

Direito à educação das crianças do campo: Educação Infantil nas classes multisseriadas no município de Humaitá – Amazonas

Right to education for rural children: Early Childhood Education in multigrade classes in the municipality of Humaitá – Amazonas

Camila Jheovana Almeida Ferreira
Elen Mara da Silva Neves
Zilda Gláucia Elias Franco
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Humaitá-Brasil

Resumo

O direito à educação das crianças é garantido por lei de acordo com a Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996). No contexto amazônico, devido a sua extensão territorial, a organização do ensino por meio das classes multisseriadas com agrupamentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ocorrem, o que vai contra o que diz a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é evidenciar a organização da Educação Infantil nas turmas multisseriadas localizadas no município de Humaitá, Amazonas. Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, com análise de dados recolhidos na Secretaria Municipal de Educação de Humaitá. Após a análise, identificou-se que a oferta de Educação Infantil no campo humaitaense é predominantemente multisseriada, tendo 35 escolas que agrupam Educação Infantil com Ensino Fundamental I.

Palavras-chave: Direito; Educação Infantil do Campo; Multisseriado.

Abstract

Children's right to education is guaranteed by law in accordance with the Federal Constitution of 1988 and the Guidelines and Framework Law (Law no. 9,394/1996). In the Amazonian context, due to its territorial extension, the organization of teaching through multigrade classes with groups of Early Childhood Education and Elementary Education occurs, which goes against what Resolution no. 2, of April 28, 2008, says. In this sense, the objective of this paper is to highlight the organization of Early Childhood Education in multigrade classes located in the municipality of Humaitá, Amazonas, Brazil. This is qualitative, descriptive research, with analysis of data collected at the Humaitá Municipal Department of Education. After the analysis, it was identified that the provision of Early Childhood Education in the rural area of Humaitá is predominantly multigrade, with 35 schools that combine Early Childhood Education with the first grades of Elementary Education.

Keywords: Right; Early Childhood Education in the rural area; Multigrade.

Introdução

O direito à educação das crianças é garantido por lei de acordo com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2018) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Desse modo, também é garantido às crianças dos mais variados contextos campestres o direito não só à educação, mas há a garantia de uma educação que valorize as culturas e os saberes destes povos: agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, entre outros.

Considerando o contexto amazônico, algumas comunidades são distantes da área urbana e até mesmo de difícil acesso; desse modo, nesses espaços mais longínquos, ocorre a organização do ensino por meio das classes multisseriadas. Assim, várias crianças de diferentes idades e séries convivem na mesma sala de aula, tendo um único professor, mesmo contrariando o que diz a legislação.

De acordo com a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu art. 3º, § 2º: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Brasil, 2008). Apesar da existência da Resolução que impõe que as crianças matriculadas na Educação Infantil no Campo não possam estar agrupadas com outras turmas, essa ainda é uma realidade presente nos contextos campestres. Por meio das classes multisseriadas, as Secretarias Municipais de Educação nos espaços amazônicos conseguem ofertar a educação para muitas crianças o mais próximo de suas residências, evitando, dessa forma, o seu deslocamento para outras comunidades e até mesmo o processo de nucleação das escolas.

De acordo com Hage (2011), as turmas multisseriadas são caracterizadas pela unicidade, cujo professor desempenha diversas funções para que a escola possa funcionar, além de atender a uma turma com alunos de etapas diferentes que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I ou II. Muitas vezes, os professores desempenham todas as funções na escola (merendeiro, serviços gerais, gestor, pedagogo e docente). O professor enfrenta os desafios de uma sala de aula com uma infinidade de contextos relacionados à idade e aos níveis de aprendizagem, sendo necessário se apropriar de metodologias que possam atender a todos.

Em uma sala de aula considerada “comum”, com alunos que pertencem a mesma série/ano, denominadas “turmas seriadas”, o professor necessita preparar-se para atender as necessidades apenas daquela turma. Contudo, no multisseriado, existe a necessidade da preparação/formação para atender a muitas séries ao mesmo tempo. Na Educação Infantil, é preciso dar atenção e prioridade a elementos que possam contribuir no desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos e 11 meses. Assim sendo, ao professor é dada uma função ainda mais desafiadora.

Nesse sentido, este texto tem como objetivo evidenciar as turmas de Educação Infantil inseridas na Educação do Campo multisseriada no Município de Humaitá – Amazonas (AM). No que se refere ao contexto educacional do campo, de acordo com os dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Humaitá, a cidade possui 55 escolas do campo, das quais 35 oferecem o ensino multisseriado, conforme dados coletados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (Gpedin), em 2023.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois “[...] trabalha com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009, p. 21), e é do tipo descritiva, tendo como intenção “[...] descrever as características de determinadas populações ou fenômenos” (Gil, 2008, p. 28). Buscou-se junto à Semed do município dados que esclarecessem o funcionamento dessas turmas multisseriadas que envolvem o contexto da Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A história da construção do conceito de criança e infância e da efetivação da Educação Infantil nos diferentes territórios passou por diversos contextos até a garantia em lei, que envolve a educação das crianças e suas diferentes infâncias. Para compreender melhor todo o contexto abordado, passa-se, portanto, a descrever alguns fatos importantes.

A criança, a infância, o histórico assistencialista e a Educação: uma breve contextualização

Por um longo período da história, a criança foi vista como um ser invisível na sociedade. A ela não era destinada a atenção e o cuidado necessários a sua existência, devido ao pouco conhecimento em relação à criança e a sua infância nesses períodos. Kramer (2007, p. 14) revela que “[...] a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade”. Desse modo, nessas sociedades, a infância nunca existiu da

mesma forma, o que definia a sua existência era o contexto histórico dos quais elas faziam parte, as classes às quais pertenciam e o modo de como eram vistas.

Ariès (2012) revela que, na era medieval, a arte representava a criança como um adulto em tamanho reduzido, não levando em consideração os traços específicos dela. A falta de descrições que revelassem a criança relacionada à infância e a sua pouca idade não estaria ligada à pouca habilidade dos artistas da época, mas, sim, ao possível fato de não haver sentimentos que pudessem revelar as infâncias desse momento. No entanto, Ariès (2012, p.18) relembra que foi também no contexto da arte que apareceram as primeiras representações da criança tal qual ela era, demonstrando, dessa maneira, o surgimento de um sentimento de infância mais próximo da modernidade. O autor classifica essas representações como “tipo de criança”.

Em meados do século XIII, a criança foi enxergada da maneira que a sociedade a estabelecia. Por não existir o sentimento de infância nesses contextos, ela se constituía como um ser invisível em uma sociedade dominada pelos adultos. A arte por meio da sensibilidade dos artistas teve a sua parcela de contribuição para que pudesse emergir o sentimento relacionado à criança em um momento da história em que não havia a compreensão dessa fase da vida que necessita de cuidado e afeto.

Kuhlmann Júnior (2015) destaca que, embora a arte da era medieval tenha demonstrado o percurso da construção das representações da criança, não podemos afirmar que o sentimento de afeto relacionados e ela não pudessem existir antes do século XII, pois, segundo o autor, há registros que datam de períodos anteriores a esse que revelam que as famílias já se detinham desse sentimento, uma vez que havia a preocupação demonstrada, principalmente por meio da confecção de itens que pudessem atender às necessidades das crianças, como roupas, móveis e brinquedos, por exemplo.

Indo um pouco mais adiante na história, mais precisamente entre os séculos XV e XVIII, período que compreende a Modernidade, marcado principalmente pelas crescentes mudanças no mundo em termos sociais, culturais e principalmente econômicos, surgiram os primeiros conceitos relacionados à criança e à infância. Foi nesse cenário de mudanças da sociedade que se desenvolveram as primeiras práticas de cuidados relacionados às crianças a partir de suas singularidades. Guimarães (2017, p. 83-84) destaca que esses “[...] conhecimentos produzem outros modos de entender e atender a infância no âmbito familiar

e institucional que foram marcando as práticas da assistência à infância de diferentes momentos históricos e em diferentes contextos”.

O período que compreendeu a Modernidade foi caracterizado pela Revolução Industrial, evento histórico marcado principalmente pelo desenvolvimento tecnológico, pelas transformações nas relações de trabalho e, conseqüentemente, no setor de produção da época. Também foi nesse cenário que à criança foi dado o direito de ter acesso à Educação, tendo em vista que os conceitos relacionados a ela haviam sido repensados, caracterizando-a como um ser que necessitava de cuidado e de proteção e o fato de não serem hábeis ao trabalho. Assim sendo, logo trataram de encontrar uma ocupação para ela. Contudo, esse direito não era acessível a todas as crianças da época, pois isso dependia da sua situação social, cultural e econômica.

Kramer (2007, p. 15) afirma que “[...] a ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes”. Nesse sentido, nem todas as crianças com pouca idade eram consideradas crianças, visto que, se já não dependiam dos adultos para desenvolver determinadas atividades, não se encaixavam nessa definição. Além disso, por esse conceito de criança ter surgido em contextos sociais distintos, as crianças que não pertenciam às classes sociais abastadas, como, por exemplo, as filhas de operários, não detinham os mesmos direitos. A infância de muitas dessas crianças, independentemente da idade, foi marcada pela miséria e pelo trabalho nos mais variados contextos aos quais elas não deveriam ser submetidas (Kramer, 2007).

Com a Revolução Industrial, iniciaram-se os processos educacionais voltados exclusivamente a desenvolver a qualificação da mão de obra para atuar nas indústrias. O fato é que, em parte, essa mão de obra foi substituída pelas máquinas e, a partir de então, não havia mais a necessidade apenas de força para o trabalho, característica própria dos homens, necessitando apenas de habilidade para a sua manipulação, papel destinado às mulheres, pois era característica relacionada à sua delicadeza. Nesse momento, as mulheres passaram a compor os espaços de trabalho antes destinados apenas aos homens.

A Revolução Industrial causou diversas mudanças também nos contextos familiares. É nesse cenário, em meados do século XIX, que surgiram as primeiras instituições assistencialistas na Europa. Essas instituições tinham o objetivo de auxiliar as famílias nos

cuidados essenciais voltados à criança, como alimentação, higiene e cuidado. Mais tarde, essas mesmas instituições se tornariam espaços destinados também às questões educacionais (Guimarães, 2017).

Assim como no contexto mundial, no Brasil, a história da criança e da infância também se constituiu a partir de longos percursos cheios de percalços. As primeiras instituições de assistencialismo do Brasil surgiram por volta do século XVIII, denominadas “Casa de Expostos”. Eram espaços destinados ao acolhimento de crianças órfãs e filhos bastardos, frutos da violência dos patrões, sofrida pelas mulheres escravas. Esse tipo de situação acarretava o abandono das crianças ou até mesmo na morte delas, visto que eram indesejadas e deixadas à própria sorte, pois mesmo acolhidas na instituição não havia garantia de que elas sobreviveriam (Guimarães, 2017).

Os primeiros indícios de reconhecimento da infância no Brasil surgiram por volta de 1875, no Rio de Janeiro, com a criação do primeiro jardim de infância fundado pelo então médico José Menezes Vieira e por sua esposa Carlota de Menezes Vieira. A princípio, o espaço era destinado apenas a meninos, filhos da classe alta industrial, mas o médico já defendia que a educação deveria ser ofertada a todos, inclusive às crianças da classe pobre e filhos de escravos.

A primeira creche destinada às crianças filhas das operárias, segundo Guimarães (2017), foi criada no ano de 1899, no Rio de Janeiro. O objetivo dessa instituição era manter as crianças seguras enquanto as mães trabalhavam. Foi também no Rio de Janeiro, no ano de 1909, que foi inaugurado o primeiro jardim de infância público destinado à escolarização de todas as crianças, meninas e meninos com idades entre quatro e sete anos.

Anos se passaram e, em vários momentos da história, foram registrados os avanços da educação destinada às crianças brasileiras, incluindo o engajamento do Estado em ofertar condições para que as crianças pudessem ser assistidas. Um dos marcos principais foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 6º, trata dos direitos sociais e inclui a infância como um desses direitos, e o art. 208 que fala da obrigatoriedade do direito a educação para todas elas (Brasil, 2018).

Entende-se que a criança é indissociável da infância. Não há como separá-las, pois uma é parte natural da outra; nesse sentido, para a criança é desejável que ela possa vivenciar a sua infância cercada de carinho, de afeto e de atenção. É necessário, ainda, que seus direitos

garantidos ao longo da história sejam efetivados integralmente, visto que elas se constituem como sujeitos de direitos sociais e culturais.

No século XXI, a busca pela garantia e pela efetivação desses direitos ainda persiste na história da criança e da infância no Brasil e no mundo, pois muitas crianças ainda são privadas de muitos desses direitos conquistados ao longo da história. Ainda são muitas que vivem sem o mínimo necessário para a sua sobrevivência tendo a pobreza, o descaso, a violência, a falta de cuidado e até mesmo a guerra como usurpadores desses direitos. Todavia, como já afirmado anteriormente, tudo depende dos contextos nos quais elas estão inseridas e a forma como a sociedade as constitui.

Oliveira (2008) revela que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre a oferta da Educação como direito de todos, houve uma expansão no número de instituições destinadas à pré-escola. Contudo, em algumas regiões do Brasil, exclusivamente no contexto campestre, a garantia desse direito vem sendo ofertado em classes multisseriadas. Desse modo, a seguir, aborda-se o contexto multisseriado para os povos do campo trazendo o contexto da sua expansão nesses territórios.

Contexto histórico do multisseriado

A educação brasileira cresce no bojo da iniciativa colonial portuguesa. Tendo início com a chegada da companhia de Jesus no Brasil, que tinha como objetivo catequizar os povos indígenas, mais precisamente propagar os valores, a ética e os princípios cristãos. Nessa época, o acesso à educação era limitado às elites enquanto as classes populares continuavam sem acesso à educação, ou, como chamavam naquela época, sem instrução.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em substituição ao ensino jesuítico, o estado criou a primeira organização de ensino público, denominado de “aulas régias”, cuja nomeação dos professores ficava a cargo do rei. Essas aulas ocorriam de forma avulsa sem um planejamento específico. Assim, os alunos poderiam frequentar umas e outras aulas sem prejuízo de conteúdo, pois eles não estavam conectados entre si. Nesse processo, com a inexistência de uma organização específica para cada fase de desenvolvimento dos alunos, percebe-se o início do ensino multisseriado (Locks; Almeida; Pacheco, 2013).

O multisseriado é uma organização de ensino que ocorre nas escolas localizadas no campo. Trata-se de um único professor trabalhando conjuntamente, no mesmo espaço com alunos de várias séries, de diferentes idades e diferentes níveis de aprendizagem. Como

ênfatizam Santos e Moura (2021, p. 65), “[...] as classes multisseriadas são grupos que reúnem estudantes com diferentes níveis de aprendizagens e idades. Geralmente apresentam-se com um único docente [...]”. Segundo Pianovski e Oliveira (2017, p. 172), as escolas multisseriadas “[...] surgiram no Brasil após a expulsão dos jesuítas e eram vinculadas ou não ao Estado. Elas coexistiam com os professores ambulantes, que iam de fazenda em fazenda para ensinar as primeiras letras, e foram oficializadas pelo Governo do Ensino em 1827”.

A institucionalização das classes multisseriadas ocorreu durante o período Imperial, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, cujo art. 1º dispunha que: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as classes de primeiras letras que forem necessárias” (Brasil, 1827). A lei garantia a implementação das aulas nos povoados e nas comunidades mais longínquas, cujo objetivo era ensinar os saberes indispensáveis da época, mais precisamente o ensino das primeiras letras: ler, escrever e contar. Segundo Locks, Almeida e Pacheco (2013, p.5):

[...] as escolas multisseriadas (classes multisseriadas) surgiram nesse período em que o ensino das primeiras letras, financiado ou não pelo Estado, era difundido de fazenda em fazenda por professores itinerantes ou por alguém que a comunidade considerasse capaz de instruir a outros. Isso também se deu em pequenas vilas e povoados, por meio da reunião de crianças de vários níveis, independentemente da faixa etária, num mesmo ambiente escolar e com um único professor.

As aulas aconteciam em lugares improvisados escolhidos pelos professores, haja vista que eram eles que se deslocavam de povoado em povoado para ensinar. O ensino multisseriado desenvolveu-se precariamente ao longo da história da educação brasileira. Como enfatizam Locks, Almeida e Pacheco (2013, p. 5): “O panorama da época demonstrava um número insuficiente de escolas, isoladas e regulares, que geralmente funcionavam em espaços inadequados, faltavam materiais pedagógicos e professores, e as instalações físicas eram inadequadas à prática de ensino”.

Em meados de 1920, o ensino começou a ser organizado por meio da seriação, tendo como fator responsável “[...] as reformas implantadas na última fase do Império contribuíram para a substituição do ensino ministrado por um único professor para um grupo de alunos em diferentes níveis de aprendizado, pelo sistema de seriação e agrupamento de alunos” (Locks; Almeida; Pacheco, 2013, p. 8). Essa organização apareceu com a criação de grupos escolares, onde os alunos passaram a ser reunidos de acordo com seu sexo, com sua idade e seu nível de aprendizagem.

Locks, Almeida e Pacheco (2013) destacam ainda que, “[...] no início, a seriação do ensino classificava os alunos entre os que sabiam mais e os que sabiam menos, tal como, pelo seu nível de conhecimento”, deixando de fora aqueles que mais necessitavam do acesso ao ensino. Consoante a isso, Locks, Almeida, Pacheco (2013, p. 10) enfatizam que o ensino em questão deveria atender a propósitos bastante definidos, que eram o de preparar pessoas para o mercado de trabalho, tornando a educação uma mercadoria de diferentes qualidades a ser consumida conforme as condições econômicas de cada família.

Essa classificação tornou o ensino que era para “todos” em um método excludente entre elite e proletariado. Os menos favorecidos acabavam sendo deixados para trás, por não terem condições para dar continuidade ao ensino.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, os municípios tiveram autonomia para organizar seu próprio sistema de ensino. Em decorrência disto, com a criação das Secretarias Municipais de Educação, houve um maior controle e racionalização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, entre os quais estavam aquelas com classes multisseriadas. Esta autonomia teve, no entanto, como consequência um engessamento das práticas pedagógicas nas classes multisseriadas, os quais tiveram dificuldade em estabelecer uma dinâmica própria no seu fazer docente (Pianovski; Oliveira, 2017, p. 173).

No entanto, nas escolas dos povoados mais distantes e de difícil acesso, o ensino permaneceu sendo ofertado de forma multisseriada. Essa organização de ensino continua como possibilidade encontrada pelas Secretarias de Educação para ofertar a educação formal à população do campo. O fenômeno das classes multisseriadas continua com um número expressivo de escolas espalhadas pelo território brasileiro até hoje. Isso acontece devido à baixa demanda de alunos residentes nas comunidades distantes dos centros urbanos.

Em suma, o desenvolvimento das classes multisseriadas “[...] reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias no país” (Calazans; Silva, 1983, p. 3). Foi nesse cenário que a educação rural se materializou, baseada em uma organização de classes multisseriadas, sem qualquer organização político-pedagógica e curricular para esse modelo de ensino. Nesse bojo, encontramos a Educação Infantil, nas quais as crianças da pré-escola estão inseridas em uma mesma turma com outras de maior idade e que pertencem ao Ensino Fundamental.

Educação Infantil

A conquista das crianças por um espaço que garantisse o seu processo de escolarização foi reforçado em outros momentos na sua efetivação. Um dos marcos na

Direito à educação das crianças do campo: Educação Infantil nas classes multisseriadas no município de Humaitá – Amazonas

história do reconhecimento desses direitos no Brasil foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990). O ECA possibilitou a consolidação dos direitos da criança já promulgados na Constituição Federal de 1988; além disso, garantiu o impulsionamento e o engajamento de diversas instituições de pesquisa na luta por uma Educação Infantil com novas características diferentes daquelas já existentes, contribuindo com as discussões da nova LDBEN – Lei nº 9.394/1996.

Com a instituição da nova LDBEN, em 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil passou ser etapa inicial da Educação Básica (Brasil, 1996). De acordo com Oliveira (2008, p. 117-118), a LDBEN proporcionou uma reorganização da Educação no Brasil, pois ela amplia:

[...] o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social. Aumenta as responsabilidades das unidades escolares (aí incluindo creches e pré-escolas) e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira a suas unidades escolares (Oliveira, 2008, p. 117-118).

Com as novas concepções de educação para as crianças definidas na LDBEN, houve a necessidade ainda de se criarem novas propostas pedagógicas para essa etapa de ensino. A partir da formulação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), pelo Ministério da Educação (MEC), foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que trata da organização das propostas pedagógicas para a Educação Infantil baseadas em dois eixos norteadores: a interação e a brincadeira (Brasil, 2009).

Em 2017, com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), surgiu uma nova organização na Educação Infantil ofertada às crianças. Nesse documento, foram elencados, a partir dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas definidos pelas DCNEI (Brasil, 2010b), seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que, segundo a normativa, garantem condições para que as crianças possam aprender e participar da construção do conhecimento em ambientes que sejam desafiadores a elas. Desse modo, a criança passa a ser constituída como um ser que produz conhecimento e que é capaz de conviver em diversos ambientes e socializar com outras crianças e com os adultos, e, a partir daí, criar novos significados em

relação a ela mesma e aos outros e, também, em relação ao mundo social e natural ao seu redor (Brasil, 2017).

Todas as mudanças na oferta da Educação Infantil ocorreram em cenários distintos da história. Ainda há muito o que ser melhorado, visto que, para algumas crianças, a efetivação dos direitos à educação ainda encontra muitos desafios a serem vencidos. No contexto campestre, a oferta da Educação Infantil para as crianças ribeirinhas, de assentamentos, quilombolas, caiçaras, entre outras, é garantida pela legislação; no entanto, a oferta de instituições que sejam exclusivas para essas turmas é rara. Em muitos lugares do país, a Educação infantil ainda é reunida em turmas multisseriadas, uma forma de organização escolar muito antiga, que ainda persiste e, em muitos casos, com o Ensino Fundamental.

De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 37), “[...] um dos grandes desafios na garantia do direito à Educação Infantil dos bebês e das 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”. Desse modo, na oferta da educação para as crianças no contexto multisseriado, configura-se um caminho que vai ao contrário do que se descreve na legislação brasileira.

Educação Infantil no multisseriado

A partir das reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), aliado a outros movimentos, como a luta dos seringueiros por seus direitos trabalhistas e pela terra, dos índios, pela demarcação de seus territórios, e dos pretos, pelo reconhecimento dos quilombos, objetivando a efetivação de uma escola do/no campo, por melhorias e direito a novas práticas pedagógicas dos movimentos em prol da Educação do Campo, que foram de grande importância para a classe popular, que se firmou a obrigatoriedade de educação de base em termos legais para o meio rural.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e, em seu art. 4º, inciso I, regulamenta a “[...] oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade [...]” (Brasil, 2010a, p. 2).

A Educação Infantil, segundo a LDBEN, “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e

Direito à educação das crianças do campo: Educação Infantil nas classes multisseriadas no município de Humaitá – Amazonas

social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2020, p. 23), e a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, estabelece:

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996 [...], o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais (Brasil, 2002, p. 3).

As Resoluções determinam que as populações do campo têm o direito à educação, e o Estado e os municípios têm o dever de oferecer o seu atendimento em creches e pré-escolas, propiciando às populações do campo a Educação Infantil na própria área rural onde residem, considerando as suas especificidades socioculturais e demográficas.

Dentre as várias organizações de ensino localizadas na educação do campo, estão as classes multisseriadas. A oferta de ensino das escolas localizadas no campo, em sua grande maioria, é organizada por meio dessas classes. Essa organização de ensino, geralmente encontrada nas comunidades mais distantes da sede dos municípios, em comunidades de difícil acesso, tem um número pequeno de crianças e jovens em idade escolar. Lazaretti e França (2021, p. 8) trazem a definição de três categorias para essa organização:

O Sistema de Ensino Brasileiro classifica as turmas multisseriadas em três categorias de turma: unificada, multietapa e multi. As turmas unificadas concentram os alunos da educação infantil. Multietapa é a turma que atende ao mesmo tempo alunos da educação infantil e do ensino fundamental. E a denominação multi se refere a uma turma com alunos de mais de um ano do ensino fundamental (Lazaretti; França, 2021, p. 8).

Em decorrência disso, muitas escolas que possuem classes multisseriadas que atendem três ou mais turmas simultaneamente, entre elas as que agregam a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, são caracterizadas como multietapa. Essa prática de agrupamento é inadequada perante a lei vigente. Segundo Benigno, Vasconcelos e Franco (2023):

[...] classes compostas por crianças de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, denominadas turmas multisseriadas, tornaram-se arranjos imprescindíveis,

idealizados para assegurar o direito constitucional e o acesso à educação das crianças residentes em lugares distantes da área urbana, principalmente no contexto amazônico (Benigno; Vasconcelos; Franco, 2023, p. 110).

A carência de classes exclusivas de Educação Infantil nas escolas campesinas mostra a dificuldade na oferta da educação para essas crianças, haja vista que são agregadas aos alunos do Ensino Fundamental, formando-se, nesse contexto, as classes multietapas. Nesse sentido, há o desafio curricular para atender, elaborar e desenvolver o planejamento para essas turmas tão diversificadas.

As diferentes organizações de ensino das escolas localizadas no campo não podem ficar de fora das discussões de melhorias, muito menos à margem da sociedade. A visão de que as classes multisseriadas promovem um ensino deficiente deve ser desmistificado trazendo à tona a falta de efetivação das políticas públicas voltadas à educação do campo, bem como a falta de investimentos, orientação e formação específica para trabalhar com as turmas multisseriadas. Nesse sentido, questiona-se: Como é o contexto da Educação Infantil do Campo no município de Humaitá, Amazonas?

A Educação Infantil do Campo e o contexto multisseriado em Humaitá

As discussões aqui apresentadas são resultado de reflexões produzidas pelo Gpedin, da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do projeto de pesquisa “Educação Infantil: Políticas e Práticas” e das pesquisas em andamento intituladas “As infâncias do Campo: o currículo da educação infantil e os saberes e fazeres das crianças na comunidade Cristolândia em Humaitá/AM” e “A prática pedagógica no contexto multisseriado de uma escola municipal ribeirinha em Humaitá/AM”, ligadas ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Ufam, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (Fapeam).

O Estado do Amazonas faz parte das 27 unidades federativas do Brasil. Localiza-se na Região Norte, sendo o maior Estado do país em extensão territorial. Essa grande extensão territorial é constituída por 62 municípios, dentre eles Humaitá. O município está localizado no Sul do Amazonas, com 57.473 habitantes, conforme o Censo de 2022 (IBGE, 2023). Como já afirmado anteriormente, o município possui 55 escolas do campo, das quais 35 oferecem o ensino multisseriado.

Direito à educação das crianças do campo: Educação Infantil nas classes multisseriadas no município de Humaitá – Amazonas

Com o intuito de evidenciar como são organizadas as turmas de Educação Infantil do Campo no município, foram requeridos dados à Semed. Em um documento, no formato de relatório, consta todas as informações relacionadas à oferta da Educação Infantil nas escolas localizadas no Campo referente ao ano de 2023, tais como: número de escolas, quantitativo de crianças matriculadas, organização das turmas (multietapas, turmas seriadas, maternal e multisseriado) e número de escolas que não atendem à Educação Infantil. O Quadro 1 apresenta essa organização.

Quadro 1 – Organização da Educação Infantil do Campo no município de Humaitá /AM-2023

Quantitativo de escolas do campo		52 escolas
		3 anexos*
		Número de crianças matriculadas
Quantitativo de Escolas que ofertam a Educação Infantil	52 escolas (incluindo os anexos)	555 crianças
Maternal	2 escolas	23 crianças
Multietapa	35 escolas, sendo 3 anexos	182 crianças
Multisseriado (Pré I e II)	14 escolas	205 crianças
Serição	3 escolas	Pré I – 67 crianças
		Pré II – 78 crianças
Não tem Educação Infantil	3 escolas	-

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela Semed de Humaitá-AM, 2023.

* São escolas pequenas, geralmente contém somente uma sala de aula, localizada na mesma comunidade que a escola polo. As escolas polos são maiores e acolhem várias comunidades próximas.

Após a análise do relatório apresentado pela Semed, constatou-se que há um total de 55 escolas localizadas no campo humaitaense, das quais 52 ofertam a Educação Infantil (maternal e pré-escola). A partir das evidências apresentadas, compreende-se que, em parte, o direito à Educação das crianças do campo está sendo efetivado; no entanto, ainda persiste a carência de espaços exclusivos para a Educação Infantil, pois, quando se analisa o quantitativo de turmas de maternal atendidas nesse contexto, é possível verificar que é quase inexistente.

Do total de 52 escolas do campo humaitaense, averiguou-se a existência de apenas duas localizadas no contexto que ofertam o maternal II (crianças de 3 anos de idade). No total dessas duas escolas, 23 crianças são contempladas nessa etapa. No município de Humaitá, existem muitas comunidades que dispõem de um número significativo de famílias. Essas

famílias são constituídas de mulheres e homens trabalhadoras(es) e de crianças que possuem o direito à educação de acordo com as especificidades desse contexto, respeitando principalmente a cultura local.

Pensar a creche para os bebês do campo requer um conhecimento profundo da comunidade local, da produção econômica da população rural, das demandas de mulheres e homens do campo, do conhecimento das formas de educar as crianças pequenas e, principalmente, do respeito às famílias do campo (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 41).

Na falta de espaços destinados à pré-escola e/ou pela sua insuficiência, “[...] nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série” (Hage, 2011, p. 99), as turmas são organizadas a partir de três formas: multietapa, multisserie e seriação¹. A multietapa refere-se à organização de ensino feita por meio da junção da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I. Já a multissérie compreende a junção das turmas pré-escolares I e II (4 e 5 anos). Por fim, a seriação corresponde às turmas de pré-escola organizadas separadamente por idade, sendo Maternal II (3 anos e 11 meses), Pré I (4 anos e 11 meses) e Pré II (5 anos e 11 meses).

No campo do município de Humaitá, há 35 escolas que ofertam a Educação Infantil organizadas em multietapas, havendo um total de 182 crianças matriculadas nessas escolas. Quanto à multissérie, verificou-se um quantitativo de 14 escolas atendendo a um quantitativo de 205 crianças frequentando essas turmas. Por fim, evidenciou-se o total de três escolas com a Educação Infantil organizada em seriação de acordo com a idade escolar. Nessas três escolas, há um quantitativo de 67 crianças matriculadas no pré I e 78 crianças matriculadas no pré II.

Posteriormente à análise dos dados, pode-se constatar uma quantidade significativa de escolas que atendem à Educação Infantil do/no campo em turmas multisseriadas, estando a sua maioria organizada em multietapas, com 23 escolas que organizam suas turmas agregando do pré I ao 5º ano do Ensino Fundamental I em uma só sala, envolvendo até sete turmas concomitantemente.

Nesse sentido, torna-se um desafio para o professor trabalhar com essa turma tão heterogênea. De acordo com Hage (2009, p.3):

Os estudos que realizamos revelam as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas, situação predominante de oferta dos anos iniciais desse nível de ensino no campo. Isso acontece, justamente porque nessas

Direito à educação das crianças do campo: Educação Infantil nas classes multisseriadas no município de Humaitá – Amazonas

escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados.

Vale ressaltar que a junção da Educação Infantil com o Ensino Fundamental não é permitida de acordo com a Resolução nº 2/2008, porém a Proposta Curricular Pedagógica da Educação Infantil do Campo do Município de Humaitá (Humaitá, 2022, p.85) ressalta que isso ocorre. Segundo o documento:

[...] devido ao número reduzido de matrículas na educação infantil em determinadas comunidades e escolas do campo, levando o município a considerar a junção das etapas de ensino, como um mecanismo de assegurar a oferta da Educação Infantil às crianças que residem ao local mais próximo de suas residências, evitando seu deslocamento para lugares mais distantes.

Nesse sentido, compreende-se que, para que se efetive a lei da oferta de Educação para as crianças matriculadas na Educação Infantil no contexto campesino no município de Humaitá-AM, faz-se necessária a organização das turmas por meio do multisseriado, caracterizando-se essa organização como a única forma encontrada pela Semed para garantir o ensino nas escolas do campo.

Consoante a isso, ressalta-se a importância de a garantia da Educação ser ofertada o mais próximo possível de suas residências, evitando o deslocamento das crianças por longos e perigosos percursos. Ressalta-se, também, que o multisseriado não deve ser usado como pretexto para negligenciar a Educação ofertada no campo. Essa organização de ensino carece de suporte financeiro e pedagógico para atender às necessidades da Educação Infantil de acordo com suas especificidades, visto que são espaços que não atendem às demandas das diretrizes operacionais para a Educação Infantil, tampouco para a Educação Infantil do Campo.

Considerações finais

A Educação Infantil, devendo atender aos eixos norteadores descritos nas DCNEI (Brasil, 2010b), necessita de espaços adequados para que esses eixos sejam de fato contemplados. No entanto, o que se percebe por meio das pesquisas do Gpedin, nos espaços do município de Humaitá, é que estes se constituem em salas apertadas, com um número considerado impróprio de crianças juntas, com pouquíssimo recurso para o desenvolvimento do trabalho docente, e ao professor/à professora ainda falta a formação adequada para atuar nessas turmas.

De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 148), “[...] é preciso que o professor ou professora tenha habilidade de atuar com meninos e meninas em momentos diferentes do desenvolvimento”. Tudo isso aliado ao contexto do multisseriado pode prejudicar a educação das crianças do campo, caso o currículo e toda comunidade escolar não estiver envolvida.

Ao currículo carece valorizar a natureza, “[...] a multiplicidade natural/cultural, das produções locais do contexto amazonense em que as crianças vivem suas infâncias, corroborando com a sua invisibilidade”. A pesquisa de Franco e Ponce (2022) mostra que as práticas desenvolvidas no contexto humaitaense tem dado pouca ênfase ao contexto local e às experiências vivenciadas pelas crianças. Observa-se, ainda, a existência de materiais apostilados criados no território urbano sendo utilizados no dia a dia, não apresentando o campo como lugar de vida e de produção humana.

Nesse sentido, evidencia-se que a Educação Infantil, no contexto campestre e com os agrupamentos em turmas multisseriadas, exige formação específica e continuada dos professores que atuam nessas turmas, materiais pedagógicos e espaços adequados para que as crianças e as infâncias do campo possuam suas próprias rotinas e modos de se relacionar, experiências que permeiam a natureza que as envolvem nas comunidades, modos de brincar e de aprender com as culturas, do trabalho das famílias e que devem ser pensados pelo currículo escolar.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BENIGNO, Beatriz Lima; VASCONCELOS, Simone Maria Oriente; FRANCO, Zilda Gláucia Elias Franco. Educação infantil do campo: docência em turmas multisseriadas no interior do Amazonas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 109-118, jan./abr. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Brasília: Câmara dos Deputados, [1827]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos

Direito à educação das crianças do campo: Educação Infantil nas classes multisseriadas no município de Humaitá – Amazonas

Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 nov. 2023.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2008]. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

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. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010b. Disponível em: Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Fica homologado o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 244, p. 146, 21 dez. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Atualizada até a EC n. 99/2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; SILVA, Hélio Raymundo Santos. Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL, 1982, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí: Inep, 1982. p. 31-41.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; PONCE, Branca Jurema. Diálogo entre currículo e territórios das crianças Ribeirinhas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. esp., p. 421-444, 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp421-444>

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017081>

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A Multisserie em pauta: para transgredir o *Paradigma Seriado* nas Escolas do Campo. **FACED/UFBA**, Salvador, 2009. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.%25p>

HUMAITÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica Educação Infantil**. Humaitá: Semed, 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Humaitá: Panorama. **IBGE Cidades**, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/panorama>. Acesso em: 23 nov. 2023.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2023.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAZARETTI, Lauana Rosseto; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. “Em terra de cego quem tem olho é rei”: uma análise das escolas multisseriadas no Brasil. In: SEMINÁRIO ECONOMIA APLICADA- ECONOMIA DA EDUCAÇÃO, 2021, Fortaleza. **Anais eletrônicos [...]**. Fortaleza: UFC, 2021. Disponível em: <https://feaac.ufc.br/pt/seminario-economia-aplicada-economia-da-educacao-2/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LOCKS, Geraldo Augusto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PACHECO, Simone Rafaeli. Educação do campo e a escola multisseriada na história da educação brasileira. In: SEMINÁRIO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO - GEPEC, 2013, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...]. São Carlos: UFSCar, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/do8-educacao-do-campo-e-a-escola-multisseriada-na.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIANOVSKI, Regina Bonat; OLIVEIRA, Raimunda Santos Moreira. As classes multisseriadas nas escolas localizadas no campo. In: SOUZA, Maria Antônia; GERMINARI, Geyson Dongley (org.). **Educação do campo: territórios, escolas, políticas e práticas educacionais**. Curitiba: Editora da UFPR, 2017. p. 171-187.

SANTOS, Marineide José dos; MOURA, Terciana Vidal. Práticas pedagógicas nas classes multisseriadas de Ubaíra-BA. In: MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (org.). **Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo**. Curitiba: CRV, 2021. p. 65-79.

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

Nota

ⁱ Nomenclatura utilizada pelas autoras para exemplificar os três diferentes tipos de organização do multisseriado identificada nas escolas do campo no município de Humaitá.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam) pela concessão da bolsa de estudo, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (Gpedin) pela oportunidade de vivenciar a pesquisa no contexto da Educação Infantil do Campo, e à Secretaria Municipal de Educação de Humaitá pelo fornecimento dos dados.

Sobre as autoras

Camila Jheovana Almeida Ferreira

Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional pela Faculdade Santo André (FASA). Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Humaitá. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Ufam. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (Gpedin). Desenvolve estudos sobre a educação do campo e a prática pedagógica no contexto multisseriado. E-mail: myllah-jheovana@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4383-2108>

Elen Mara da Silva Neves

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Alfabetização e Linguagem pela Faculdade São Braz. Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Humaitá. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (Gpedin). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Humanidade (PPGECH) da Ufam. Desenvolve pesquisas sobre as infâncias no/do campo. E-mail: eleneves19@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4336-5126>

Zilda Gláucia Elias Franco

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Ufam. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (Gpedin) e participa da Rede de Pesquisas Infâncias e Crianças da Amazônia (SAMAÚMA). E-mail: zildaglaucia@ufam.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1654-7102>

Recebido em: 05/07/2024

Aceito para publicação em: 22/07/2024