quadro de funcionários da secretaria de educação.

Segundo os professores, raramente eles participam de formações realizadas pela SEMED, não recebem orientações pedagógicas e nem apoio na elaboração de planejamento e relatórios das crianças. Ao dialogar com a Lei nº 189/23/2015, que institui o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) de Barreirinha, verificamos que o plano apresenta como propositura na Meta 15, estratégia (15.3) de apoio, “a implementação de programas específicos para a formação de profissionais da educação das escolas do campo, dos povos indígenas, quilombolas e educação especial” (BARREIRINHA, 2015, p.54), o que na prática não se efetiva de fato, pois, foi constatado durante as observações nas salas de aula que os professores sentem a ausência de formação continuada ao elaborar os planejamentos e aplicar as atividades com as crianças em classes multisseriadas.

As escolas em estudo são multisseriadas. De acordo com a Coordenação Censo Escolar/SEMED de Barreirinha (2021), são consideradas “multisseriadas” as turmas cadastradas no censo como Multietapa (com alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental na mesma sala de aula) e Multi (alunos com série e idade diferenciadas).

A Figura 7, mostra imagens das escolas multisseriadas, lócus da pesquisa, em diferentes períodos, seca e cheia dos rios nos anos de 2021 e 2022.



**Figura 7:** Escola Nossa Senhora das Dores I e Escola Nossa Senhora das Dores II

Fonte: Diário de Campo, 2021- 2022.

A figura 7 A, refere-se a Escola Nossa Senhora das Dores I e 7 B, refere-se a Escola Nossa Senhora das Dores II no período da seca. Abaixo, são as mesmas escolas em período de cheia dos rios. As escolas apresentam uma infraestrutura comprometida e carecem de um olhar mais humanizado.

A escola Nossa Senhora das Dores I (Figura 7 A) foi construída com madeira, tem 2 (duas) salas de aula, uma cozinha bem pequena, 1(um) fogão industrial com quatro bocas, prateleiras para guardar a merenda e um banheiro (no interior da escola). A pesquisa evidencia a ausência de refeitório; no local há apenas uma mesa no pátio da escola usada pelas crianças no horário do lanche.

Durante o estudo, foi identificada nas duas escolas (figura 7) a falta de vários equipamentos e recursos pedagógicos necessários para garantir educação de qualidade às crianças de classes multisseriadas. Todavia, o Plano Municipal de Educação - PME (2015 – 2025) propõe “Equipar, em regime de colaboração, as escolas que atendem a Educação infantil, com mobiliários, materiais pedagógicos, biblioteca, brinquedoteca, tecnologias educacionais e equipamentos suficientes e adequados para essa faixa etária” (2015, p.12). Ao adentrarmos nas escolas, constatamos que o previsto no PME não contempla as escolas em estudo, pois identificamos a ausência de todos esses recursos e de diversos materiais necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

A escola Nossa Senhora das Dores II (7 B), também apresenta infraestrutura precária. As aulas são realizadas em uma pequena casa situada em um espaço/terreno cedido por um comunitário para a sua construção.

A casa é construída de madeira, não possui portas e nem janelas e, quando chove, o espaço escolar fica todo molhado; as crianças e a professora se protegem da chuva em um único local que não molha (próximo ao quadro branco); o banheiro é um sanitário de madeira utilizado somente no período da seca, pois no período da enchente fica inviável o tráfego para sua utilização. Na época da enchente, o local oferece perigo às crianças em virtude do aparecimento de alguns bichos peçonhentos como cobras e aranhas, além do risco de acidentes, conforme mostra a imagem a seguir.

**Figura 8:** Banheiro da Escola Nossa Senhora das Dores II (seca e enchente, respectivamente)



Fonte: Diário de Campo, 2021-2022.

A imagem do banheiro (figura 8) revela a situação de vulnerabilidade das crianças a acidentes, além da sua inadequação, o que está em desacordo com a legislação ambientais. De acordo com Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.25), o banheiro para as crianças da Educação Infantil deve ser “[...] de fácil acesso, próximos às salas de atividades e às áreas de recreação e vivência”, devendo ainda a rede pública disponibilizar equipamentos para facilitar a utilização de pessoas com necessidades especiais. Sem mencionar também a obrigatoriedade para com a construção de banheiros para atender aos servidores, professores, merendeiros, serviços gerais que trabalham nos espaços escolares.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) tratam ainda que os equipamentos disponibilizados no banheiro devem ser proporcionais ao tamanho das crianças para facilitar sua autonomia e adaptação na escola, bem como, salientam, “reservar especial atenção com a prevenção de acidentes”. A construção dos banheiros deve conter “[...] piso antiderrapante, principalmente próximo às áreas do chuveiro, e cantos arredondados nos equipamentos”, a fim de evitar ocorrência que possam prejudicar a integridade física das crianças (BRASIL, 2006, p.30).

A pesquisa constata ainda que as carteiras utilizadas em sala de aula, igualmente são inapropriadas para a estatura das crianças; por esse motivo, a professora realiza (na maior parte do tempo) atividades com as crianças em uma mesa grande posta dentro da sala de aula. A mesa tem multifuncionalidade: é usada para realização de atividades e para as refeições/lanche das crianças. Em virtude da ausência de uma mesa para a professora, a docente também a usa para colocar seus materiais de uso pessoal.

**Figura 9:** Sala de aula - Escola Nossa Senhora das Dores II



Fonte: Diário de Campo, 2021

Como se vê, a Figura 9 retrata a realidade da Escola Nossa Senhora das Dores II: a precariedade da estrutura física da escola, as dificuldades materiais e as más condições de trabalho da professora. As imagens revelam, enfim, a necessidade das crianças em ter uma escola que lhes ofereça melhores condições educacionais e culmine na construção de sonhos, pois escola é vida e “o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação” (FERNANDES, 2011, p.137). Lembrando que a Educação do Campo

apresenta um papel social fundamental dentro dos seus territórios: formação do sujeito camponês, emancipação e transformação do espaço rural.

Lembramos que as escolas ribeirinhas sofrem anualmente com o ciclo sazonal da região levando os estudantes a enfrentarem as mudanças climáticas locais; a sazonalidade cria obstáculos inviabilizando o acesso dos alunos até as instituições. Já não bastasse a dificuldade com este fenômeno natural, os estudantes enfrentam a precariedade das escolas, como se constatou.

Ao analisar o que foi revelado no campo da pesquisa, verificamos que os achados no estudo destoam do que foi definido na Resolução nº 2/2008.

Art. 7º que a Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo[...] (BRASIL, 2008, p.55).

O estudo apontou, portanto, que as escolas lócus da pesquisa estão bem distantes dos modelos de escolas que deveriam ser construídos e entregues à comunidade, com infraestrutura apropriada e materiais didáticos diversificados para as crianças.

As condições encontradas nas escolas Nossa Senhora das Dores I e II, que demonstram a falta de assistência aos estudantes por parte da Secretaria Municipal de Educação de Barreirinha, são percebidas pela comunidade, pais e educadores. Ao ser questionado sobre como se sente diante da estrutura das escolas, o professor e pedagogo das escolas se cala por uns instantes e responde: “*Sensação de abandono, descaso com nossas crianças*” (2021).

A ausência desse amparo contribui e resulta em prejuízo ao processo de aprendizagem das crianças, que carecem de um olhar mais humanizado e urgente.

O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico [...] não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc. (BARROS; HAGE; CORREA; MORAES., 2015, p. 27).

A pesquisa revela ainda que a Educação Infantil é trabalhada junto com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A sala é composta por crianças da Educação Infantil (3 e 9 anos) até o 5º ano do Ensino Fundamental como mostra o quadro 3.

**Quadro 3:** Matrículas - Escola Nossa Senhora das Dores I e II

Local	Nº de educadores	Turma	Nº de alunos matriculados
Escola - I	1 Matutino	<b>Educação Infantil:</b> Maternal; Pré-01 e Pré-02	15
Escola - II	1 Matutino	<b>Educação Infantil:</b> Pré-01 e Pré-02 <b>Ensino Fundamental</b> 1º, 2º, 4º, 5º anos	09

Fonte: Elaborado a partir dos dados fornecidos pelos professores da Escola I - II, 2021.

O Quadro 3 revela informações disponibilizadas pelos educadores no campo da pesquisa (2021). A Escola Nossa Senhora das Dores – I apresenta um quantitativo de 15 (quinze) crianças. A sala de aula é multisseriada, composta por crianças da Educação Infantil: Maternal, Pré-01 e Pré-02. A idade das crianças matriculadas no Maternal é de 3 anos; no Pré-01, idade de 4 anos e, no Pré-02, a idade das crianças é de 5 anos. Já, na Escola Nossa Senhora das Dores – II, há apenas 9 (nove) crianças matriculadas. A turma é multisseriada, composta por crianças da Educação Infantil: Maternal; Pré-01 e Pré-02, Ensino fundamental I com alunos de 1º, 2º, 4º e 5º anos.

Em oposição à realidade constatada, a Resolução N° 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”.

Para Silva; Silva; Martins (2013, p. 38) trabalhar nas escolas atualmente requer considerar “a diversidade de relações sociais, de práticas culturais, de significados e de valores implicados nas vivências das crianças”, com o objetivo de dar voz às crianças oportunizando - lhes assim a criticidade para compreensão do lugar onde vivem, troca de experiências e interação com outras crianças; especialmente quando se trata do universo ribeirinho essa diversidade pedagógica é fundamental. As turmas multisseriadas favorecem essa comunicação, tendo em vista o fato de as crianças estudarem com faixas etárias diversificadas e, assim, promovem-se diálogos com experiências e conhecimentos diferentes, podendo enriquecer o aprendizado das crianças menores. Porém, há muito o que se fazer para que esse agrupamento possa refletir essa troca diante de situações estruturais como as apresentadas.

Diante dessa realidade, procuramos saber o que os professores, sujeitos da pesquisa, entendem por prática pedagógica.

*A prática pedagógica, eu entendo assim [...]ela vem para nos estruturar como nós devermos trabalhar não só na sala de aula, mas também na comunidade, junto com a comunidade, mas também na família, como nós devemos estruturar nossa família, porque a educação ela vem primeiro de*

*casa, então a prática sempre fala muito sobre a família, a escola só é já pra fundamentar e fazer com que ela se desenvolva, pra mim prática pedagógica é isso (JOÃO,2021).*

Por sua vez, a professora Maria teve dificuldade em participar da entrevista, apresentou timidez e permaneceu em silêncio. Pode-se perceber que o silêncio apresentado pela docente não se configura como recusa em participar da entrevista, mas algo resultante de sua inexperiência enquanto docente e ausência na apropriação dos conhecimentos pedagógicos.

Em seguida, perguntamos novamente a João como ele analisa e desenvolve suas práticas pedagógicas em classe multisseriada composta por crianças da Educação Infantil. Segundo ele:

*Olha, a minha prática pedagógica, porque sempre assim como a gente faz as reuniões aqui na escola a gente sempre pergunta aos pais né, como vocês acham que está a educação dos filhos de vocês, se está bem ou se falta alguma coisa, é, a gente fala pra eles na hora da reunião, então eles só falam que tá bem, então... se eu... Pra mim eu acho que não tá o suficiente, por falta não só de mim, mas também de materiais que aqui não têm adequado, porque não tem material adequado, então se tivesse materiais adequados, então pra mim seria muito mais melhor para que a gente pudesse trazer uma educação melhor aqui pra nossa escola (JOÃO, 2021).*

Mais uma vez a narrativa do professor denuncia e reafirma o que foi encontrado nas escolas: a falta de assistência da Secretaria de Educação, quando ele menciona que a falta de material dificulta o trabalho deles na sala de aula e que também gostaria de proporcionar educação de qualidade para as crianças. Todavia, como podemos perceber, esse quadro de abandono denunciado pelo professor destoa do traçado nos documentos legais: “implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores” (BRASIL, 2018 n.p) e com metodologias específicas para atender às crianças do campo. Certamente, estas condições possibilitariam aos professores desenvolver suas práticas de forma significativa nas escolas rurais multisseriadas utilizando estratégias adequadas que contribuam na construção dos saberes do público camponês.

Em continuidade à investigação, pergunta-se a João se ele sente alguma dificuldade em sua prática pedagógica diária, o professor pontua:

*Olha dificuldade todos nós temos né, aqui tem várias dificuldades porque tem alunos que, como eu já falei, que a educação vem de casa e tem aluno que aqui não quer respeitar aluno, não quer respeitar professor e hoje em dia você sabe que você não pode nem tocar no aluno, então essa é a dificuldade que tem aqui, que tem aluno que não quer respeitar o professor (JOÃO, 2021).*

A narrativa de João, promove a reflexão sobre o processo de ensino das crianças. Segundo Prata (2021, p. 26) “a Educação Infantil passou a ser o processo que engloba a modalidade educativa das crianças em instituições formais, na família e na comunidade”, o professor argumenta que as crianças recebem a primeira educação em casa e vai aprimorar na escola, dificuldade narrada e vivenciada pelo professor em sala de aula. A base familiar, responsável pela educação informal, é fundamental para que a criança possa se socializar, respeitar, conviver na sociedade, além de, ensinar os valores e a herança cultural dos povos a qual pertence, ensinamentos fundamentais na construção da identidade dela.

Pergunto ainda como o professor organiza o trabalho em seu dia a dia; diante disso, o docente pontua:

*É por tempo de aula, por disciplina, porque o básico, o principal mesmo é o português e a matemática né, esse é o principal, mas a gente tem que dar os tempos né, porque tem a ciências, tem a educação física, mas o principal mesmo é o português e matemática, mas vou por tempo (JOÃO, 2021).*

Dentre os relatos de João, sobressaem, a propositura estabelecida na BNCC, de uma educação, cuja diretriz tem como proposta pedagógica uma base curricular comum a todos os estudantes brasileiros, sejam eles estudantes de escolas públicas ou privadas Brasil (2018). A BNCC, construída pelas políticas neoliberais, um gargalo que assola a educação brasileira, tem por objetivo obter resultados quantitativos com ênfase nos objetos de conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, além de, formar cidadãos aptos e padronizados numa base comum que não aprofunda em seus textos, educação que valorize as comunidades no/do campo, sendo assim, evidencia-se que os povos do campo não foram ouvidos e nem consultados para a sua construção.

Segundo Dourado e Oliveira (2018, p. 41), a BNCC mostra-se conivente na implementação “de propostas e dinâmicas curriculares que contribuam para a padronização e reducionismo curricular, com focos intensos na língua portuguesa e matemática, profundamente articulada na avaliação”. Uniformizada, ignora as particularidades, o multiculturalismo existente ao longo do território brasileiro, desrespeita as diretrizes curriculares orientadoras da Educação Básica e as especificidades descritas nas modalidades de ensino, bem como a Educação do campo, Educação Quilombola, Educação Indígena, dentre outros povos.

As falas do professor estão de acordo com o que ele propõe em seu planejamento e aplica diariamente em sala. O docente desenvolve ao seu modo somente

atividades de Língua Portuguesa e Matemática e as demais áreas do conhecimento não foram constadas em seu plano (Figura 10).

Ao retornar no segundo momento do estudo (abril/2022), foi constatado que os diálogos produzidos por meio da pesquisa trouxeram inquietações de modo que levou a professora Maria a iniciar o curso de Pedagogia em uma universidade particular. A professora compreendeu que, assim como as crianças, ela também necessita adquirir conhecimentos para trabalhar com elas e colocá-las como protagonistas de sua própria história.

Constatou-se que os professores que ali trabalham têm vínculo empregatício em nível de contrato; foram estudantes da escola até o 5º ano do Ensino Fundamental e, por questões afetivas ou dificuldades da SEMED em contratar professores com nível superior devido às comunidades ribeirinhas encontrarem-se distantes da área urbana, os professores retornaram às suas comunidades e acabam sendo os professores das escolas.

## **5.2 Observação da prática pedagógica**

Compreender o contexto e os princípios que norteiam a prática pedagógica foi fundamental para chegarmos a respostas reveladas no decorrer das observações<sup>21</sup> realizadas nas salas de aulas das duas escolas multisseriadas.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo no Art. 2 descrevem que a identidade de uma instituição de ensino rural configura-se pela sua ligação com os problemas característicos da realidade dos sujeitos. Apesar de a resolução mencionar que a identidade da escola precisa estar entrelaçada às questões inerentes à realidade dos sujeitos do campo, observamos que, no caso das escolas ribeirinhas em estudo, isso não ocorre efetivamente, uma vez que as escolas seguem o modelo de currículo vindo da região urbana, cuja proposta pedagógica não se identifica com os sujeitos atendidos, acarretando a fragmentação dos conteúdos (FRANCO, 2018), conforme observado no desenvolvimento da prática dos educadores.

Sendo assim, a pesquisa também apontou ausência de rotina das crianças em ambas as escolas. A organização das crianças no espaço da sala de aula, na turma do professor João da escola I, é definida pelas próprias crianças sem alteração ou mudança da criança de lugar. O professor João realiza sua prática educativa com atividades no

---

<sup>21</sup> A Observação da prática pedagógica foi consentida pela SEMED de Barreirinha por intermédio do Termo de Anuência (Apêndice A), pelos educadores, bem como pelas famílias por meio da assinatura dos Termos de Consentimento aprovados pelo comitê de ética em pesquisa.



caderno (cópias da lousa) e atende as crianças individualmente em sua mesa. Em outros momentos, o professor distribui papel A4, lápis de cor para desenho e pintura livre.

Já a professora Maria, da escola II, por exemplo, distribui livros para os estudantes de 3º ao 5º anos copiarem texto e atividades no caderno. Para as crianças da Educação Infantil, partilha papel A4, lápis de cor para produção de desenho e pintura livre e faz cópia no caderno para as crianças pequenas cobrirem e reproduzirem em seguida. Para os alunos do 1º e 2º anos, a docente também copia atividades no caderno, faz leitura individual, auxilia nas atividades e assim vai revezando nos demais dias da semana.

Segundo Verdum (2013, p. 97) a prática do docente “é importante fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar”, cabe reflexão numa perspectiva desvinculada da prática tecnicista. Neste sentido o aprendizado pelo viés do tecnicismo com exercícios repetitivos e memorização sem intencionalidade, pauperiza o aprendizado das crianças quando não apresenta a visão de transformação social dos estudantes. Dessa forma vale destacar a importância do pedagogo nas escolas e a orientação pedagógica aos professores, para juntos refletirem acerca do desenvolvimento de um trabalho que culmine na mudança de sua postura ética e profissional em benefício do processo educativo das crianças ribeirinhas da Educação Infantil e que estudam em classes multisseriadas.

Dessa maneira, os professores mantêm as crianças ocupadas, fazendo rodízio desse procedimento durante todo o período da observação. A pesquisa revelou nesse período de observação das práticas pedagógicas das escolas em questão que a metodologia adotada pelos docentes é bem parecida, baseiam-se em leituras sequenciadas propostas com base na repetição, memorização das letras, dos números e, assim, se concretiza a prática educativa tanto da professora Maria quanto do professor João.

Sendo assim, nas classes multisseriadas em questão, foram constatadas práticas pedagógicas desconectadas das práticas sociais. As evidências constatadas no cotidiano das classes multisseriadas em questão revelam que tanto o professor João quanto a professora Maria trabalham suas práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade das crianças, desenvolvem atividades com ausência de intencionalidade pedagógica, sem a conexão com o cotidiano da comunidade, sem a conexão entre os campos de experiência (interdisciplinaridade). As atividades lúdicas e necessárias como a contação de histórias, os jogos e as brincadeiras que estimulem a imaginação e criatividade das

crianças não foram identificadas. Não se observou nenhuma destas práticas, mais significativas e lúdicas, nas classes ribeirinhas destes professores e sim atividades mecânicas baseadas na repetição e na reprodução.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI (1998), “o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia” da criança. O brincar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais pode promover o desenvolvimento da atenção, imitação, memória e imaginação. Possibilita ainda “capacidades de socialização, por meio da interação” atividades lúdicas de imitação a fatores corriqueiros do cotidiano. (BRASIL, 1998, p.22). Conforme mencionado anteriormente, essas atividades não foram identificadas durante a observação das práticas dos professores.

Ressalta-se que a Educação do Campo (especificamente de área ribeirinha) pode promover possibilidades diversificadas de atividades interdisciplinares interessantes. A exemplo de uma prática educativa significativa, promover a articulação das práticas pedagógicas ao processo natural das águas vivenciado anualmente pelas crianças: subida e descida das águas, período chuvoso e ensolarado. Para Silva; Pasuch; Silva (2012, p.138), outra forma de atrelar as especificidades do campo às práticas pedagógicas é através dos “tempos da floração, tempos de vida e morte dos animais”, além das crenças e transportes existentes na região. Enfim, é fundamental trazer essas singularidades da região em consonância com as atividades planejadas pelos professores (Silva; Pasuch; Silva,2012).

As práticas pedagógicas realizadas nessas escolas ainda carecem de orientação e compreensão do fazer pedagógico e da lógica da didática proposta para uma educação que faça diferença na vida das crianças. Segundo Franco (2015, p. 603), “a lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos) a partir de processo de ensino previamente planejado”. Em oposição, as práticas educativas desses professores não se configuram como práticas pedagógicas entrelaçadas às intencionalidades pedagógicas e metodologias de ensino que promovam um saber significativo e crítico para essas crianças.

A forma de educar desenvolvida pelos educadores observados nas classes multisseriadas resulta basicamente no reconhecimento das letras e dos números, apresentada de forma descontextualizada do seu cotidiano, de maneira muito tradicional, sem que a criança explore o ambiente, o mundo do trabalho, as atividades

que ocorrem na comunidade, resultando negativamente no processo de aprendizagem por não haver interação entre o conhecimento e as experiências delas.

É fundamental dizer, portanto, que os professores das escolas multisseriadas em estudo carecem de formação e recursos materiais que agreguem valores e significados nas formas de ensinar e, assim, contribuam no processo educativo das crianças. Para Freire (2002, p.25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nessa perspectiva, é relevante promover a visão crítica, a interação no processo de educação das crianças, pois é a partir do debate crítico e criativo, respeitando todas as especificidades em sala de aula, que se pode construir saberes coletivos.

Apesar dos entraves, dificuldades vivenciadas pelos professores das classes multisseriadas, ficou claro que os docentes se esforçam para realizar o trabalho com as crianças.

### 5.3 O Planejamento dos educadores

Com intuito de compreender a metodologia utilizada diariamente pelos professores das escolas de classes multisseriadas, procuramos saber quantas horas de trabalho eram destinadas para elaboração do planejamento das atividades pedagógicas e se o número de horas era suficiente para planejar, ao que o docente relata: *O nosso planejamento é semanal, nós tiramos o dia de sexta feira para fazer o planejamento, mas a gente tem dificuldade de fazer o plano devido a gente não ter formação de professor.* (JOÃO, 2021).

Sobre a dificuldade relatada por João verificamos que o pedagogo que atua na escola apresenta problemas em fazer essa orientação e não acompanha os professores na elaboração do planejamento, pois ele também tem dificuldade em fazê-lo e prioriza somente a sua função de professor.

Ao ser questionado se nos dias destinados à elaboração do planejamento das atividades pedagógicas (sextas-feiras) não haveria aula ou a se carga horária é reduzida nesse dia, o professor ressalta:

*Mas só que agora como a gente começou atrasado a gente tá dando aula até sexta feira e faz o planejamento no sábado. Na sexta feira é, a gente sai assim numa faixa de dez horas, assim quando tem merenda né, agora quando não tem merenda que as crianças ficam, assim, já aperrriadas querendo sair com fome, é 9h30 ou 9h no máximo. E, quando não dá pra terminar meu planejamento na sexta feira, aí eu pego pelo sábado* (JOÃO, 2021).

Sobre o número de horas para planejar as aulas, João afirma:

*Olha pra falar a realidade pra minha turma assim que é do maternal é suficiente, mas antes, quando eu trabalhava com o maternal até o 2º ano, aí não era não, ficava assim muito cheio não era tempo suficiente (JOÃO, 2021).*

A professora Maria responde: *sim! É talvez deveria ter mais tempo, né, pra poder organizar melhor né (MARIA, 2021).* De acordo com a LDB 9394/96, no art. 67, os professores serão assistidos e integrados no período de trabalho um tempo para estudos, planejamento, elaboração das aulas e avaliação. Entretanto, a realidade dos professores ribeirinhos que trabalham nas classes multisseriadas mostra que a ausência desses direitos atribuídos em lei, dificulta ainda mais o enriquecimento e evolução do seu trabalho.

No entanto, a narrativa dos professores dialoga com a fala de Rodrigues (2009, p. 179) que explica que o docente que atua nas multisséries “tem que saber aproveitar bem o tempo”; para o autor, enquanto o professor de sala seriada tem as quatro horas para trabalhar somente com uma série, para o professor de classes multisseriadas, esse tempo inexistente uma vez que o docente de multissérie “tem que dividir o tempo”, tornando sua prática mais difícil.

Identificamos na fala dos professores que o tempo destinado a eles para elaboração de planejamento é insuficiente, tanto no que diz respeito à dificuldade na sua elaboração quanto à aplicação de suas aulas para crianças com várias idades na mesma turma (conforme constatado durante o estudo). Ressalta-se que o tempo pedagógico se materializa nas classes multisseriadas de forma diferenciada, tendo em vista a necessidade de atender crianças de várias séries ao mesmo tempo; logo, os professores precisam utilizar procedimentos metodológicos que viabilizem o tempo necessário para desenvolver as práticas em sala de aula. Mas, no estudo em questão, como desenvolvê-las com êxito se os docentes ainda cursam formação acadêmica e não recebem orientação de como elaborar planejamento para otimização do tempo em sala de aula?

Constatamos que a ausência do acompanhamento e assistência por parte da SEMED junto aos professores que trabalham nas escolas ribeirinhas distantes de Barreirinha culminam no ponto crucial evidenciado nas escolas: a falta de planejamento anual ou mensal dos professores. Um dos docentes até tenta fazer o planejamento diário, porém, com muita dificuldade.

Ao solicitar o planejamento para análise, a docente denominada Maria relatou que não elabora o planejamento (anual, mensal, diário); segundo relatos da professora,

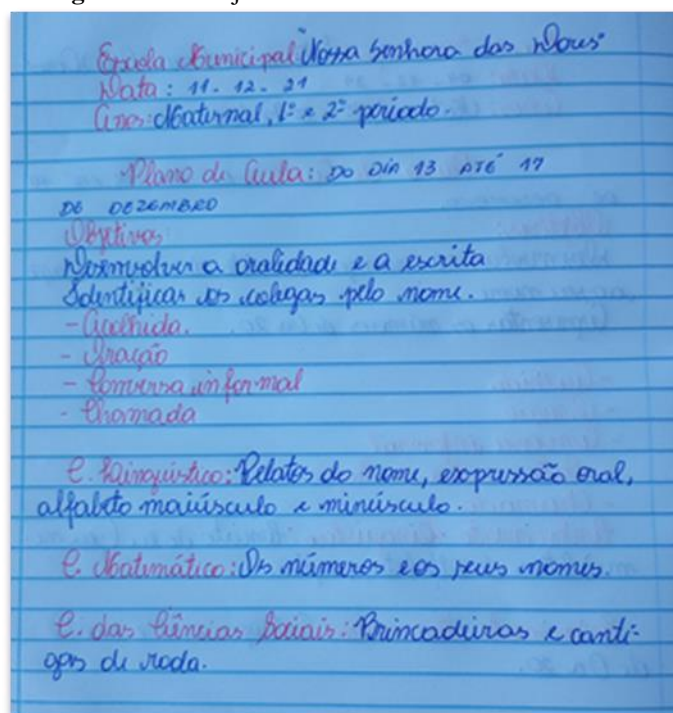
ela sente dificuldade na realização e não tem apoio pedagógico para orientá-la na elaboração dos planos.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2001, p. 221).

Desta forma, a elaboração do planejamento é de suma importância, norteia o trabalho pedagógico, define as atividades propostas a serem efetivadas pelos professores. Planejar consiste na organização das práticas docentes, estruturação dos objetivos a serem atingidos, o que em classes multisseriadas se torna ainda mais fundamental diante da interdisciplinaridade exigida para o atendimento de todas as faixas etárias a serem atendidas

Questões acerca das orientações pedagógicas, de como os docentes devem desenvolver seus planejamentos e suas atividades em classes multisseriadas são pontos pertinentes a serem abordados pelos educadores em suas práticas educativas. Abaixo, uma mostra da elaboração do planejamento realizado pelo professor João.

**Figura 10:** Planejamento diário - Professor da multissérie



Fonte: Professor da escola Sede – 2021.

Ao observar o planejamento acima (Figura 10), identificamos que há fragilidade e dificuldade nessa construção. As orientações pedagógicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, propõe como parte integrante para aprendizagem das crianças na Educação Infantil as interações e as brincadeiras. Nessa fase as crianças constroem a sua identidade, socializam, brincam, cantam, dançam, expõe seus sentimentos e criatividade através de desenhos e atividades lúdicas propostas pelos professores, para desenvolver habilidades motoras e o senso crítico.

De acordo com Silva; Pasuch; Silva (2012), torna-se relevante integrar a proposta da Educação Infantil do campo, aspectos culturais, ambientais, conhecimentos empíricos das famílias e das crianças na construção do processo educativo dos bebês e das crianças, além de:

Uma educação infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. 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. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (SILVA; PASUCH, s/d, p.2).

As autoras relatam ainda que uma das principais discussões acerca da construção de propostas pedagógicas para a Educação de crianças, diz respeito “ao geral e o específico” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 74). Assim sendo, o geral refere-se a forma daquilo deve ser distribuído igualmente a todas as crianças, já o específico concerne no respeito as particularidades e a pluralidade existentes nos territórios rurais. Portanto, a Educação Infantil do campo apresenta características diferenciadas e carecem ser inseridas nos planejamentos e trabalhados pelos professores (as) nas escolas.

O professor que também é pedagogo da escola relata que eles sentem falta de apoio pedagógico e necessitam de orientação e formação que os ajude a compreenderem e construir o planejamento.

Para Hage (2009), estudos revelam as dificuldades que os professores de classes multisseriadas encontram para organizar e elaborar o trabalho pedagógico nas escolas do campo. Segundo o autor, essa configuração decorre em virtude de as escolas multisseriadas atenderem estudantes de várias séries com idades, interesse e nível de conhecimentos diferentes em uma mesma sala de aula.

Na tentativa de suprir essa necessidade e atender a demanda nas escolas do campo, foi constatado que os professores da escola em estudo utilizam como alternativa, “para viabilizar o planejamento, seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude” (HAGE, 2009, p. 03). O estudioso destaca ainda que os livros didáticos apresentam currículo escolar descontextualizado da realidade e da cultura do sujeito camponês.

#### 5.4 O Currículo Escolar

A pesquisa de campo identificou fatores importantes que envolvem o currículo escolar e como ele é compreendido pelos educadores, tal como apresentados a seguir.

Na tentativa de compreender o que os professores entendem a respeito do currículo escolar, trazemos algumas definições apresentadas por eles: “*Currículo escolar, eu até fiz um trabalho sobre esse currículo escolar, mas...*”.(JOÃO, 2021).

Diante da narrativa, fica evidente que o professor ainda não compreende o que é o currículo, o que é prática pedagógica e como ela deve ocorrer em sala de aula. Procuramos saber, se o currículo escolar contempla as especificidades das crianças da Educação Infantil nas escolas do campo e podemos perceber que o professor se contradiz nas suas respostas.

*Tá! ele tá de acordo com a realidade daqui da comunidade, porque como a gente fala, a gente trabalha de acordo com a realidade daqui na comunidade, eu não vou perguntar da criança se ela sabe andar de bicicleta ou a moto, eu vou perguntar da realidade daqui se ela sabe andar de canoa e de cavalo (JOÃO, 2021).*

Primeiramente, a narrativa acima do professor demonstra conflito ao falar sobre o que seria currículo escolar ao sentir dificuldade em responder se o currículo utilizado nas escolas está de acordo com as singularidades das crianças do campo.

Vale ressaltar que os professores carecem da apropriação, do estudo mais profundo do que é Currículo, como ele envolve todas as atividades e concepções da comunidade escolar sobre a configuração do currículo utilizado na escola em que trabalha, especificamente nas escolas do campo. Essa necessidade fica evidente no seguinte relato: “*é a primeira vez que ouço falar sobre essa tal Educação do campo*” (JOÃO, 2021) e sorri.

Ao ser questionar o professor/pedagogo da escola sobre qual currículo escolar é utilizado nas classes, ele relata que os professores utilizam o currículo da própria escola

(Nossa Senhora das Dores I) e não o que vem da SEMED Barreirinha. Explicar que ele cita um currículo, mas que ele não foi apresentado.

*Usamos mais o currículo da escola, não o que vem de Barreirinha. Como sempre eu disse, em Barreirinha, nos poucos momentos que temos em reuniões, eu não posso passar uma coisa que por exemplo o convívio lá de Barreirinha com o convívio daqui, é muito diferenciada porque aqui é uma área de zona rural. Vamos supor, se eu falar muito de carro, eles não vão entender, mas se você falar de uma rabeta e de um motor, eles vão entender. É o caso por exemplo do que já eu passei do meio de transporte, eu não vou usar o meio de transporte do carro, mas eu vou especificar esse aqui é da cidade e esse é do campo, entendeu? Então, é por isso que a gente tem que passar uma coisa que eles saibam o que é, eu não posso passar uma coisa que eles sabem o que é (PROFESSOR/PEDAGOGO DAS ESCOLAS, 2021).*

O professor afirma acima que a escola em estudo dispõe de um currículo próprio com atividades de acordo com a realidade da comunidade. No entanto, ao buscarmos informações na Secretaria de Educação, constatou-se que o município de Barreirinha não dispõe de currículo escolar específico para as escolas do campo. Segundo o coordenador das escolas da área rural de Barreirinha, as escolas situadas no município utilizam, na verdade, o Referencial Curricular Amazonense – RCA, como proposta curricular, tal como ele mesmo explica melhor a seguir.

*Na verdade é assim ó, agente adotou o RCA que é do Estado com algumas especificidades, como a gente tem as escolas quilombolas e as escolas indígenas, nós adotamos o RCA que é o Referencial Curricular Amazonense que foi elaborado também com a participação de Barrinhenses; e, como nós temos o setor quilombola e o setor indígena que atendem as escolas quilombolas e as escolas indígenas, nós adaptamos algumas sugestões lá, onde é... a gente adotou o RCA mas também colocamos algumas sugestões de como trabalhar a situação de Educação do Campo, educação quilombola e área indígena, a gente tem esse RCA, já adaptado, né? (COORDENADOR DA ÁREA DO CAMPO, 2021).*

Com o objetivo de compreender melhor a organização curricular das escolas de Barreirinha, tendo em vista o impasse gerado pelas falas, buscamos informações junto à Secretaria de Educação do município. E, de acordo com o Secretário de Educação:

*Existe sim um currículo, o planejamento a gente reúne baseado nas normas, no plano municipal de educação e, daí, se extrai para que a gente possa estar aplicando e, na reunião dos professores, a gente repassa para eles essas informações (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2021).*

De acordo com o secretário, o Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025), define as estratégias, metas, objetivos a serem alcançadas no sistema educacional de Barreirinha, todavia, ao analisar o PME, não encontramos nenhuma proposta curricular escolar específica para as escolas do campo.



O documento apenas propõe: 1.19 “Reavaliar, adequar e aprovar, no primeiro ano deste PME, a Proposta Curricular da Educação Infantil, atendendo os direitos de aprendizagem dos discentes e valorizando as peculiaridades das populações da sede, do campo, dos povos indígenas e quilombolas”. Isto posto, compreende-se que Barreirinha não dispõe de um currículo escolar (próprio) que contemple as singularidades dos povos do campo, conforme narrado em entrevista pelo coordenador das escolas do campo, pois, na verdade, o município adotou como proposta curricular o Referencial Curricular Amazonense – RCA para trabalhar nas escolas do campo.

A seguir apresentamos o transporte escolar...justificar porque só retrata ele e não as demais políticas.

### **5.5 O Transporte Escolar**

Por fim, outro ponto que merece destaque na pesquisa é sobre o transporte escolar, oferecido às crianças (figura 15) de forma inadequada, pois as crianças são transportadas em barcos de poupa (rabetá), adaptada para conduzi-las até as instituições de ensino e as imagens revelam que as crianças não utilizam nenhum equipamento de segurança, divergindo, mais uma vez, ao proposto pelas legislações vigentes.

O direito ao transporte escolar é assegurado na C.F de 1988, na LDB 9.394/96, acrescida pela Lei nº 10.709/2003, aos Arts. 10 e 11 da LBD, e passa a vigorar de acordo com os incisos VII, VI, que determinam a garantia de atendimento do transporte escolar de qualidade aos estudantes da Educação Básica sob responsabilidade dos estados e municípios. A Lei nº 10.880/04, Art. 2º, institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, no âmbito do MEC, a ser exercido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, a ofertar transporte escolar aos alunos residentes em área rural.

Conforme afirma a Resolução FNDE nº 12/11 Art. 2º, O PNATE consiste na transferência, em caráter suplementar, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, de recursos financeiros destinados a custear a oferta de transporte escolar aos estudantes camponeses garantindo o acesso à Educação Básica. O Decreto 7.35/10 assegura o direito ao transporte escolar a todos os estudantes residentes no meio rural em conformidade com a sua realidade e a diversidade das populações do campo (BRASIL,2010).

**Figura 11: Transporte escolar 2021 - 2022**

**Fonte:** Diário de Campo 2021 – 2022

A figura 11 revela a realidade em que as crianças são transportadas. Apesar de inadequado, o transporte escolar é oferecido às crianças nestas condições. Todavia, foram observados, durante o estudo, o cuidado e o zelo dos responsáveis pelas conduções com os discentes até suas moradias. As imagens mostram, ainda, as crianças usando fardas das escolas da capital Manaus. As fardas foram doadas e as crianças as usam sem objeção da Secretaria Municipal de Educação- SEMED/Barreirinha.

A seguir, descreveremos momentos de reflexão, estudos dialógicos sobre temáticas discutidas com os professores da Educação Infantil do Campo, ocorridos entre os dias 06 a 08 do mês de abril do ano de 2022, horário de 13h30min e 16h30min, com exceção do último encontro que foi realizado pela manhã.

### **5.6 Descrição das atividades desenvolvidas na pesquisa de campo: Escola Nossa Senhora das Dores I e II.**

O primeiro encontro do estudo ocorreu no dia 06 de abril de 2022. Participaram do encontro dois professores, o condutor do transporte escolar e uma comunitária (os dois últimos pediram para participar das atividades). Foi realizada uma apresentação sistemática com o uso de slides sobre: Classes Multisseriadas, configuração da Educação no/do Campo e Educação Infantil, além de regimentos, normativas, decretos implementados para a Educação no/do Campo. A proposta foi apresentar o contexto da Educação do Campo por meio de novos conhecimentos aos docentes para que pudessem

conhecer as legislações vigentes que amparam seu trabalho e que disseram desconhecer, por meio das entrevistas.

Como parte da dinâmica do estudo, ao final do diálogo, colocamos os livros sobre a mesa para manuseio e leitura dos docentes; diante disso, oportunizamos aos docentes conhecer obras de autores que abordam sobre a Educação no/do Campo e classes multisseriadas. Ao se depararem com o tema das obras, o semblante dos professores revelou encantamento ao verem sua realidade na palma das mãos e agradeceram a pesquisadora por todo conhecimento adquirido. Segundo o relato de um dos professores, ele nunca tinha ouvido falar sobre Educação do/no Campo e nem sabia que existiam legislações que os amparavam nas escolas ribeirinhas.

Um novo estudo foi realizado no dia 07 de abril de 2022 por meio de diálogos sobre textos associados à Educação Infantil do Campo e Estratégias de Ensino em Classes multisseriadas.

Durante o estudo dialógico os docentes levantaram questionamentos a respeito da construção de planejamento diário. Em virtude dessa necessidade, após as discussões do texto, elaboramos de maneira coletiva um Plano de Aula que foi aplicado no dia do encerramento das atividades de campo no dia 08 de abril de 2022.

Os encontros foram ricos de informações e essenciais para que os professores pudessem compreender o processo de construção do planejamento, ressignificar suas atividades diárias e, conseqüentemente, desenvolver a prática pedagógica, com olhar reflexivo, tendo em vista o planejamento como função social, pois compreendemos “que as práticas pedagógicas referem-se às práticas sociais que são exercidas com finalidades de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2016, p. 536), através de procedimentos metodológicos exercidos pelos professores na escola.

#### **5.6.1 Plano de aula em contexto multisseriado**

Para finalizar o diálogo, os professores solicitaram que a pesquisadora demonstrasse, através de uma aula com as crianças, uma metodologia para trabalhar e abordar temas pertinentes à sua realidade.

Diante do pedido solicitado pelos docentes, a pesquisadora, então, aplicou o Plano de Aula construído anteriormente junto com os educadores. As atividades envolviam uma proposta dinâmica e lúdica, a saber: Apreciação do conto “O Patinho Feio”. Depois de ler/contar a historinha, foi possível fazer uma roda de conversa em que se propôs uma discussão em relação ao respeito às diferenças, família, bullying,

particularidades das crianças, peculiaridades da comunidade, fazenda, animais (comuns na região), meio de transporte, como também fez-se leitura de imagem, interpretação oral, vocabulário, desenho, pintura livre e músicas diversificadas cantadas pelas crianças no decorrer da aula. A atividade foi desenvolvida no horário de aula das crianças.

O plano de aula construído junto com os sujeitos da pesquisa e aplicado na aula com as crianças serviu de sugestão para demonstrar diversas possibilidades em trabalhar uma historinha de maneira interdisciplinar, unindo as áreas do conhecimento.

A história do Patinho Feio foi apresentada através de vídeo/projetor de imagem. Durante a preparação para a apresentação da historinha, as crianças fizeram relatos exalando felicidade: *“Olha, professora, vamos assistir cinema”*; outras crianças mencionaram: *“eu nunca fui ao cinema, essa é primeira vez”* e, usando uma linguagem bem peculiar, outra criança fala: *“olha já, é uma telona”*.

A figura abaixo demonstra a aplicação do plano construído com os professores das escolas em estudo.

**Figura 11:** Atividades desenvolvidas com as crianças da Escola Nossa Senhora das Dores I e II.



Fonte: Diário de campo, 2022.

Foi possível notar o brilho no olhar das crianças em participar daquele momento; após apreciação da historinha, disponibilizamos canetinha, lápis de cor, tina guache, pinceis de pelo e colocamos papel cartolina na parede da sala de aula para que as

crianças pudessem expressar sua imaginação através de desenhos no momento de coletividade.

E, por fim, retornamos ao campo da pesquisa no período de 10 a 17 de setembro do ano de 2022, a fim de verificar possíveis mudanças ocorridas após os diálogos nos encontros realizados entre a pesquisadora e os professores ocorridos nos dias 06 a 08 de abril de 2022. Foi possível observar que os professores buscaram informações e pesquisaram a respeito da elaboração de planejamento e metodologias, cujo enfoque é trabalhar de acordo com as particularidades das crianças do campo, em especial nas salas de aula multisseriadas.

A imagem a seguir mostra o educador João aplicando a atividade com as suas crianças da Educação Infantil, após estudos e conhecimentos adquiridos durante os diálogos propostos pelo estudo.

**Figura 13:** Atividades desenvolvidas na Escola Nossa Senhora das Dores II



Fonte: Diário de Campo, 2022.

Primeiramente, o professor fez a acolhida, a rodinha envolvendo música cantada pelas crianças e, conseqüentemente, contou uma historinha, a fábula de Esopo “O Rato do Campo e o Rato da cidade”. Durante o deleite, o professor fez algumas perguntas sobre o conhecimento que elas tinham a respeito da cidade: meios de transporte, pavimentação das ruas, iluminação, meios de comunicação e a diferença entre a comunidade em que elas moravam e a cidade de Barreirinha. Ao final, as crianças

tiveram um momento para expressar sua imaginação e criatividade a respeito da fábula contada. As crianças ficaram à vontade preferindo elaborar seus desenhos no chão da sala. Foi lindo e muito gratificante presenciar a alegria estampada na carinha das crianças, após a atividade desenvolvida.

Ao vivenciar experiências como essas, reafirmamos, e reivindicamos, com precisão, a presença das escolas multisseriadas, principalmente as do campo, na agenda das políticas públicas brasileiras assim como destacam Rocha; Hage, (2010), tendo em vista a necessidade de superar a visão negativa de atraso em relação à escolarização, conforme constatamos, e, para tanto, contribuir com a formação plena do educador para o enfrentamento cotidiano do trabalho pedagógico com os estudantes.

Diante das situações vivenciadas no contexto ribeirinho, a pesquisa constata que os docentes anseiam por dias melhores e desenvolvem da melhor forma possível práticas exitosas, pelo que entendem das mesmas. Durante diálogos com os educadores, foi possível enxergar que eles acreditam que a educação transforma vidas; diante disso, reitero que as classes multisseriadas merecem um olhar diferenciado em respeito à identidade dos povos do campo e devem ser inseridas como parte integrante nas agendas das políticas públicas.

Podemos perceber nesse estudo que lecionar na multisseriação ainda é um grande desafio, especificamente quando se trata da Educação Infantil. Trabalhar com a Educação Infantil no Campo, em um espaço completamente adverso que é uma classe multisseriada, é desafiador. Por isso, os educadores que atuam com a Educação Infantil em classes multisseriadas carecem de formação continuada que abarque as especificidades das comunidades rurais, que acolha e escute as vozes das infâncias, que contemple os saberes locais, as múltiplas linguagens e uma visão mais rica e significativa do conhecimento e da cultura.

Para tanto, é necessário que seja colocada em discussão a importância da formação de professores(as) capazes de colaborar na construção e configuração de uma Educação no/do Campo, libertadora e de transformação social, contra hegemônica e de valorização a cultura dos camponeses. Para isso, há a necessidade de diálogos permanentes entre a SEMED, os envolvidos na Educação do Campo e com os povos do campo em parceria com o Estado, municípios e comunidades assumindo o compromisso com a educação ribeirinha nas classes multisseriadas.

Após as leituras, estudos realizados para fundamentação do texto e observando o cenário das escolas, foi evidenciado que as escolas ainda trabalham na perspectiva da

Educação rural e não na concepção da Educação do Campo, logo, é importante refletirmos acerca do quanto ainda temos que avançar do ponto de vista da Educação do Campo, especialmente quando se trata do universo da Educação Infantil, arcabouço da Educação básica. A configuração da Educação do campo, apresenta uma visão analítica, transformadora, crítica e de compreensão das especificidades, valorização da cultura e identidades dos povos habitantes nos territórios rurais.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação buscou descrever a trajetória da Educação Infantil do Campo e se propôs a conhecer e registrar as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes das classes multisseriadas na Educação Infantil das escolas do campo, localizadas na Comunidade de Vila Pereira, área rural/ribeirinha do município de Barreirinha (AM). Para este desafio, nos dispomos a proporcionar momentos de escuta e diálogos com as(os) educadoras(es) das duas escolas em questão sobre as práticas pedagógicas e o contexto escolar.

Com base nos objetivos da pesquisa, foram definidos os aspectos teórico-metodológicos que viessem a contribuir com o estudo. Dessa maneira, a abordagem qualitativa, por intermédio de um estudo de caso, foi realizada, com entrevistas semiestruturadas, observação das práticas pedagógicas e diálogos com os cinco sujeitos conforme descrito inicialmente. Foram analisados documentos/regimentos/legislações e aportes teóricos que deram consistência ao estudo e auxiliaram na construção e consolidação dos resultados obtidos.

Diante das situações vivenciadas no contexto ribeirinho, detectou-se que as escolas multisseriadas enfrentam obstáculos para um ensino crítico e de qualidade como: fragmentação dos conteúdos, educação precarizada, prática pedagógica e currículo escolar descontextualizados das singularidades das escolas situadas no campo, escolas com infraestrutura comprometida, ausência de orientação/acompanhamento pedagógico e formação de professores.

A pesquisa buscou compreender a prática pedagógica no contexto da Educação Infantil em classes multisseriadas; é possível fazer um entendimento extensivo da prática pedagógica como prática social, histórica e política enquanto mecanismo de transformação dos estudantes dos territórios do campo em sujeitos críticos e reflexivos de sua realidade, sejam eles crianças pequenas ou não, o que difere do que a pesquisa pôde constatar na realidade das classes multisseriadas em questão. O fato de não termos encontrado práticas significativas nas escolas, não nos impediu de alcançar o objetivo desejado, pois a forma de educar dos professores não invalida o processo de ensino das crianças.

Em relação ao primeiro objetivo específico – descrever a trajetória da Educação Infantil do Campo e sua legislação, os resultados apontam que os movimentos sociais



apresentam poder de decisão fundamental na implementação de políticas públicas para a Educação do Campo. Por meio dessas lutas houve avanços, regulamentações importantíssimas em relação ao direito a educação do/no campo em detrimento da Educação Rural. As inquietações e as políticas públicas para uma Educação do Campo libertadora e transformadora levantadas pelos movimentos sociais trouxeram melhorias para os estudantes em razão da construção de escolas em suas comunidades, valorização da cultura, da terra, da vida e emancipação dos sujeitos que vivem e sobrevivem no e do campo.

As conquistas adquiridas ao longo da história da Educação do Campo são resultado de uma trajetória de luta árdua protagonizada pelos movimentos sociais e trabalhadores e trabalhadoras do campo. Porém, sabemos que essa luta ainda enfrenta impedimentos que geram incertezas em função das políticas neoliberais que se estabelecem inúmeras vezes através de emendas constitucionais contrárias à ciência e à pesquisa.

Identificamos que a Educação Infantil do Campo apresenta características, peculiaridades e necessita de respeito por parte das políticas públicas. Conquistas adquiridas e regulamentadas nas resoluções e diretrizes com proposta de deliberar recursos financeiros às instituições escolares precisam chegar aos professores e contemplá-los com formações, a fim de promover a Educação do Campo.

Com relação ao segundo objetivo específico – conhecer e registrar as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelas (os) educadoras (es) em turmas multisseriadas na Educação Infantil das Escolas do Campo localizadas no município de Barreirinha, no Amazonas, constatou-se que os professores que atuam em classes multisseriadas enfrentam dificuldades ao desenvolver sua prática pedagógica, o planejamento e as atividades, conforme observado em sala de aula, o que revela que precisam de orientação e acompanhamento pedagógico. Logo, não foram encontrados atividades lúdicas, brincadeiras, jogos que envolvessem o contexto das crianças ribeirinhas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) refletem e indicam campos importantes voltados para as práticas pedagógicas na Educação Infantil; os docentes das escolas do campo em estudo desconheciam as diretrizes operacionais para educação do (2008), decreto 7,352/10 com propostas de currículo e metodologias específicas para as escolas camponesas.

Outro fator importante relatado pelos professores é a falta de materiais para trabalhar na Educação Infantil; para eles, a ausência desses recursos impossibilita-os de realizar atividades diferenciadas que possam estimular a criatividade das crianças.

Diante das leituras e diálogos com os aportes teóricos que deram consistência ao referencial teórico com ênfase às Práticas Pedagógicas em classes multisseriadas na Educação Infantil em escolas do campo e da pesquisa de campo, entendemos que a utilização de práticas pedagógicas e metodologias específicas para as atividades do espaço formal, que é a escola, ancoradas em um currículo contextualizado com o modo de ser do educando, é um direito estabelecido nas legislações para ser respeitado e desenvolvido nas salas de aula ribeirinhas. Portanto, as práticas pedagógicas são fundamentais no processo de construção epistemológica das crianças do contexto rural amazônico.

As Escolas Municipal Nossa Senhora das Dores I e II, situadas na comunidade Vila Pereira, possuem professores comprometidos com a educação das crianças ribeirinhas de classes multisseriadas. Apesar das dificuldades enfrentadas diariamente, os docentes se propõem ao diálogo e se preocupam com o ambiente escolar que acolhe a Educação Infantil (Pré I – crianças de 4, e Pré II – crianças de 5 anos). Todavia, a pesquisa revela um currículo escolar descontextualizado da realidade das crianças camponesas. Portanto, vale refletir acerca de um currículo que contemple o contexto regional, local das crianças do campo. As observações realizadas, nos anos de 2021 e 2022, foram fundamentais para que pudéssemos conhecer a prática desenvolvida pelos professores das duas escolas.

Conforme demonstrado, esta pesquisa apresentou dados voltados ao universo da Educação Infantil de escolas camponesas de Barreirinha Amazonas. Torna-se importante sua contribuição para o município, tendo em vista o meio acadêmico e professores da região, pois mostra a relevância de currículo escolar com práticas pedagógicas específicas para os povos camponeses garantindo às crianças equidade no direito à educação.

Por fim, a pesquisa traz certamente avanços ao fomentar discussões, diálogos juntamente com os órgãos públicos, instituições e comunidade escolar de Barreirinha acerca da elaboração da proposta curricular específica para os estudantes de área rural do município, levando em consideração o respeito, a cultura e peculiaridades regionais. Também, pode subsidiar regulamentações municipais para escolas do campo numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável. A pesquisa

busca ainda avanços importantíssimos e pretende preencher lacunas da literatura com publicações em periódicos com Qualis A1 ou A2, além de incentivar a participação dos professores e futuros pesquisadores em eventos regionais, nacionais e internacionais para melhorias da educação do município de Barreirinha Amazonas.

Diante de tudo o que foi apresentado até aqui, consideramos que todas as questões formuladas para a pesquisa, tanto os objetivos quanto o problema foram respondidos. Nessa perspectiva, o estudo apontou como problemática: a formação acadêmica e continuada interfere na elaboração dos planejamentos e na prática pedagógica dos professores em classes multisseriadas de Educação Infantil? A resposta é sim!

A pesquisa mostrou que em virtude da localização das comunidades ribeirinhas, área de várzea, há também a carência de professores graduados para atender as crianças que ali estudam. Pensando numa forma das crianças não ficarem sem aula, a própria comunidade busca por pessoas que possam atender essa necessidade. No entanto, esse “jeitinho” encontrado pelos moradores, tem como consequências uma educação fragmentada, planejamento e práticas pedagógicas fora do contexto das crianças do campo, sem intencionalidade, baseado no ensino tecnicista com repetição e memorização de conteúdos.

Ainda assim, e, dispondo de pouco conhecimento ao que circunscreve a sua prática, com ausência de recursos pedagógicos que dificultam seu trabalho, os professores driblam esses obstáculos e procuram desenvolver suas atividades com muito empenho e dedicação visando contribuir com o processo de ensino, almejando melhorias na educação das crianças que moram em comunidades rodeadas por rios.

## 7.REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daiana das Encarnação; MOURA, Terciana Vidal. Práticas bem sucedidas na Multisseriada . *In*: Terciana Vidal Moura, Fábio Josué Souza; Maria Joselma Franco (orgs.). **Classes Multisseriadas: Reinvenção e qualidade das escolas do campo**. Curitiba. CRV, 2021. p.93 – 106.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: Fazenda, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. (et al); 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ANTUNES-ROCHA M. I., & Hage, S. M. (Orgs.). (2010). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

AMAZONAS. Decreto Estadual Nº: **42.087/2020. 2020**. Dispõe sobre a suspensão das aulas da rede pública estadual de ensino, em todos os municípios do Estado do Amazonas, bem como das atividades das academias de ginástica e similares, e do transporte fluvial de passageiros em embarcações, à exceção dos casos de emergência e urgência, na forma que especifica. Disponível em:  
<https://leisestaduais.com.br/am/decreto-n-42087-2020-amazonas-dispoe-sobre-a-suspensao-das-aulas-da-rede-publica-estadual-de-ensino-em-todos-os-municipios-do-estado-do-amazonas-bem-como-das-atividades-das-academias-de-ginastica-e-similares-e->. Acesso em 07 de mar.de 2022.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**. Manaus: Secretaria de Educação do Amazonas, 2018. Disponível em:><https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>. Acesso em: 26 de jun.de 2022.

AMAZONAS. Universidade Federal do Amazonas. UFAM. 2020. **Resolução nº 003/2020**. Aprova o Regulamento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Calendário Acadêmico Especial 2020, no âmbito do ensino de graduação da UFAM. Disponível em:[https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3497/1/SEI\\_UFAM%20-%20200276638%20-%20Resoluc%CC%A7a%CC%83o\\_0032020\\_CONSEPE\\_ERE.pdf](https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3497/1/SEI_UFAM%20-%20200276638%20-%20Resoluc%CC%A7a%CC%83o_0032020_CONSEPE_ERE.pdf). Acesso em 26 de jun.de 2022.

ALENCAR, Maria dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ciência & Trópico*, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel, Gonzalez. **A educação básica e o Movimento Social do Campo**. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. P. 65-86

ARROYO, Miguel G. Currículo Território em disputa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAETURISMO, BLOG 2020. **Barreirinha - Amazonas**. Disponível em <<https://baeturismo.blogspot.com/2020/06/cidade-de-barreirinha-amazonas.html#more>>. Acesso em: 03, de mar. 2022.

BARREIRINHA. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Censo Escolar**. Barreirinha, 2021.

BARREIRINHA. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Matrículas**. Barreirinha, 2021.

BARREIRINHA. Lei Nº. 189/2015. **Plano Municipal de Educação – PME**. Barreirinha, 2015.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORREA, Sérgio Roberto Moraes; MORAES, Edel. **Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas**: problematizando as representações negativas sobre classes multisseriadas. *In*: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; Salomão Mufarrej Hage. (orgs.). Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriadas. Belo Horizonte. Autentica, 2015. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2) p.25 - 33.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e cultural**. 3. Ed. Manaus: Valer, 2009.

BENIGNO, Beatriz, L; Vasconcelos, Simone M, O; Franco, Zilda, G. E; **Educação Infantil do Campo: docência em turmas multisseriadas no interior do Amazonas**. Cad. Cedes, Campinas, v. 43, n. 119, p.109-118, jan.-Abr., 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASIL **Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm#:~:text=DEL9613%2D46&text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%209.613%2C%20DE%2020%20DE%20AGOSTO%20DE%201946.&text=Art.,pro%20fissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm#:~:text=DEL9613%2D46&text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%209.613%2C%20DE%2020%20DE%20AGOSTO%20DE%201946.&text=Art.,pro%20fissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura). Acesso em: 05 de jul. de 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília. 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. 2019. Disponível em >  
[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286) .  
Acesso em 10 de jul.de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília:  
MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**/ Ministério da Saúde. – 3. ed. –  
Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. 96 p. Disponível em:  
[https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_3ed.pdf](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_crianca_adolescente_3ed.pdf)  
Acesso em: 04 de jul.de 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FNDE. **Programa nacional de Merenda Escolar. PNAE**. 2017.  
<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-perguntas-frequentes#:~:text=A%20alimenta%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20C3%A9%20um,em%20que%20estiverem%20na%20escola>. Acesso em 07 de jul.de 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:  
>[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm) . Acesso em 06 de jul.de 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 25.09.2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.880, de 09 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. Disponível em >  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm). Acesso em: 18 de jul. de 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em > [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm). Acesso em: 16 de jun.2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.695/2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947/2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494/2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880/ 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405/ 1992; e dá outras providências. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112695.htm) . Acesso em: 05 de set.de 2022.

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. Disponível em >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em 25 de jun. 2022

BRASIL. MEC. 2018. **Escola Ativa**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa/saiba-mais> . Acesso em 22 de out. de 2022.

BRASIL.MEC.(2018). **Escola da Terra**. Formação de professores. Disponível em ><http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escola-da-terra#:~:text=A%20Escola%20da%20Terra%20%C3%A9,por%20universidades%20p%C3%BAblicas%2C%20mediante%20ades%C3%A3o>. Acesso em 18 de jul. de 2022.

BRASIL. **Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001**. CNE/ CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, p.11. Brasília. Disponível em > [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE PAR CNECEBN362001.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf) . Acesso em: 03 de mar. de 2022.

BRASIL. MEC. 2018. **Pedagogia da Alternância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pedagogia-da-alternancia> . Acesso em 20 de out. de 2022.

BRASIL. **Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 de março de 2022.

BRASIL. MEC. **Portaria, nº 544/2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-%20261924872> . Acesso em 03 de março de 2022.

BRASIL. MEC.(1998). **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. CNE/ CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002> . Acesso em: 03 de mar. de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 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: MEC, SEB, 2008.

BRASIL. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Resolução FNDE nº 12, de março de 2011.** Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14198-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-12,-de-01-de-setembro-de-2021> .Acesso em: 18 de jul. de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: MEC, 2012. Disponível em> [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf). Acesso em 22 de jun.de 2022.

CALDART, Salete, Roseli. **A Escola do Campo Movimento.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). Por uma Educação do Campo. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. P.87 – 131

CALDART, Salete, Roseli et al. **Dicionário da Educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

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

Dicionário Online Priberam. 2022. **Andirá.** Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/andir%C3%A1>. Acesso em 04 de mar.2022.

Dicionário on line português. **Sazonal.**2009-2022. Disponível em < <https://www.dicio.com.br/sazonal/> Acesso em 04,mar.2022

Dicionário on line português. **Barranco.** 2009-2022. Disponível em < <https://www.dicio.com.br/barranco/>Acesso em: 04, mar.2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Base nacional comum curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior.** In: AGUIAR, Ângela e DOURADO, Luiz (orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

**Dossiê educação do campo: Documentos 1998/2018.** SANTOS, Clarice Aparecida [et al organização]. - Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2020, p.435. Disponível em> [https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie\\_Educacao\\_do\\_Campo\\_Ebook-1.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf) .Acesso em: 05 de ago. de 2022.



- DRUZIAN, F., & MEURER, A. C. (2013). **Educação do campo multisseriada: experiência docente**. Geografia Ensino e Pesquisa, 17(2), 129-146.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. (2015). **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educação e Pesquisa. Universidade Católica de Santos, SP. Brasil. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Disponível em > <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/105640/104329>. Acesso em: 17 de jul. 2022.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro (2016). **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em > <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspZTq/?lang=pt>. Acesso em 1 de jul. de 2022.
- FRANCO, Z. G. E. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2018. 205 f: Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Um+olhar+sobre+as+escolas+localizadas+no+campo+do+Munic%C3%ADpio+de+Humait%C3%A1+%28Sul+do+Amazonas%29%3A+em+busca+da+justi%C3%A7a+curricular&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 06 de jan. 2022.
- FIGHERA, Mariangela. Lindner. **Escolas do Campo Multisseriadas: Reflexões das práticas pedagógicas**. 1.ed. – Curitiba: Appris, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Editora Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GOOGLE MAPS, INEGI. **Mapa da cidade de Barreirinha. 2022. Disponível em:** <<https://www.google.com/maps/place/Barreirinha+-+AM,+69160-000/@-3.1331291,57.6741847,9z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x92647191ad7de7c5:0xc2728a45d5589edc!8m2!3d-2.7992625!4d-57.0683804> . Acesso em : 15 de jun. de 2022 . Acesso em: 04 de mar. de 2022.
- GROSSI, Ione de Souza. **Mina de morro velho: a extração do homem, uma história, uma experiência operária**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica**. . In: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; HAGE; Salomão Mufarrej. (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.
- HENRIQUES, Ricardo; MARAGON, Antonio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide; (Orgs). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, MEC/SECAD, Cadernos SECAD, 2007.
- GRUNDY, Shirley. **Productos o práxis del curriculum**. 3. ed., 3ª reimp. Madri: Ediciones Morata, 1998.

IBF. Instituto Brasileiro de Florestas. **Bioma**. 2020. Disponível em <  
<https://www.ibflorestas.org.br/bioma-amazonico#:~:text=O%20Bioma%20Amaz%C3%B4nico%20chega%20ocupar,Mato%20Grosso%2C%20Rond%C3%B4nia%20e%20Tocantins.>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estado do Amazonas. **Barreirinha**: histórico. 2017. Disponível em <  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/barreirinha/historico>. Acesso em: 03 març.2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2017**. Disponível em <  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/barreirinha/panorama>. Acesso 03,mar.2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Barreirinha: **sinopse estatística da População**. 2010. Disponível em <  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/barreirinha/pesquisa/23/27652?detalhes=true>. Acesso em: 03 mar.2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa da população residente no Brasil e Unidade de Federação com data de referencia 1º de julho de 2021**. Disponível em<  
[https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2021/estimativa\\_dou\\_2021.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/estimativa_dou_2021.pdf). Acesso em: 03 mar.2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Manaus**: censo 2017. Disponível em<  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Estado do Amazonas**. Censo da Educação Básica. 2020. Brasília: MEC, 2021. Disponível em> <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-do-amazonas-2013-censo-da-educacao-basica-2020>. Atualizado em 22/07/2021 14h44

KRAMER, Sônia. Subsídios para uma política de formação do profissional da educação infantil: uma síntese. MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação dos profissionais da educação infantil, Brasília, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez,1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, Elmo de Souza. **A Educação do Campo como espaço de resistência política e epistemológica: as lutas por outras pedagogias**. Revista Teias, v.23, n.63. jan./mar. 2022

LIRA, Débora Amélia N; MELO, Amilka Dayane Dias. **A educação brasileira no meio rural: recortes no tempo e no espaço.** I Conferência Nacional de Política contra a Pobreza. Natal, 10 a 12 de novembro de 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2013.

MANAUS. **Currículo Escola Municipal:** Educação Infantil. Anos Iniciais e Anos Finais. Manaus: Secretaria de Educação de Manaus, 2021.

MANAUS. **Decreto nº 1394, de 29 de novembro de 2011. Legislação Municipal de Manaus.** Criação de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus. Disponível em:>  
<https://leismunicipais.com.br/a1/am/m/manaus/decreto/2011/139/1394/decreto-n-1394-2011-dispoe-sobre-a-criacao-e-o-funcionamento-de-escolas-indigenas-e-o-reconhecimento-da-categoria-de-professores-indigenas-no-sistema-de-ensino-municipal-no-ambito-do-municipio-de-manau-e-da-outras-providencias?r=p>. Acesso em: 08 de jul. de 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-30.

MOLINA, M. C. **Licenciatura em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais:** desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

MORAES, Edel; BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORREA, Sérgio Roberto Morais. **Transgredindo o paradigma (multi) seriado nas escolas do campo** In: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; Salomão Mufarrej Hage. (orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriadas.** Belo Horizonte. Autêntica, 2015. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2) p.399 – 415

MOTIN, M. F.; MORAES, G. C.; BASTOS, I. P.; BUSATO, R.; ALES, V. T. O ensino remoto de disciplinas do eixo da matemática em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020. p.247-260.

MOVIMENTO DOS TRABALHORES RURAIS SEM – TERRA (MST). **Programa agrário do MST:** Natureza, fundamentos, proposta e lema de luta (2013). Publicado pela Revista InSURgência. Brasília. jan./jun.2015.

MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Quem somos?** 2022. Disponível em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 06 de jul. de 2022.

MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Educação MST**. 2022. Disponível em:> <https://mst.org.br/educacao/>. Acesso em 1 de jul.2022.

NOSELLA, Paolo. **Educação do campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias Ribeirinhas**: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém-Pará: CCSE-UEPA, Coleção Saberes Amazônicos, nº01, 2003.

PRADO, Adonias Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995. Disponível em> <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm> . Acesso em 06/ de jul.de 2022.

PRATA, Welton de Araújo. **O brincar na Educação Infantil em uma escola do campo no Município de Humaitá – AM**; Um estudo na Educação Infantil do campo. 2021.115f: Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá. Amazonas. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças. C. **Docência no ensino superior**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PORTAL CIDADES DO MEU BRASIL. (2023). **Origem e História**. Disponível em> <https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/am/barreirinha> . Acesso em: 28 de jan. de 2023

PORTAL EMBRAPA (2022). **Manejo sustentável**. Disponível em><https://www.embrapa.br/agrobiologia/pesquisa-e-desenvolvimento/agroecologia-e-producao-organica>. Acesso em: 26 de jun. de 2022.

PORTAL EMBRAPA (2022). **Bioma Amazônia**. Disponível em < <https://www.embrapa.br/contando-ciencia/bioma-amazonia>. Acesso em: 03, mar.2022.

PORTAL EDUCACIONAL PASSEI DIRETO. **Mapa Amazônia Internacional, Amazônia Brasileira, Amazônia legal e Região Norte**. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/89556373/o-que-e-amazonia-internacional-amazonia-brasileira-amazonia-legal-e-regiao-norte> . Acesso em: 03, mar.2022.

PORTAL *IN VIVO*. Fundação Oswaldo Cruz. FIOCRUZ. 2008. Disponível em < <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=958&sid=2>. Acesso em: 03, mar. 2022.

PORTAL DE NOTICIA G1 AMAZONAS. 2021. **Praça Matriz de Barreirinhas nos períodos de enchente**. 2021. Fotografia. Disponível em:> <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/05/06/barreirinha-no-am-decreta-situacao-de-emergencia-em-razao-da-cheia.ghtml> . Acesso em 1 de mar.2022.

PORTAL BRASIL. 2012. **Proformar** – Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (UEA). Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/sobre/vencedores/2a-edicao-2007/programa-de-formacao-e-valorizacao-de-profissionais-da-educacao-proformar>. Acesso em 12, mar.2022.

PORTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escola-da-terra#:~:text=O%20programa%20%E2%80%93%20O%20Escola%20da,de%20tutores%3B%20oferta%20de%20materiais> . Acesso em: 02 de ago.de 2022.

PORTAL, Secretaria Municipal de Educação-SEMED. Manaus. **Escolas, CEMEI e Creches**. 2022. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/> . Acesso em 07 de jul.de 2022.

RAMOS, Márcia Mara; AQUINO, Ligia Leão de. **As crianças sem terrinha e as mobilizações infantis no Brasil**. Rev. Praxis & Saber, vol. 10, núm. 23, 2019, Maio-Agosto, pp. 157-176. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9728>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4772/477265899009/477265899009.pdf> . Acesso em 20 de nov.de 2023.

ROSSATO, Giovanio. PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas**. - São Paulo: Edições Loyola,2015.

SANTOS, C. E. F; PALUDO, C.&OLIVEIRA, R.B.C. (2009). **Concepção de educação do campo**. In Taffarel, C.N. Z; Santos Junior, C.de L & Escobar, M.O.(Orgs.). Cadernos didáticos sobre educação no campo (p.12-72).Salvador/UFBA.

SANTOS, Fabio Josué Souza dos; MOURA Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre classes multisseriadas. *In: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; Salomão Mufarrej Hage. (orgs.). Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriadas*. Belo Horizonte. Autêntica, 2015. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2) p.35 - 47.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. **Versão Preliminar**. (2009). Disponível em> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192#:~:text=Nesse%20sentido%2C%20as%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20curriculares,em%20diferentes%20estados%20e%20munic%C3%ADpios](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192#:~:text=Nesse%20sentido%2C%20as%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20curriculares,em%20diferentes%20estados%20e%20munic%C3%ADpios).Acesso em 11 de ago.2022.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. In Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7162-2-10-artigo-mec-orientacoes-curriculares-ei-campo-ana-paula&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7162-2-10-artigo-mec-orientacoes-curriculares-ei-campo-ana-paula&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 de ago.2022.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. 1.ed. – São Paulo: Cortez,2012.

SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares; MARTINS, Aracy Alves.(orgs) **Infâncias do Campo**. Belo horizonte: Autentica Editora,2013.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

TONET, I. **Educação e Formação Humana**. In: Revista ideação. Cascavel, V. 8 n 9, 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>. Acesso em 03 de Jul. de 2022.

TRIVINOS, A. N. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. **São Paulo: Atlas, 19**.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? Revista Educação por Escrito – PUCRS, v. 4, n. 1, 2013  
VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? Revista Educação por Escrito – PUCRS, v. 4, n. 1, 2013

VERZTMAN, J. S. (2013). Estudo psicanalítico de casos clínicos múltiplos. In A. M. Nicolaci-da-Costa, & D. R. Romão-Dias (Orgs.). *Qualidade faz diferença: métodos qualitativos para a pesquisa em psicologia e áreas afins* (pp. 67-92). Rio de Janeiro, RJ: Loyola.

## APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista - Professores de Classes Multisseriadas



Universidade Federal do Amazonas  
Campus Vale do Rio Madeira  
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA  
Programa de Pós Graduação  
Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades



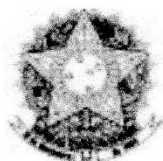
**PROJETO DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO MULTISSERIADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BARREIRINHA – AMAZONAS.**

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### 1. Professora

- 1.1. Idade
- 1.2. Tempo de docência
- 1.3 Vínculo Empregatício
- 1.4 Atualmente, em que ano/turma escolar você atua?
- 1.5 Qual o número de alunos na sua sala de aula?
- 1.6 Quantas horas você possui na sua carga horária de trabalho para dedicação ao Planejamento das atividades pedagógicas?
- 1.7 Esse número de horas é suficiente para planejar? Justifique sua resposta.
- 1.8 Nos últimos dois anos você frequentou cursos de formação?
- 1.9 Cite e comente sobre cursos já realizados por você que se destacaram por trazer contribuições à sua prática pedagógica.
- 2.0. O que você entende por prática pedagógica?
  - 2.1. Descreva como você analisa sua prática pedagógica.
  - 2.2. Como você desenvolve sua prática pedagógica em uma classe multisseriada composta por crianças da Educação Infantil?
  - 2.3 Você encontra alguma dificuldade em sua prática pedagógica diária? Se sim, quais?
  - 2.4. Alguma diferença por trabalhar com classe multisseriada? Como você organiza o trabalho no dia-a-dia?
- 2.8. O currículo escolar da Educação do Campo do seu Estado contempla as especificidades das crianças da Educação Infantil? Justifique a sua resposta.

**APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para Secretário de Educação/Coordenador da Educação do Campo e Coordenador da Escola em Estudo**



**Universidade Federal do Amazonas  
Campus Vale do Rio Madeira  
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA  
Programa de Pós Graduação  
Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades**



**PROJETO DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO MULTISSERIADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BARREIRINHA – AMAZONAS.**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**1. Secretário de Educação**

1.2. Idade

1.3. Formação

1.4. Tempo em que atua

1.5 Qual sua experiência no magistério?

1.6 Como você analisa as políticas públicas para a Educação Infantil do campo no município?

1.7 E para as turmas multisseriadas, existe uma política específica? Se sim, descreva como ela se configura.

1.8 Há formação específica para os educadores e educadoras do campo? Como elas acontecem?

1.9 Como ocorreu/ocorre o planejamento do currículo para as escolas com turmas multisseriadas?

2.0 Como se configura a Educação Infantil em classes multisseriadas?

2.1 Comente sobre os desafios do trabalho na escola da rural.

2.2 Existe algum projeto em andamento (Escola da Terra ou Escola Ativa) implantado no município de Barreirinha? Se sim, como funciona?

2.3 A SEMED possui algum programa de educação para a área rural? Se a resposta for sim, como foi elaborado?



## APÊNDICE C - ROTEIRO OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

**TITULAR** (*Docência Participativa – Auxílio ao Professor Titular*)

### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do (a) Professor (a): \_\_\_\_\_  
 Nome da Escola: \_\_\_\_\_  
 Turma: \_\_\_\_\_  
 Conteúdo da aula: \_\_\_\_\_  
 Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Data da observação: \_\_\_\_\_

### 2. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

#### PLANEJAMENTO

(Este item envolve a análise do plano de aula e seu desenvolvimento posterior)

- Como é estruturado o plano de aula do professor?
- O plano construído pelo (a) professor (a) está coerente com o proposto em sala de aula?
- Os planos são elaborados com base em quais documentos, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Amazonense (RCA) para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental ou algum documento como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI)?

#### A INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS E O CONTEÚDO

- Os conteúdos trabalhados pelo (a) professor (a) contextualizam a realidade das crianças do território rural de Barreirinha?
- O docente faz sondagem prévia de verificação sobre os conteúdos trabalhados no dia anterior ou parte diretamente para o conteúdo seguinte?
- Os recursos utilizados são adequados ao conteúdo?
- Como está organizado o tempo da aula? O professor estimula o senso crítico das crianças expondo suas dúvidas sobre os problemas apresentados?

#### OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- A metodologia utilizada em sala de aula é adequada para a educação das crianças de classes multisseriadas?
- O professor desenvolve as atividades de forma interdisciplinar nas classes multisseriadas? De que forma?
- A prática pedagógica desenvolvida pelo (a) docente amplia os conhecimentos das crianças oportunizando aprendizagem significativa?

- O professor (a) utiliza um método específico para mediar o processo de ensino para as crianças das multisserias? Qual?

- As atividades são desenvolvidas de forma lúdica, criativa que possa estimular o processo cognitivo de aprendizagem das crianças (percepção, atenção, memória, pensamento)? Como é realizada?

- As atividades desenvolvidas pelo professor (a) envolve contação de histórias, jogos e brincadeiras que estimulem a imaginação e criatividade das crianças. Como são realizadas?

- Qual prática é mais utilizada pelo professor em sala de aula individual ou coletiva?

- De que forma o professor organiza as crianças na sala de aula? As crianças da Educação Infantil são separadas das crianças das séries iniciais do ensino fundamental ou elas são separadas por conhecimento e por idade?

- O professor (a) utiliza ambientes externos para desenvolver atividades de valorização ao meio ambiente e a cultura das crianças. Como são propostas essas atividades?

- A infraestrutura da escola inviabiliza a efetivação da metodologia do professor (a)? Por quê?

### **A RELAÇÃO ALUNO-ALUNO**

- Existe interação e socialização entre as crianças da Educação Infantil e ensino fundamental das classes multisseriadas?

- Diante das atividades desenvolvidas na sala de aula existe separação entre o nível de conhecimento e idade das crianças no momento das brincadeiras?

### **UTILIZAÇÃO DE RECURSOS**

- Quais recursos são utilizados pelo (a) professor (a) da multissérie?

- Os recursos utilizados são adequados para as crianças das classes multisseriada.

- Os professores utilizam recursos tecnológicos? Quais?

- Os recursos agregam valores ao processo educativo das crianças do campo?

### **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

- De que forma o professor avalia as crianças?

- Como o professor avalia os estudantes do ensino fundamental, avaliação somativa através notas obtidas nos trabalhos e provas ou diagnóstica para verificar o nível de conhecimentos dos alunos em relação aos conteúdos a serem trabalhados?

- De que forma o professor (a) avalia as crianças da Educação Infantil?

- Utiliza a avaliação para identificar os obstáculos didáticos?

## ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA



GOVERNO DO AMAZONAS  
MUNICÍPIO DE BARREIRINHA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
ANO – 2021



## TERMO DE ANUÊNCIA



A Secretaria Municipal de Educação - SEMED, autoriza a Mestranda **Simone Maria Oriente Vasconcelos** do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA/ UFAM, a desenvolver atividades de pesquisa durante o ano de 2022, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Zilda Gláucia Elias Franco, em escolas localizada em área rural deste município. O estudo intitulado **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO MULTISSERIADO EM ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BARREIRINHA – AMAZONAS.**

Barreirinha, 10/11/2021.




---

**Márcio Rogério Tavares Reis**  
Secretário Municipal de Educação  
Decreto nº03, de 04 /01/2021

## ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO MULTISSERIADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BARREIRINHA-

**Pesquisador:** SIMONE MARIA ORIENTE VASCONCELOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 54369221.4.0000.5020

**Instituição Proponente:** Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.222.044

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 03 de Fevereiro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Eliana Maria Pereira da Fonseca**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com

## ANEXO C – CALENDÁRIO ESCOLAR - 2021/2022 ÁREA DE VÁRZEA



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS  
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARREIRINHA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED

# 2021/2022 CALENDÁRIO ESCOLAR



**Setembro - 2021** 16 Dias

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

**Outubro - 2021** 23 Dias

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

**Novembro - 2021** 22 Dias

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

**Área de Várzea**

**LEGENDA**

<span style="background-color: #0056b3; color: white; padding: 2px;"> </span>	Início do Ano Escolar
<span style="background-color: #00a0e3; color: white; padding: 2px;"> </span>	Término do Ano Escolar
<span style="color: green; font-size: 1.2em;">★</span>	Início do Ano Letivo
<span style="background-color: #f4a460; color: white; padding: 2px;"> </span>	Início do Bimestre
<span style="background-color: #e67e22; color: white; padding: 2px;"> </span>	Término do Bimestre
<span style="background-color: #e91e63; color: white; padding: 2px;"> </span>	Sábado Letivo
<span style="background-color: #9c27b0; color: white; padding: 2px;"> </span>	Término do Ano Letivo
<span style="background-color: #fce4ec; color: white; padding: 2px;"> </span>	Feriados
<span style="background-color: #c8e6c9; color: white; padding: 2px;"> </span>	Planejamento
<span style="color: red; font-size: 1.2em;">+</span>	Recuperação
<span style="border: 1px solid blue; border-radius: 50%; padding: 2px;"> </span>	Conselho de Classe

**Dezembro - 2021** 25 Dias

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

**Janeiro - 2022** 24 Dias

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

**Fevereiro - 2022** 24 Dias

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28				

**Março - 2022** 23 Dias

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

**Abril - 2022** 25 Dias

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

**Mai - 2022** 18 Dias

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

**200 Dias - Ano Letivo**

1º Bimestre - 13/09/21 à 13/11/21

2º Bimestre - 16/11/21 à 18/01/22

3º Bimestre - 19/01/22 à 22/03/22

4º Bimestre - 23/03/22 à 21/05/22

27 à 30 de Maio de 2022 - Entrega de Diários

**211 Dias - Ano Escolar**

15 Ago 2021 N.º Sr.ª do Bom Socorro	02 Nov 2021 Dia dos Finados	01 Jan 2022 Ano Novo	21 Abr 2022 Tiradentes
05 Set 2021 Elevação do Amazonas	15 Nov 2021 Proclamação da República	01 Mar 2022 Carnaval	01 Mai 2022 Dia do Trabalhador
07 Set 2021 Independência do Brasil	20 Nov 2021 Dia da Consciência Negra	02 Mar 2022 Cinzas	08 Mai 2022 Dia das Mães
12 Out 2021 N.º Sr.ª Aparecida	08 Dez 2021 N.º Sr.ª Conceição	08 Mar 2022 Dia da Mulher	
15 Out 2021 Dia do Professor	25 Dez 2021 Natal	10 Abr 2022 Semana Santa	
28 Out 2021 Dia do Servidor Público		17 Abr 2022 Páscoa	



Secretaria Municipal de Educação  
Rua Major Gualberto, S/N - Centro  
e-mail: semedbar11@gmail.com