

Garantia do acesso à educação às crianças camponesas: o Ensino Infantil multisseriado em Altamira, Pará



Ronaldo dos Santos Leonelⁱ 

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil

Andréia de Oliveira Castroⁱⁱ 

Universidade do Estado do Pará, Marabá, PA, Brasil

Klebson Daniel Sodré do Rosárioⁱⁱⁱ 

Universidade do Estado do Pará, Belém, PA, Brasil

Resumo

A legislação brasileira, representada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), assegura o direito das crianças à educação. No entanto, na região amazônica do Pará, devido à vasta extensão territorial, é comum a prática de ensino em classes multisseriadas, unindo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que contraria a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Por isso, este estudo tem como objetivo principal destacar como a Educação Infantil é organizada em salas multisseriadas na cidade de Altamira, Pará. Esta pesquisa qualitativa e descritiva analisou dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Altamira, revelando que a maioria das escolas na região oferece Educação Infantil de forma multisseriada, com 17 instituições que combinam essa etapa com o Ensino Fundamental I.

Palavras-chave

Educação Infantil no campo; ensino multisseriado; legislação.

Guaranteeing access to education for rural children: multi-grade Early Childhood Education in Altamira, Pará

Abstract

Brazilian legislation, represented by the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases (Law No. 9,394/1996), guarantees children's right to education. However, in the Amazon region of Pará, due to its vast territorial extension, it is common to teach in multi-grade classes, combining Early Childhood Education and Elementary Education, which is contrary to Resolution No. 2 of April 28, 2008. Therefore, this study aims to highlight how Early Childhood Education is organized in multi-grade classrooms in the city of Altamira, Pará. This qualitative and descriptive research analyzed data obtained from the Municipal Department of Education of Altamira, revealing that most schools in the region offer Early Childhood Education in a multi-grade format, with 17 institutions combining this stage with Elementary Education I.

Keywords

Early Childhood Education in the countryside; multi-grade teaching; legislation.



Garantizar el acceso a la educación de los niños campesinos: Educación Infantil multigrado en Altamira, Pará

Resumen

La legislación brasileña, representada por la Constitución Federal de 1988 y la Ley de Directrices y Bases (Ley nº 9.394/1996), garantiza el derecho de los niños a la educación. Sin embargo, en la región amazónica de Pará, debido a la vasta extensión territorial, es común impartir clases en clases multigrado, combinando Educación Infantil y Educación Primaria, lo que contradice la Resolución nº 2, de 28 de abril de 2008. Por lo tanto, el principal objetivo del estudio es resaltar cómo se organiza la Educación Infantil en las aulas multigrado de la ciudad de Altamira, Pará. Esta investigación cualitativa y descriptiva analizó datos obtenidos de la Secretaría Municipal de Educación de Altamira, revelando que la mayoría de las escuelas de la región ofrecen Educación Infantil en formato multigrado, con 17 instituciones que combinan esta etapa con Educación Primaria I.

Palabras clave

Educación Infantil rural; docencia multigrado; legislación.

1 Introdução

A legislação brasileira, representada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, assegura o direito à educação das crianças, inclusive daquelas que vivem em contextos rurais. Nesses locais, é fundamental não apenas garantir o acesso à educação, mas também promover um ensino que respeite e valorize as culturas locais, como a dos agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, entre outros.

No estado do Pará (PA), especialmente em comunidades distantes e de difícil acesso, muitas vezes o ensino é organizado por meio de classes multisseriadas. Isso significa que crianças de diferentes idades e séries compartilham a mesma sala de aula, com um único professor, mesmo que isso vá contra o que está estabelecido na legislação. Apesar das diretrizes que recomendam a separação de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as classes multisseriadas ainda são uma realidade comum no campo.

As salas de aula multisseriadas são um tipo de estrutura educacional em que estudantes de diferentes idades e níveis de ensino compartilham o mesmo espaço, sob a supervisão de um único professor. Presentes principalmente em áreas rurais, essas salas de aula multisseriadas têm origem histórica no período colonial do Brasil, quando professoras não qualificadas e itinerantes ensinavam os filhos dos proprietários de terras e, por extensão, os filhos de seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759.

No ano de 1827, aprovou-se a Lei Geral do Ensino pelo governo imperial, que introduziu o sistema de ensino mútuo, também conhecido como monitoria. Nesse método, os alunos mais avançados na aprendizagem ficavam encarregados de ensinar os mais novos e/ou em níveis menos avançados. Conhecido como Método Lancasteriano, foi trazido da Inglaterra para o Brasil e considerado um avanço na educação brasileira do século XIX (Hage, 2010; Santos; Moura, 2010).

Com o advento da República em 1889, surgiram os Grupos Escolares e com eles foi introduzido o sistema de ensino seriado, que se tornou popular principalmente nas áreas urbanas, conforme indicam Santos e Moura (2010). Enquanto isso, nas pequenas cidades e zonas rurais, as escolas isoladas com salas multisseriadas continuaram em funcionamento para lidar com questões demográficas e de densidade populacional, uma realidade que persiste até hoje. Esse processo de expansão e interiorização dos Grupos Escolares continuou ao longo do século XX.

A partir de 1990, ocorreu uma mudança significativa na economia do Brasil, o que resultou em uma reorganização da estrutura administrativa da educação, com a transferência de responsabilidades para os municípios, especialmente para os anos iniciais de ensino, entre outras mudanças. Esse período foi caracterizado pelas consequências do término do regime militar em 1984, juntamente com a implementação de políticas neoliberais. Tanto no campo quanto em todo o país, no final da década de 1980 e início dos anos 1990, houve um renascimento dos movimentos sociais, com o fortalecimento da união dos trabalhadores rurais e de suas lutas, resultando na formação de movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), entre outros.

Com a implementação da LDBEN nº 9.394/1996, ocorreu o fechamento das escolas multisseriadas localizadas no campo, com a centralização nas sedes municipais, decorrente do processo de municipalização e das mudanças causadas pelas políticas neoliberais que afetaram o setor educacional. Simultaneamente, surgiu a Educação do Campo como resultado das reivindicações dos movimentos sociais rurais pelo acesso às políticas educacionais destinadas aos trabalhadores dessa região. Por meio desse modelo, as Secretarias Municipais de Educação na região amazônica do Pará conseguem levar a educação mais perto das crianças, evitando que precisem se deslocar para outras comunidades.

Segundo Hage (2011), as turmas multisseriadas exigem que o professor desempenhe diversas funções, atendendo a alunos de diferentes etapas de ensino. Isso significa lidar com uma grande diversidade de idades e níveis de aprendizagem, demandando o uso de metodologias adaptadas a essa realidade desafiadora.

Dentro de uma sala de aula considerada “convencional”, com alunos do mesmo ano/série agrupados em turmas diferentes, conhecida como “multisseriada”, o professor enfrenta o desafio de se preparar para atender às necessidades de diversas turmas ao mesmo tempo.

Conforme as estimativas populacionais até 2021, dos 19 países examinados neste relatório, calcula-se que a população da América Latina alcance cerca de 630 milhões de indivíduos. Quase 90 milhões são crianças com idades entre 0 e 8 anos, representando 14,2% do total na região. Conforme o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2020), 46,2% das crianças de 0 a 14 anos vivem em situação de pobreza na América Latina e somente 6 em cada 10 crianças com idades entre 3 e 4 anos têm acesso à educação na primeira fase de suas vidas. Nas últimas três décadas, a infância tem ocupado um lugar cada vez mais importante nas discussões públicas e nas agendas governamentais na região.

A prestação de serviços em estabelecimentos de Educação Infantil como um direito social das crianças está assegurada na Constituição de 1988, que reconhece a Educação Infantil como uma responsabilidade do Estado no campo da Educação. Esse avanço foi resultado de uma ampla mobilização dos movimentos comunitários, dos movimentos feministas, dos movimentos trabalhistas, dos movimentos pró-democratização do país, juntamente com a atuação incansável dos profissionais da Educação. Desde então, a área da Educação Infantil passa por um intenso processo de revisão de conceitos sobre a educação de crianças em ambientes coletivos, com o objetivo de fortalecer práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Em particular, torna-se essencial a reflexão sobre como orientar as atividades com crianças de até 3 anos em creches, bem como garantir práticas adequadas com as crianças de 4 e 5 anos que favoreçam a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento, sem adiantar conteúdos que serão abordados no Ensino Fundamental.

A primeira fase da formação escolar, disponibilizada em creches e escolas infantis, são locais que não pertencem ao ambiente doméstico e são considerados como

instituições de ensino públicas ou privadas que fornecem atendimento e educação para crianças de 0 a 5 anos durante o dia, em horário integral ou parcial. Esses locais são regulados e fiscalizados por órgãos responsáveis do sistema educacional e estão sujeitos ao controle da sociedade. É responsabilidade do Estado garantir acesso à Educação Infantil de forma pública, gratuita e de qualidade, sem a necessidade de seleção prévia.

De acordo com Fonseca, Colares e Costa (2019), a criança pequena demonstra uma dependência do adulto em relação às rotinas de cuidado, como higiene, limpeza e saúde. Isso ressalta a sua vulnerabilidade física, emocional e social, indicando a importância de um cuidado especial com os aspectos socioemocionais essenciais para o avanço em diversas áreas do seu desenvolvimento.

2 Metodologia

Neste contexto, o presente artigo tem como propósito destacar as turmas da Educação Infantil presentes na Educação do Campo multisseriada na cidade de Altamira, localizada no estado do Pará, na região Transamazônica e Xingu.

Em relação ao cenário educacional do campo, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação de Altamira (Semed), há um total de 68 escolas no campo, sendo que 17 delas oferecem ensino multisseriado, de acordo com levantamento realizado por três participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEECA) em 2024.

Esta investigação tem caráter qualitativo, uma vez que se concentra nos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009). Trata-se de uma abordagem descritiva, cujo objetivo é descrever as características de certas populações ou fenômenos (Gil, 2008).

Foi solicitado à Semed de Altamira/PA dados que pudessem esclarecer como funcionam as turmas com alunos de diferentes séries que englobam a área da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos anos iniciais.

A trajetória da evolução do conceito de criança e infância e da implementação da Educação Infantil em diversos cenários percorreu vários momentos até ser assegurada por lei, abrangendo a educação das crianças e suas diversas formas de infância.

Para uma melhor compreensão de todo o contexto abordado, é necessário descrever alguns acontecimentos relevantes, distribuídos nas etapas subsequentes da pesquisa.

3 Achados e debates

A estrutura de organização das discussões foi dividida em cinco categorias principais: 3.1) A infância, a criança, a assistência histórica e a Educação: uma breve introdução; 3.2) Cenário histórico da modalidade multisseriada; 3.3) Ensino infantil; 3.4) Ensino para crianças em diferentes faixas etárias; e 3.5) A infância no campo e a diversidade educacional em Altamira/PA.

Além das categorias, também apresentamos as conclusões, neste cenário, destaca-se a importância da formação contínua e especializada dos educadores que trabalham na Educação Infantil em áreas rurais, onde as turmas são formadas por crianças de diferentes idades. A propósito, é fundamental disponibilizar materiais pedagógicos e ambientes adequados para que as crianças do campo possam vivenciar suas próprias rotinas, interagir de acordo com sua realidade e aprender por meio de experiências ligadas à natureza e às tradições locais. É essencial que o currículo escolar leve em consideração as práticas culturais, o trabalho das famílias e as formas de brincar características dessas comunidades.

3.1 A infância, a criança, a assistência histórica e a Educação: uma breve introdução

Durante muitos anos da história, a criança foi ignorada pela sociedade. Ela não recebia a atenção e o cuidado necessários para sua existência, devido à falta de compreensão sobre a infância naquela época. De acordo com Kramer (2007, p. 14), “[...] a participação efetiva das crianças e seus papéis variam de acordo com as estruturas da sociedade”, portanto, em diferentes sociedades, a infância não era percebida da mesma maneira, sendo definida pelo contexto histórico, pela classe social a que pertenciam as crianças e pela forma como eram vistas.

Ariès (2012) destaca que, na Idade Média, a criança era retratada como um adulto em miniatura, sem se considerar suas características específicas. A ausência de representações que mostrassem a criança na sua relação com a infância e sua pouca idade não se devia à falta de talento dos artistas da época, mas sim à falta de

sentimentos que permitissem revelar a infância naquele tempo. No entanto, Ariès (2012) salienta que foi na arte que surgiram as primeiras representações fiéis da criança, indicando o início de um sentimento de infância mais próximo do que conhecemos hoje. O autor descreve essas representações como um “tipo de criança”.

No século XIII, as crianças eram analisadas de acordo com os padrões determinados pela sociedade daquela época. Devido à falta de valorização da infância, as crianças eram praticamente ignoradas em meio a uma sociedade dominada por adultos. A sensibilidade dos artistas desempenhou um papel crucial em resgatar a importância atribuída às crianças, em um momento em que essa etapa da vida era mal compreendida.

Kuhlmann Júnior (2015) ressalta que, apesar de a arte medieval ter mostrado a evolução das representações infantis, não se pode dizer que o afeto por elas não existia antes do século XII. Registros antigos indicam que as famílias já tinham preocupação com as crianças, demonstrada na confecção de roupas, móveis e brinquedos adequados para atendê-las.

Durante os séculos XV e XVIII, que representam a época da Modernidade, houve uma intensa transformação social, cultural e econômica. Foi nesse contexto de mudanças que surgiram os primeiros conceitos sobre a infância e a importância de cuidar das crianças conforme suas necessidades individuais. De acordo com Guimarães (2017, p. 83-84), foi nesse período que as primeiras práticas de assistência às crianças começaram a ser desenvolvidas, “[...] 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 da Era Moderna foi marcado pela Revolução Industrial, um acontecimento histórico de grande impacto devido ao avanço tecnológico, mudanças nas relações de trabalho e transformações na produção da época. Nesse contexto, a educação passou a ser vista como essencial para as crianças, que eram consideradas seres que necessitavam de cuidado e proteção e que não deveriam trabalhar. Encontraram-se maneiras, portanto, de garantir que as crianças tivessem acesso à educação, contudo esse direito não era igual para todas as crianças, pois dependia da sua condição social, cultural e econômica.

Segundo Kramer (2007, p. 15), “[...] 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”. Assim, nem todas as crianças pequenas eram consideradas como crianças, pois aquelas que já conseguiam realizar certas atividades sem depender dos adultos não se encaixavam nessa definição. Além disso, como essa ideia de criança surgiu em contextos sociais específicos, as crianças que não pertenciam às classes sociais privilegiadas, como as filhas de operários, não tinham os mesmos direitos.

Muitas dessas crianças, independentemente da idade, tiveram uma infância marcada pela pobreza e pelo trabalho em situações inadequadas (Kramer, 2007). Com a Revolução Industrial, os processos educacionais passaram a ser direcionados para a formação de mão de obra especializada para as indústrias. Com a introdução de máquinas, parte desse trabalho foi substituído e não era mais necessária apenas a força física, característica atribuída aos homens, mas sim habilidades para operar as máquinas, valência vista como um talento das mulheres por sua delicadeza. Assim, as mulheres começaram a ingressar nos ambientes de trabalho que antes eram exclusivos aos homens.

A Revolução Industrial provocou inúmeras transformações nos ambientes familiares. Foi nesse contexto, por volta do século XIX, que surgiram as primeiras entidades de amparo na Europa. O intuito dessas organizações era auxiliar as famílias nos cuidados básicos dirigidos às crianças, como alimentação, higiene e proteção. Posteriormente, essas mesmas entidades se converteriam em locais voltados também para questões educacionais (Guimarães, 2017).

Da mesma forma que em nível global, no Brasil, a trajetória da criança e da infância também foi marcada por caminhos difíceis. As primeiras organizações de apoio ao necessitado no Brasil surgiram por volta do século XVIII, chamadas de “Casa de Expostos”. Eram locais destinados a cuidar de crianças órfãs e filhos ilegítimos, frutos da opressão dos senhores imposta às mulheres escravizadas.

Nesse contexto, era comum que as crianças fossem abandonadas ou até mesmo falecessem, uma vez que não eram desejadas e deixadas desamparadas; mesmo ao serem acolhidas em instituições, não havia garantia de sobrevivência (Guimarães, 2017). Foi somente por volta de 1875, na cidade do Rio de Janeiro, que os primeiros sinais de valorização da infância no Brasil começaram a surgir, com a

inauguração do primeiro jardim de infância fundado pelo médico José Menezes Vieira e Carlota de Menezes Vieira, sua esposa.

Inicialmente, a área era reservada exclusivamente para meninos, provenientes das famílias ricas do setor industrial, porém o médico argumentava que a educação deveria ser acessível a todos, incluindo as crianças da classe menos privilegiada e os filhos dos escravos. Segundo Guimarães (2017), a primeira creche voltada para os filhos das operárias foi estabelecida em 1899, na cidade do Rio de Janeiro. O propósito desse estabelecimento era garantir a segurança das crianças enquanto suas mães estavam trabalhando.

No Rio de Janeiro, em 1909, foi aberta a primeira escola pública para crianças de 4 a 7 anos, meninas e meninos. Desde então, várias melhorias na Educação Infantil foram registradas ao longo da história do Brasil, com o Estado se empenhando em garantir assistência para as crianças. Um marco importante foi a Constituição Federal de 1988, que incluiu a infância como um direito social no artigo 6º e a educação como obrigação para todas as crianças no artigo 208.

Compreende-se que a criança está intrinsecamente ligada à fase da infância. Não é possível dissociá-las, já que uma faz parte intrínseca da outra; dessa forma, para a criança é importante que ela possa experimentar sua infância com amor, afeto e atenção. É fundamental também que seus direitos conquistados ao longo do tempo sejam plenamente respeitados, pois elas são reconhecidas como sujeitas de direitos sociais e culturais.

No século XXI, a luta pela garantia e efetivação desses direitos ainda é uma realidade na história da criança e da infância no Brasil e em todo o mundo, uma vez que diversas crianças ainda são privadas de muitos desses direitos adquiridos ao longo do tempo. É comum encontrar crianças que vivem sem as condições mínimas para a sua sobrevivência, enfrentando pobreza, negligência, violência, falta de proteção e até mesmo conflitos armados como obstáculos para a garantia desses direitos, no entanto, como já mencionado anteriormente, isso varia de acordo com os contextos em que estão inseridas e como a sociedade as percebe.

Em algumas regiões rurais do Brasil, contudo, principalmente em áreas campestres, a efetivação desse direito é realizada por meio de salas de aula que abrangem diversas séries. Nesse sentido, será abordado o cenário das salas

multisseriadas para as comunidades rurais, ressaltando o avanço desse formato nessas localidades.

3.2 Cenário histórico da modalidade multisseriada

O desenvolvimento da educação no Brasil teve início durante a colonização portuguesa. Com a chegada da Companhia de Jesus ao país, a principal intenção era converter os povos indígenas ao cristianismo, difundindo seus princípios éticos e valores. Durante esse período, a educação era restrita às camadas mais privilegiadas da sociedade, enquanto a população de menor poder aquisitivo ficava excluída do acesso à instrução.

Depois que os jesuítas foram expulsos do Brasil, um novo sistema de ensino público foi implementado em substituição ao estilo jesuítico, chamado de “aulas régias”, em que os professores eram designados pelo rei. Essas aulas eram realizadas sem um planejamento prévio, de forma independente umas das outras. Isso permitia que os alunos assistissem a diferentes aulas sem perder o conteúdo, já que não estavam interligadas. Com isso, o ensino multisseriado teve seu início, devido à ausência de uma organização específica para cada estágio de desenvolvimento dos alunos (Locks; Almeida; Pacheco, 2013).

O multisseriado consiste em um modelo de ensino que acontece em escolas situadas em áreas rurais. Nesse formato, um único professor atua simultaneamente com estudantes de diversas turmas, com idades variadas e em níveis de aprendizado distintos. Conforme ressaltam Silva e Oliveira (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”.

Durante o período imperial, as classes multisseriadas foram oficialmente estabelecidas por meio da Lei de 15 de outubro de 1827. De acordo com o artigo 1º desta lei, “Será obrigatória a presença de classes de primeiras letras em todas as cidades, vilas e locais mais povoados” (Brasil, 1827). Essa legislação visava garantir a

expansão da educação básica para áreas mais remotas, com o intuito de proporcionar o Ensino Fundamental da época, que consistia principalmente no aprendizado de ler, escrever e contar. Como destacado por 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 eram ministradas em locais improvisados selecionados pelos próprios professores, os quais se locomoviam de comunidade em comunidade para lecionar. O ensino em classes multisseriadas se desenvolveu de forma precária ao longo da história da educação no Brasil. Conforme destacado por Locks, Almeida e Pacheco (2013, p. 5): “Naquela época, havia poucas escolas, muitas delas isoladas e regulares, operando em espaços inadequados e com escassez de recursos pedagógicos e docentes, além de instalações físicas inadequadas para a prática educacional”.

Na década de 1920, houve uma mudança significativa no sistema de ensino, que passou a ser estruturado por meio da seriação. Isso aconteceu devido às reformas realizadas no final do Império, que resultaram na substituição do modelo tradicional de um único professor ministrando aulas para um grupo de alunos com diferentes níveis de conhecimento. Surgiram os grupos escolares, nos quais os estudantes eram agrupados de acordo com o sexo, idade e desempenho educacional.

Locks, Almeida e Pacheco (2013) ressaltam que, em tempos antigos, a separação dos alunos no sistema educacional era feita com base no nível de aprendizagem, deixando de fora aqueles que mais precisavam de educação. De acordo com os autores, o ensino deveria ter objetivos claros, como preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, transformando a educação em um produto a ser consumido de acordo com as condições financeiras de cada família. Essa divisão transformou a educação, que era para ser acessível a todos, em um sistema excludente que separava elite e proletariado. Os menos privilegiados muitas vezes eram abandonados por falta de recursos para continuar seus estudos.

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).

Contudo, em regiões remotas e de difícil acesso, ainda é comum encontrar escolas que adotam o sistema multisseriado para oferecer ensino. As Secretarias de Educação utilizam essa forma de organização como alternativa para garantir a educação formal às populações rurais. O modelo de classes multisseriadas ainda é presente em diversas escolas ao redor do Brasil, devido à pouca procura de estudantes que residem em comunidades distantes dos grandes centros urbanos.

Resumidamente, o progresso das classes multisseriadas “[...] reflete, de certa forma, as necessidades que surgiram em resultado da evolução das estruturas socioagrícolas no país” (Calazans; Silva, 1983, p. 3). Foi nesse contexto que a educação do campo se estabeleceu, com base em uma estrutura de classes multisseriadas, sem nenhum sistema político-pedagógico e curricular para esse tipo de ensino. Dentro desse contexto, encontramos a Educação Infantil, na qual as crianças da pré-escola estão agrupadas em uma mesma classe com outras mais velhas que frequentam o Ensino Fundamental.

3.3 Ensino Infantil

A busca das crianças por um lugar que assegurasse o seu processo de aprendizagem foi reforçada em outros momentos ao longo da sua efetivação. Um dos momentos importantes na história do reconhecimento desses direitos no Brasil foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. O ECA permitiu a consolidação dos direitos da criança que já estavam presentes na Constituição Federal de 1988; além disso, incentivou e envolveu diversas instituições de pesquisa na luta por uma Educação Infantil com características inovadoras, distintas das já existentes, contribuindo para os debates da nova LDBEN.

Com a implementação da nova LDBEN em 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil tornou-se a primeira fase da Educação Básica. Segundo Oliveira (2008, p. 117-118), a LDBEN promoveu uma reestruturação do sistema educacional no Brasil, uma vez que 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.

Com as novas abordagens de ensino para as crianças estabelecidas na LDBEN, foi preciso criar propostas pedagógicas para essa fase educacional. A partir da elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) pelo Ministério da Educação (MEC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram estabelecidas por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que aborda a estrutura dos planos pedagógicos para a Educação Infantil com base em dois princípios essenciais: interação e brincadeira (Brasil, 2009). Em 2017, com a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, uma nova estrutura na Educação Infantil oferecida às crianças foi estabelecida.

A partir dos princípios norteadores das práticas educativas estabelecidos pelas DCNEI (Brasil, 2010b), foram listados, neste documento, seis direitos referentes à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, visando proporcionar condições para que elas possam se educar e participar ativamente na construção do conhecimento em ambientes desafiadores. Isso implica a concepção da criança como um sujeito capaz de produzir saberes, interagir em diferentes contextos sociais, criar significados em relação a si mesma, aos outros e ao mundo que a cerca (Brasil, 2017).

Todas as transformações na disponibilidade da Educação Infantil aconteceram em contextos diversos ao longo da história. Ainda existem muitas melhorias a serem feitas, pois, para algumas crianças, a concretização dos direitos à educação ainda enfrenta diversos obstáculos.

Nas áreas rurais, a oferta da Educação Infantil para as crianças ribeirinhas, de assentamentos, quilombolas, caiçaras, dentre outras, está assegurada pela lei, entretanto a existência de instituições exclusivas para esses grupos é escassa. Em várias regiões do país, a Educação Infantil ainda é realizada em salas de aula com alunos de diferentes séries, um modelo de organização escolar antigo que ainda está presente e, em muitos casos, junto com o Ensino Fundamental.

Conforme apontado por A. Silva, Pasuch e J. Silva (2012, p. 37), “[...] um dos maiores desafios na garantia do direito à Educação Infantil dos bebês e das crianças do

campo é conectar os princípios norteadores da Educação Infantil de maneira global com as formas de atendimento nas diferentes áreas territoriais”. Dessa maneira, na disponibilidade educacional para as crianças em ambientes multisseriados, observa-se uma abordagem que vai de encontro ao que está previsto na legislação brasileira.

3.4 Ensino para crianças em diferentes faixas etárias

A partir das demandas do MST, em conjunto com outros grupos, como os seringueiros na luta por direitos trabalhistas e terras, os povos indígenas na demarcação de seus territórios e a comunidade quilombola pelo reconhecimento de seus territórios, foi estabelecida a necessidade de uma escola especializada no campo. Essas reivindicações visavam a melhorias e novas práticas pedagógicas para a Educação do Campo, algo essencial para a classe popular rural. Isso resultou na exigência legal da Educação Básica no meio rural.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, aborda a estratégia de Educação Rural e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); em seu artigo 4, ponto I, rege a “[...] disponibilização da educação infantil como primeira etapa do ensino fundamental em creches e pré-escolas rurais, fomentando o desenvolvimento pleno de crianças de zero a cinco anos de idade”.

A Educação Infantil, de acordo com a LDBEN, “[...] tem como objetivo o desenvolvimento completo da criança de até 5 anos, considerando seus aspectos físicos, mentais, intelectuais e sociais, complementando a influência da família e da comunidade”, e a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em escolas rurais, determina em seu artigo 15:

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.

As determinações estabelecem que as comunidades rurais têm direito à educação e cabe ao Estado e aos municípios fornecer o acesso em creches e pré-

-escolas, garantindo a Educação Infantil para as comunidades rurais em suas próprias regiões, levando em conta suas características socioculturais e demográficas.

Entre as diversas instituições de ensino presentes nas comunidades camponesas, encontram-se as turmas multisseriadas. A maioria das escolas localizadas no campo adota esse modelo de ensino para atender às comunidades mais distantes dos centros urbanos, em locais de difícil acesso, onde há poucas crianças e adolescentes em idade escolar. De acordo com Lazaretti e França (2021, p. 8), existem três categorias que definem 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.

Devido a esse motivo, diversas instituições de ensino que contam com salas de aula multisseriadas que atendem a três ou mais turmas ao mesmo tempo, incluindo aquelas que combinam a Educação Infantil com o Ensino Fundamental, são classificadas como multietapa. Tal forma de organização é considerada inadequada de acordo com a legislação em vigor. Conforme Benigno, Vasconcelos e Franco (2023, p. 110):

[...] 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.

As questões estruturais das escolas são fundamentais para garantir a qualidade da educação. O MEC estabeleceu há mais de vinte anos os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil, visando ao bom funcionamento das instituições públicas e privadas. Além disso, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que trata da Política de Educação do Campo e do Pronera, também aborda a importância da infraestrutura das escolas rurais. É responsabilidade da União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais. Os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura ressaltam a importância das condições básicas de infraestrutura em todas as escolas que oferecem o primeiro segmento da educação escolar, seja em áreas rurais ou urbanas.

Segundo as normas legais mencionadas anteriormente, a infraestrutura física das escolas precisa ser planejada levando em consideração a acessibilidade, a funcionalidade e o reflexo da comunidade escolar, além de incentivar o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Kowaltowski e sua equipe (2006), a arquitetura escolar deve criar ambientes que priorizem conforto, funcionalidade, economia e estética, utilizando conhecimentos artísticos, científicos, técnicos e de psicologia ambiental. Eles destacam que o conforto ambiental, abrangendo aspectos térmicos, acústicos, visuais e funcionais, é um dos aspectos arquitetônicos que mais impactam o bem-estar (Kowaltowski *et al.*, 2006), portanto a estrutura física das escolas desempenha um papel fundamental na qualidade da educação.

A escassez de vagas para a Educação Infantil nas escolas do campo, das águas e das florestas e a utilização do modelo multisseriado se apresentam como obstáculos para assegurar uma educação de qualidade para essas crianças, que acabam se misturando com os estudantes do Ensino Fundamental, formando turmas com diversas faixas etárias. Assim, surge a necessidade de adaptar o currículo para atender, planejar e implantar métodos de ensino adequados para lidar com esses grupos tão diversos.

As várias instituições de ensino das escolas situadas no meio rural não podem ser excluídas das conversas sobre melhorias nem ficar à parte da sociedade. A ideia de que as turmas com diferentes níveis de ensino resultam em uma educação de baixa qualidade precisa ser desmistificada, destacando a falta de efetivação das políticas públicas para a Educação no Campo, assim como a ausência de investimentos, orientação e formação específica para lidar com essas turmas. Diante disso, surge a pergunta: qual é a situação da Educação Infantil do Campo em Altamira, Pará?

3.5 A infância na zona rural e a diversidade educacional em Altamira/PA

Os debates apresentados derivam de reflexões realizadas por três pesquisadores ligados à Universidade do Estado do Pará (UEPA) e à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (Gepeeca).

O estado do Pará é uma das 27 unidades federativas do Brasil, situado na região Norte do país. Sua capital é Belém, com sigla PA. É o segundo maior estado em

extensão territorial e o mais populoso do Norte. Com uma área de 1.245.870,704 km², o Pará faz divisa ao norte com Suriname e Amapá, a leste com Maranhão e Tocantins, ao sul com Mato Grosso, ao nordeste com o oceano Atlântico, e ao noroeste com Guiana e Roraima. Possui 144 municípios e uma população de 8,1 milhões de habitantes, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,690 e quem nasce no Pará é conhecido como paraense. Algumas das principais cidades são Belém, Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Barcarena, Castanhal, Itaituba, Marabá, Parauapebas, Redenção, Santarém e Tucuruí.

Altamira é uma cidade do Brasil que está situada no estado do Pará, na região Norte do país. Em 2022, estima-se que sua população era de 126.279 habitantes. Com uma extensão de 159.533,328 km², de acordo com dados do IBGE em 2022, Altamira é considerada o município com a maior área territorial do Brasil. Conforme mencionado previamente, a cidade dispõe de 68 escolas do campo, sendo que 17 delas oferecem o ensino em classes multisseriadas. Com o objetivo de demonstrar a estrutura das turmas de Educação Infantil do Campo no município, foram solicitadas informações à Semed.

Em um relatório, estão reunidos todos os dados referentes à oferta de Educação Infantil nas escolas localizadas no campo para o ano de 2024, incluindo o número de escolas, quantidade de crianças matriculadas, formas de organização das turmas (multietapas, turmas seriadas, maternal e multisseriado) e o número de escolas que não oferecem Educação Infantil. O Quadro 1 apresenta essas informações.

Quadro 1 – Organização da Educação Infantil do Campo no município de Altamira /PA-2024

Número de instituições de ensino no campo		Escolas-polo (10)	
		* Escolas anexas (58)	
		Números de crianças matriculadas	
Quantitativo de escolas que ofertam a Educação Infantil	23 escolas (incluindo os anexos)	598	
Maternal	0	0	
Multietapas	5	57	
Multisseriado (Pré I e Pré II)	12	169	
Seriação	0	0	
Não tem Educação Infantil	45	-	
Modalidade normal	6	372	

* **Escolas anexas:** São escolas de pequeno porte. Geralmente contêm somente uma sala de aula, localizada na mesma comunidade que a escola polo. As escolas-polo são maiores e acolhem várias comunidades próximas.

Fonte: Produção autoral a partir de informações concedidas pela coordenação das escolas do campo das águas e das florestas da rede municipal de Altamira/PA (Altamira, 2024).

Após análise do relatório apresentado pela Semed, verificou-se que existem 68 escolas do campo localizadas na região de Altamira, sendo que 23 oferecem Educação Infantil (pré-escola). A partir das informações apresentadas, é possível compreender que, em certa medida, o direito à educação das crianças da região está sendo garantido, no entanto ainda há uma falta de espaços exclusivos para a Educação Infantil, uma vez que a quantidade de turmas de maternal atendidas nesse contexto é inexistente.

Das 68 escolas localizadas nas comunidades camponesas em Altamira, nenhuma delas oferece aulas para crianças de 3 anos de idade. Existe a necessidade de vagas para crianças nessa fase da Educação Infantil, porém o governo não disponibiliza oferta a essa etapa para a Educação do Campo. Altamira é um município que abriga diversas comunidades com muitas famílias, formadas por trabalhadores e trabalhadoras do campesinato e crianças que têm o direito à educação adaptada à sua realidade, levando em consideração 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, A.; Pasuch; Silva, J., 2012, p. 41).

Diante da ausência de espaços adequados para a pré-escola e/ou pela sua insuficiência, as turmas são formadas de maneira distinta, de acordo com as orientações das secretarias de educação para garantir um número mínimo de alunos por série, dessa forma as turmas podem ser organizadas de três maneiras: multietapa, multissérie e seriação. A multietapa consiste na combinação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I. Já a multissérie envolve a junção das turmas pré-escolares I e II (4 e 5 anos). Por último, a seriação corresponde às turmas de pré-escola organizadas de acordo com a faixa etária, com Maternal II (3 anos e 11 meses), Pré I (4 anos e 11 meses) e Pré II (5 anos e 11 meses).

No território do município de Altamira, existem seis unidades camponesas de ensino que oferecem a Educação Infantil de forma segmentada, com um total de 372 estudantes inscritos. Quanto ao ensino multisseriado, foi identificado um total de 12 escolas atendendo a 169 alunos nessas turmas.

Foram identificadas cinco escolas, que oferecem o tipo de educação em multietapas, em que estão matriculados 57 alunos. No final, nenhum estudante foi localizado nas categorias de Sérição e Maternal.

Após a análise dos dados, foi observado que muitas escolas oferecem Educação Infantil no campo em turmas multisseriadas, sendo a maioria organizada em várias etapas. São 17 escolas que agrupam desde o Pré I até o 5º ano do Ensino Fundamental I em uma única sala, com até sete turmas juntas. Isso torna um desafio para os professores lidarem com essa diversidade de alunos. Conforme Hage (2009, p. 3):

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

É importante destacar que a fusão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não está autorizada conforme a Resolução nº 2/2008, entretanto a Proposta Curricular Pedagógica da Educação Infantil do Campo de Altamira (Altamira, 2022, p. 95) enfatiza que essa prática acontece:

Devido à baixa adesão de alunos na educação infantil em certas comunidades e escolas rurais, a prefeitura considera unir os diferentes níveis de ensino como uma forma de garantir que a Educação Infantil seja oferecida às crianças que vivem nas proximidades de suas casas, evitando assim que tenham que se deslocar para lugares mais distantes.

Dessa forma, é possível entender que, a fim de implementar a lei que garante educação para as crianças matriculadas na Educação Infantil em regiões camponesas do município de Altamira, é crucial organizar as turmas de forma multisseriada. Essa abordagem é vista como a única maneira encontrada pela Semed para assegurar a aprendizagem nas escolas do campo.

É importante destacar que, de acordo com a Coordenação de Educação do Campo da rede municipal de Altamira, foi determinado um limite de dez alunos para a abertura de turmas de Pré I e II de forma regular. Qualquer número abaixo desse limite resultará na necessidade de turmas multisseriadas.

Informações obtidas da Semed indicam que, no período de 2004 a 2010, apenas três escolas ofereciam o ensino para crianças na Educação do Campo, das águas e das florestas em Altamira. Essas instituições estavam situadas em Castelo de Sonho,

Assentamento Rural Princesa do Xingu e na Comunidade do Vale Piauiense; nessas instituições mencionadas, o ensino para crianças em idade inicial era oferecido de forma multisseriada.

De 2011 a 2016, cinco novas escolas do campo, das águas e das florestas, localizadas em comunidades como Sol Nascente, Mixila, Serrinha e Quatro Bocas, passaram a oferecer Educação Infantil de forma multisseriada. Durante esse período, não havia uma regulamentação específica que determinava o número mínimo de alunos para a formação de turmas na modalidade multisseriada, o que resultava na junção de turmas do Jardim I e II e, por vezes, até mesmo com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Entre os anos de 2017 e 2020, mais duas novas comunidades camponesas receberam a implementação da Educação Infantil em formato multisseriado. Essas comunidades são Dispensa I, no assentamento rural Assurini, e Itapuama, localizada no assentamento rural de Itapuama.

O aumento do número de instituições que passaram a disponibilizar o Ensino Infantil de forma multisseriada ocorreu no período de 2021 a 2024, segundo informações obtidas junto à Semed no setor responsável pela Educação do Campo, das águas e das florestas. Nesse contexto, é importante ressaltar o aumento significativo no número de instituições de ensino do campo, das águas e das florestas que passaram a oferecer atendimento na Educação Infantil na rede municipal de Altamira nos últimos quatro anos. Além disso, vale ressaltar que a implantação da Educação Infantil nessas regiões contribuiu para a inclusão das crianças no ambiente escolar de suas próprias comunidades, evitando, assim, deslocamentos em rotas longas e perigosas, prática comum anteriormente, uma vez que vários alunos do Jardim II precisavam se deslocar até as escolas-polo onde a Educação Infantil era oferecida.

4 Considerações finais

A etapa inicial da educação, seguindo as diretrizes descritas nas DCNEI, necessita de locais apropriados para que essas diretrizes sejam de fato cumpridas, entretanto a pesquisa realizada nos estabelecimentos educacionais de Altamira revela que as salas são pequenas e abrigam um número excessivo de crianças, com poucos recursos para auxiliar os professores no desenvolvimento de suas atividades, além da

falta de formação adequada para os educadores atuarem com eficácia nesses ambientes.

Conforme mencionado por A. Silva, Pasuch e J. Silva (2012, p. 148), “[...] é preciso que o professor ou professora tenha habilidade de atuar com meninos e meninas em momentos diferentes do desenvolvimento”. Essa combinação com o cenário do multisseriado pode acarretar impactos negativos na formação educacional das crianças que residem em áreas rurais, caso o currículo e todos os membros da escola não estejam engajados. O currículo necessita de uma valorização da natureza. “[...] a multiplicidade natural/cultural, das produções locais do contexto amazonense em que as crianças vivem suas infâncias, corroborando com a sua invisibilidade” (Fraco; Ponce, 2022, p. 437).

Além disso, é evidente a presença de materiais didáticos desenvolvidos na área urbana sendo utilizados rotineiramente sem destacar o campo como um espaço de vivência e de criação humana. Nesse cenário, destaca-se a importância da formação contínua e especializada dos educadores que trabalham na Educação Infantil em áreas rurais, onde as turmas são formadas por crianças de diferentes idades. A propósito, é fundamental disponibilizar materiais pedagógicos e ambientes adequados para que as crianças do campo possam vivenciar suas próprias rotinas, interagir de acordo com sua realidade e aprender por meio de experiências ligadas à natureza e às tradições locais. É essencial que o currículo escolar leve em consideração as práticas culturais, o trabalho das famílias e as formas de brincar características dessas comunidades.

5 Referências

ALTAMIRA. *Proposta pedagógica Educação Infantil*. Altamira: Semed, 2024.

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

BENIGNO, B. L.; VASCONCELOS, S. M. O.; FRANCO, Z. G. E. F. Educação Infantil do Campo: docência em turmas multisseriadas no interior do Amazonas. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 43, n. 119, p. 109-118, 2023.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010a.

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

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1827.

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] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

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] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 2017.

Brasil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 2009.

CALAZANS, M. J. C.; SILVA, H. R. S. Estudo retrospectivo da Educação Rural no Brasil. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL, 1982, Ijuí. *Anais [...]*. Ijuí: Inep, 1982. p. 31-41.

FONSECA, A. D.; COLARES, A. A.; COSTA, S. A. da. Educação infantil: história, formação e desafios. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 82-103, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.1270>. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1270>. Acesso em: 13 set. 2024.

FRANCO, Z. G. E.; PONCE, B. J. 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, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, C. M. 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, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017081>.

HAGE, S. A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas Escolas do Campo. Salvador: UFBA, 2009.

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

IBGE. *Altamira: Panorama*. Rio de Janeiro: IBGE Cidades, 2023.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 13-23

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

LAZARETTI, L. R.; FRANÇA, M. T. A. “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 [...]*. Fortaleza: UFC, 2021.

LOCKS, G. A.; ALMEIDA, M. L. P.; PACHECO, S. R. Educação do campo e a escola multisseriada na história da educação brasileira. In: SEMINÁRIO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO, 2013, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: UFSCar, 2013.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIANOVSKI, R. B.; OLIVEIRA, R. S. M. As classes multisseriadas nas escolas localizadas no campo. In: SOUZA, M. A.; GERMINARI, G. D. (org.). *Educação do Campo: territórios, escolas, políticas e práticas educacionais*. Curitiba: UFPR, 2017. p. 171-187.

SANTOS, M. J.; MOURA, T. V. Práticas pedagógicas nas classes multisseriadas de Ubaíra-BA. In: MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S.; FRANCO, M. J. N. (org.). *Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo*. Curitiba: CRV, 2021. p. 65-79.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez, 2012.

Ronaldo dos Santos Leonel, Universidade Federal do Paraná (UFPR)

 <https://orcid.org/0000-0002-0475-4905>

Doutorando em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM - UFPR), mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEECA - UEPA) e graduado em Biologia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Graduado em Educação do Campo pelo Instituto Federal do Pará

(IFPA). Contribuição de autoria: Análise formal, definição de conceitos, organização de informações, elaboração inicial de texto, revisão de texto, pesquisa, desenvolvimento de metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7466158896459301>

E-mail: ronaldo.dsleonel@aluno.uepa.br

Andréia de Oliveira Castro, Universidade do Estado do Pará (UEPA)

ⁱⁱ  <https://orcid.org/0000-0001-8340-4657>

Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Pará (PPGEECA/UEPA) e graduada em Ciências Naturais (2005) e em Educação Física pela UEPA (2014). Contribuição de autoria: Análise formal, definição de conceitos, organização de informações, elaboração inicial de texto, revisão de texto, pesquisa, desenvolvimento de metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9940447942110886>

E-mail: andreia.dolcastro@aluno.uepa.br

Klebson Daniel Sodré do Rosário, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia

ⁱⁱⁱ  <https://orcid.org/0000-0002-1126-3549>

Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), mestre em Biologia Ambiental (Ecologia de Ecossistemas Costeiros e Estuarinos) pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e licenciado pleno em Ciências Biológicas pela UFPA. Contribuição de autoria: Análise formal, definição de conceitos, organização de informações, elaboração inicial de texto, revisão de texto, pesquisa, desenvolvimento de metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9132880882942640>

E-mail: klebson.rosario@uepa.br

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Maria Clara Bueno Fischer e Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Como citar este artigo (ABNT):

LEONEL, Ronaldo dos Santos; CASTRO, Andréia de Oliveira; ROSÁRIO, Klebson Daniel Sodré do. Garantia do acesso à educação às crianças camponesas: o ensino infantil multisseriado em Altamira, Pará. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e13715, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e13715>



Recebido em 8 de julho de 2024.

Aceito em 17 de setembro de 2024.

Publicado em 13 de novembro de 2024.