


**A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE COLATINA**

**EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN RURAL SCHOOLS WITHIN THE COLATINA MUNICIPAL EDUCATION NETWORK**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-005>

**Cidimar Andreatta**

Doutor em Ensino de Matemática  
Faculdade de Ensino Superior de Linhares  
E-mail: [cidimar.andreatta@faceli.edu.br](mailto:cidimar.andreatta@faceli.edu.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5807-8896>

**Erivelton Pessin**

Doutor em Ciência das Religiões  
Prefeitura Municipal de Vila Pavão  
E-mail: [eriveltonpessin@hotmail.com](mailto:eriveltonpessin@hotmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5395-4922>

**RESUMO**

A pesquisa em questão propõe discutir a oferta da Educação Infantil em turmas multisseriadas, na Educação do Campo, em Escolas Municipais Unidocentes e Pluridocentes Comunitárias Rurais da rede municipal de ensino do município de Colatina, estado do Espírito Santo. É sabido que a Educação Infantil tem funcionado junto com turmas multisseriadas do ensino fundamental em Escolas do Campo, nas quais são atendidas crianças de 6 a 10 anos de idade e, também crianças da Educação Infantil, de 4 e 5 anos. Discute-se a legislação oficial que ampara a etapa da Educação Infantil e a modalidade de ensino Educação do Campo, alinhada a referenciais teóricos que caracterizam o trabalho pedagógico em escolas multisseriadas que possuem essa etapa e modalidade de ensino. A pesquisa é considerada aplicada, com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, com discussões apoiadas em autores especialistas na temática em questão. Pretende-se utilizar como instrumento de construção dos dados um questionário semiestruturado que será aplicado aos professores das escolas multisseriadas da rede municipal de ensino de Colatina. A análise de dados levará em consideração a análise de conteúdo em categorias temáticas na perspectiva de Bardin (2016).

**Palavras-chave:** Escolas Multisseriadas; Educação do Campo; Educação Infantil; Prática Docente.

**ABSTRACT**

This research proposes to discuss the provision of Early Childhood Education in multi-grade classrooms within Rural Education, specifically in single-teacher and multi-teacher community rural schools in the

municipal education network of Colatina, Espírito Santo state. It is known that Early Childhood Education has been operating alongside multi-grade elementary school classes in Rural Schools, serving children aged 6 to 10 years old, as well as children aged 4 and 5 years old from Early Childhood Education. The official legislation supporting the Early Childhood Education stage and the Rural Education teaching modality is discussed, aligned with theoretical frameworks that characterize the pedagogical work in multi-grade schools that offer this stage and teaching modality. The research is considered applied, with a qualitative case study approach, with discussions supported by authors specializing in the subject matter. A semi-structured questionnaire will be used as the data collection instrument and will be applied to teachers in multi-grade schools within the Colatina municipal education network. The data analysis will take into account content analysis in thematic categories from the perspective of Bardin (2016).

**Keywords:** Multigrade Schools; Rural Education; Early Childhood Education; Teaching Practice.

## 1 INTRODUÇÃO

A temática em questão surge diante da inquietude e discursos acerca da oferta da etapa Educação Infantil em escolas do Campo. É sabido que a Educação Infantil vem sendo ofertada em turmas multisseriadas junto com o ensino fundamental em Escolas do Campo.

A partir dos diálogos entrelaçados aos contextos das escolas multisseriadas em questão, nas quais são atendidas crianças de 6 a 10 anos de idade e, também crianças da Educação Infantil, de 4 e 5 anos. Sabemos que as legislações e os documentos nacionais que regulamentam o atendimento às crianças da Educação Infantil, em áreas rurais, exigem que sejam respeitadas as características e as diversidades socioculturais, econômicas, étnicas e ambientais das comunidades (Brasil, 2002; 2008).

Na rede municipal de ensino de Colatina existem atualmente 33 (trinta e três) escolas multisseriadas denominadas Escolas Municipais Comunitárias Rurais que são consideradas como modalidade de ensino Educação do Campo, com regimento e legislação própria que amparam o trabalho pedagógico nessas escolas.

Nesse sentido, o desejo é por investigar a oferta das turmas de pré-escola junto ao Ensino Fundamental em escolas multisseriadas do campo, na rede municipal de ensino de Colatina, na perspectiva docente.

A escola, percebida como espaço/tempo dialógico e de formação contínua e permanente para todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo, traz consigo a possibilidade de evidenciar sujeitos e concepções que não podem ser capturados em uma lógica simplificadora e reducionista, mas percebidos em sua dinamicidade e subjetividade.

De que forma os silêncios e ausências são percebidos (ou não) nos ambientes escolares pesquisados? Eles acontecem de que maneira? Como acontece o atendimento às crianças da Educação Infantil no campo, em Colatina? De que modo ocorre a dinamização da Pedagogia da Alternância nessas escolas? Como são geridos os tempos e os espaços escolares (e não escolares)? Como se dá a articulação entre os trabalhos específicos para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nessas escolas?

As vivências teórico-práticas dos professores das escolas multisseriadas serão consideradas a partir de suas experiências e de sua formação. Os aspectos metodológicos, entremeados aos processos de ensinar e aprender, concomitantes e permanentes, serão considerados na dinâmica própria das escolas multisseriadas, em diálogo constante com o universo social, histórico, cultural e também particular.

Por sua vez, Arroyo (2004), apresenta distorções acerca do que se encontra nas propostas pedagógicas escolares e sua relação com a infância, constituída enquanto tal. Questiona, também, os saberes específicos atribuídos à Pedagogia e o modo como os pedagogos percebem – ou não percebem – o infante e suas singularidades. A busca pela singularidade – marcadamente no singular – é uma abordagem que merece ser realizada.

Objetivo Geral:

- Compreender a ofertada da Educação Infantil em Escolas do Campo Multisseriadas no município de Colatina, estado do Espírito Santo.

Objetivos Específicos:

- Pesquisar e registrar dados relacionados à história da Educação do Campo na rede municipal de ensino de Colatina, evidenciando as lutas por sua criação e permanência nas comunidades locais camponesas;
- Identificar as dificuldades e as potencialidades do trabalho didático-pedagógico desenvolvido na Educação Infantil em turmas multisseriadas no município de Colatina, a partir das narrativas dos docentes.
- Problematizar questões relacionadas aos cotidianos das escolas multisseriadas pesquisadas, tendo por base o trabalho pedagógico dos professores nas referidas escolas.

## **2 ASPECTOS TEÓRICOS**

A Educação do Campo surge no Brasil em um movimento de tentar romper com uma formação tecnicista voltada para as demandas do processo de industrialização, no qual o homem do campo e sua família não eram atendidos sob oferta de educação que contemplasse o desenvolvimento social e educacional. (Andreatta, 2013).

A Educação do Campo surge então em um contexto de debates/embates, tentando instituir-se como um novo paradigma educacional, com a perspectiva de adotar um conceito mais amplo sobre educação nas

dimensões familiar, afetiva e de trabalho, buscando a constituição do protagonismo dos sujeitos do campo em suas organizações sociais, a fim de complementar e potencializar o saber.

A realização da I e II Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, ocorridas em Luziânia – GO, nos anos de 1998 e 2004, respectivamente, articularam uma agenda de reivindicações, baseadas nos movimentos de Educação Popular de Paulo Freire, na tentativa de combater o descaso do Estado para com as questões da educação da população rural (Andreatta, 2013).

Participaram dessas conferências diversos Movimentos Sociais, Sindicais, Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, Organizações Não Governamentais e Órgãos de Gestão Pública com atuação vinculada à educação e ao campo que reafirmaram a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população.

De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 1/2006 (Brasil, 2006), o estado do Espírito Santo foi o pioneiro na introdução da Educação do Campo no Brasil em 1969, no Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, a partir de Anchieta com rápida expansão sob a orientação dos Padres Jesuítas.

Esse movimento de Educação do Campo no Brasil foi organizado metodologicamente com a Pedagogia da Alternância - PA em diversas unidades de ensino consideradas como Centro Familiares de Formação em Alternância – CEFFAS. Tal pedagogia alterna momentos de formação entre a escola e o meio familiar que são considerados como atividades letivas.

Do sul do estado do Espírito Santo foi ocorrendo, aos poucos, a migração de modelos de formação em alternância para a região norte do estado concentrando uma diversidade de instituições<sup>1</sup> e formas de organização em Educação do Campo. A região norte e noroeste formada pelos municípios de Ecoporanga, Montanha, Boa Esperança, Pinheiros, Barra de São Francisco, São Gabriel da Palha, São Mateus, Mantenópolis, Nova Venécia, Jaguaré, Rio Bananal e Colatina contam com 28 CEFFAs que adotam a Pedagogia da Alternância em suas organizações didático-pedagógicas. (RACEFFAES 2012 *apud* Andreatta, 2013).

Ao direcionarmos o olhar para o município de Colatina percebemos que ele concentra um número significativo de escolas do campo, localizadas nos centros dos distritos e em regiões rurais, algumas bem afastadas da região central do distrito e até mesmo das áreas urbanas do município. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Colatina atualmente há 89 escolas, desse total, 30 são escolas unidocentes, 03 são pluridocentes, e 03 são Comunitárias Rurais. É importante destacar que

---

1 De acordo com Andreatta (2013) o estado do Espírito Santo concentra o maior número e a maior diversidade de instituições pedagógicas em alternância: Escolas Famílias Agrícolas, Escolas Famílias Autônomas, Escolas Comunitárias Rurais, Escolas com Pedagogia da Alternância em Assentamentos.

algumas escolas pluridocentes ofertam somente a educação infantil, outras educação infantil e ensino fundamental e outras somente o ensino fundamental.

A Educação do Campo no município de Colatina, enquanto modalidade da Educação Básica, foi instituída oficialmente no ano de 2011, a partir da transformação de duas escolas de ensino regular em Escolas Municipais Comunitárias Rurais (EMCORs), uma localizada no Distrito de Ângelo Frechiani e a outra em São João Pequeno. Essas unidades passaram a adotar a Pedagogia da Alternância como forma de organização didático-pedagógica, com a utilização dos instrumentos próprios dessa abordagem educativa. (Andreatta, 2013).

No ano subsequente, em 2012, visando amparar e consolidar a implementação da Educação do Campo no município, foi aprovada e promulgada a Lei Municipal nº 5.864, de 10 de julho de 2012 (Colatina, 2012), resultado de um amplo processo de planejamento, debates e discussões entre o poder público e as comunidades rurais. A referida legislação estabeleceu que essa modalidade de ensino fosse desenvolvida, preferencialmente, por meio da Pedagogia da Alternância (PA).

Em 2016 tivemos a transformação de mais uma escola Unidocente para Escola Comunitária Rural, localizada na região leste do município. Com a expansão de várias escolas municipais como modalidade de ensino da Educação do Campo, foi necessário regulamentar a Lei Municipal n.º 5.864, de 2012, com especificações e mais detalhes quanto à organização e ao funcionamento das escolas em relação à adoção da Pedagogia da Alternância (Andreatta, 2020).

Nesse contexto, a Lei Municipal nº 6.362, de 03 de novembro de 2016 (Colatina, 2016), passou a regulamentar a Lei nº 5.864, de 2012. A nova legislação assegurou às escolas municipais organizadas como Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) a utilização dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância (PA), considerados fundamentais para o processo de desenvolvimento e formação dos estudantes, ao levar em conta a dinâmica socioeconômica das comunidades locais em que as escolas estão inseridas e de seus respectivos entornos (Andreatta, 2020).

Mais recentemente, no ano de 2021, a rede municipal de educação de Colatina avançou novamente ao obter a aprovação, junto à Superintendência Regional de Educação de Colatina, de um regimento escolar específico para as escolas multisseriadas que atuam na modalidade de ensino da Educação do Campo. A partir dessa normatização, tais unidades escolares passaram a ser denominadas Escolas Municipais Unidocentes Comunitárias Rurais (EMUCORs) e Escolas Municipais Pluridocentes Comunitárias Rurais (EMPCORs).

Com a aprovação desse regimento escolar específico, as escolas multisseriadas passaram a desenvolver oficialmente suas práticas pedagógicas com base nos instrumentos da Pedagogia da Alternância, podendo registrá-los nos documentos de escrituração escolar, bem como contando com a garantia da realização das estadias letivas previstas no calendário escolar.

## 2.1 ASPECTOS LEGAIS DA MODALIDADE DE ENSINO EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao observarmos o contexto da legislação que envolve a Educação do Campo é importante pontuar que a década de 1990 é marcante para a Educação no Brasil, pois foi nesse período que tivemos a promulgação da Constituição Federal de 1988 e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Nesse período iniciou-se uma nova forma de gestão da educação com reorganização do papel do estado para com a educação (Farenzena; Brancher, 2013).

Mesmo a Constituição Federal não fazendo referência específica à Educação do Campo, percebemos garantias na CF que envolvem a Educação do Campo quando passa a garantir transporte aos estudantes, princípios da igualdade e respeito às diferenças.

De forma mais específica pela primeira vez em uma legislação nacional tivemos um artigo que, embasado nos artigos 208 e 210 da CF aborda especificamente a educação rural, estabelecendo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Brasil, 1996, s/p).

O referido artigo passa a garantir respeito às especificidades da vida rural, observando as características de cada região do país em relação ao currículo escolar, metodologias de ensino, calendário escolar, dentro outros aspectos. Ao observamos o parágrafo único percebemos um grande avanço e consolidação ainda mais das escolas rurais/campo, pois o fechamento de tais escolas só poderá ocorrer com a manifestação da comunidade escolar.

Alguns especialistas e estudiosos da educação rural/campo acreditam que o artigo 28 da CF dá um suporte necessário à organização de uma educação do campo, porém foi somente no ano de 2002 com a homologação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo que tivemos significativas valorizações da Educação do Campo, pois de acordo com Rotta e Onofre (2010) *apud* Farenzena e Brancher (2013, p. 31) as Diretrizes:

[...] representam um marco para a educação do campo, pois refletem preocupações conceituais presentes, reivindicações dos movimentos sociais, dentre elas o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada dos professores, a possibilidade de diferentes maneiras de organização da escola, adequação dos conteúdos e uso de práticas pedagógicas contextualizadas.

Nesse sentido as Diretrizes preveem a garantia de universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de nível técnico (Art. 3º); a autonomia das escolas no que se refere a construção de suas propostas pedagógicas (art. 5º); a regulamentação de estratégias e metodologias para atender a educação do campo, assim como a flexibilização do calendário escolar (art. 7º); atendimento as demandas sociais (art. 9º); garantia de gestão democrática e fortalecimento dos conselhos (art. 10 e 11); formação inicial em licenciatura para todos os docentes, assim como a formação continuada e a promoção do aperfeiçoamento permanente dos docentes (art. 12) (Brasil, 2002 *apud* Farenzena; Brancher, 2013, p. 33).

Corroborando com as Diretrizes de 2002, de modo complementar, tivemos a aprovação da Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação em 28 de abril de 2008. Tal resolução estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

De um modo geral, as Diretrizes complementares (Brasil, 2008) traz a definição do que a lei considera os diversos povos do campo como populações rurais – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, dentre outros.

Tais diretrizes garantem o acesso à Educação Básica para as crianças com deficiência, assim como a oferta da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental nas próprias comunidades, evitando assim o processo de nucleação das escolas e o deslocamento dos estudantes para outras localidades. Garantem também o transporte escolar considerando o menor tempo de deslocamento entre a residência e a escola, assim como a oferta de apoio pedagógico aos estudantes incluindo infraestrutura adequada, materiais, livros didáticos, bibliotecas, áreas de lazer e desporto. (Brasil, 2008).

Diante de tais legislações (Brasil, 1996; 2002; 2008) percebemos que elas fornecem o respaldo legal para que os estados e municípios organizem suas respectivas leis e regimentos que possam direcionar ações na Educação do Campo de forma a atender as diferentes realidades rurais, favorecendo e fortalecendo a identidade de quem vive e trabalho no campo.

Recentemente, registrou-se um importante marco na legislação educacional brasileira com a regulamentação da Pedagogia da Alternância como prática pedagógica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A referida legislação (Brasil, 2023) promoveu a alteração do art. 28 da LDBEN, passando a incluir expressamente essa metodologia, que articula o ensino teórico desenvolvido no espaço escolar com práticas realizadas no campo, reconhecendo-a como modalidade pedagógica legítima no âmbito das escolas do campo.

Outro grande marco na legislação nacional foi a homologação da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1 de 2023, que oficializou a Pedagogia da Alternância em períodos de formação

em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, garantindo a integração teoria prática, a formação integral dos estudantes do campo e a valorização do saber local. A norma equipara os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) a instituições públicas, assegurando acesso a políticas públicas e reconhecendo a especificidade pedagógica de alternar vivências na escola e na família.

No que se refere ao ensino superior, a resolução formaliza a aplicação da Pedagogia da Alternância como uma forma legítima de organização dos processos formativos, estendendo-a aos estudantes universitários, inclusive daqueles vinculados ao campo, às comunidades tradicionais e aos territórios específicos contemplados pela norma. Essa inclusão implica que universidades e demais instituições de educação superior que adotarem essa abordagem deverão articular tempos de formação em ambiente universitário com experiências em contextos comunitários, respeitando as singularidades culturais, produtivas e sociais das comunidades atendidas e orientando a organização curricular, a formação inicial e continuada de docentes e as mediações pedagógicas de acordo com os princípios e valores definidos pela resolução.

### **3 METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca compreender os significados, as percepções e as interpretações construídas pelos sujeitos a partir de suas experiências no contexto da Educação do Campo. A pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão dos fenômenos sociais em sua complexidade, considerando os aspectos históricos, culturais e subjetivos que permeiam as relações humanas (Minayo, 2014).

Nesse sentido, esse tipo de abordagem não se limita à mensuração de dados, mas prioriza a interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes à realidade investigada. De acordo com Minayo (2014, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, possibilitando uma análise aprofundada das práticas sociais.

Assim, essa abordagem mostra-se adequada aos objetivos deste estudo, pois permite compreender as percepções dos professores das Escolas do Campo de Colatina que atuam em turmas multisseriadas junto com a etapa da Educação Infantil, respeitando as especificidades da modalidade de ensino Educação do Campo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de campo, uma vez que os dados foram coletados diretamente junto aos sujeitos que vivenciam o fenômeno estudado. Segundo Gil (2019), a pesquisa de campo caracteriza-se pela observação direta dos fatos e pela coleta de dados junto às pessoas envolvidas na realidade investigada, possibilitando maior proximidade entre o pesquisador e o objeto de estudo. Para o autor, esse tipo de pesquisa permite captar informações relevantes sobre comportamentos, opiniões e práticas em seu contexto real.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, optou-se pela aplicação de questionários online, elaborados por meio da plataforma *Google Forms* e direcionados aos professores das Escolas do Campo do município de Colatina. O questionário constitui um instrumento amplamente utilizado em pesquisas educacionais, sendo definido por Gil (2019, p. 128) como “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre diversos aspectos”, entre elas a formação e experiência docente, inclusive aspectos da oferta da Educação Infantil em turmas multisseriadas em escolas do campo da rede municipal de ensino de Colatina. A utilização do formato online justifica-se pela facilidade de acesso, pela otimização do tempo de coleta e pela possibilidade de alcançar maior número de participantes.

Para a análise dos dados qualitativos obtidos por meio das questões abertas e fechadas, adotar-se-á a Análise de Conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2016), especificamente a análise categorial temática. A Análise de Conteúdo consiste em um conjunto de técnicas que visa à descrição sistemática do conteúdo das comunicações, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens. Conforme Bardin (2016, p. 48), a Análise de Conteúdo é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos”.

Nesse estudo, as categorias temáticas serão construídas a partir da leitura flutuante e da identificação de recorrências, núcleos de sentido e temas emergentes presentes nas respostas dos participantes, conforme orienta Bardin (2016). Tal procedimento possibilitará a organização, interpretação e compreensão dos dados à luz do referencial teórico adotado, contribuindo para a análise crítica das percepções docentes sobre a Educação do Campo no município de Colatina.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Participaram da pesquisa oito professores que atuam em escolas do campo da rede municipal de ensino de Colatina. Observa-se predominância do gênero feminino entre os participantes, bem como concentração etária entre 40 e 50 anos para metade do grupo investigado. No que se refere à formação acadêmica, os dados revelam que 50% dos docentes possuem pós-graduação lato sensu, enquanto 25% possuem título de mestrado e os demais 25% possuem graduação. Esse panorama evidencia um movimento de continuidade formativa, indicando o investimento dos profissionais na qualificação docente, aspecto fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas mais contextualizadas e críticas. Nessa perspectiva, conforme discute Arroyo (2004), a formação de professores que atuam na Educação do Campo deve considerar as especificidades dos sujeitos, territórios e modos de vida do campo, superando modelos homogêneos e descontextualizados de formação.

Em relação ao tempo de atuação na Educação do Campo, verifica-se que 62,5% dos participantes possuem entre 10 e 20 anos de experiência, 12,5% entre 5 e 10 anos, e 25% entre 6 meses e 3 anos. Esses dados sugerem que a maioria dos docentes apresenta trajetória consolidada nesse contexto educacional, o que pode contribuir para a construção de saberes experienciais específicos. Tal aspecto dialoga com as reflexões de Arroyo (2004), ao enfatizar que a prática docente no campo é marcada pela construção de saberes vinculados às realidades locais, às dinâmicas comunitárias e às múltiplas dimensões da vida no meio rural, o que exige dos professores uma atuação sensível às particularidades socioculturais dos estudantes.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No que tange à organização das turmas, os resultados indicam que 87,5% dos professores atuam, atualmente, em classes multisseriadas que integram estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal configuração evidencia a centralidade da multisseriação como característica estruturante das escolas do campo, demandando dos docentes práticas pedagógicas diferenciadas e estratégias de ensino que considerem a heterogeneidade etária e de níveis de aprendizagem presentes no mesmo espaço educativo. À luz das contribuições de Arroyo (2004), essa realidade pode ser compreendida não apenas como um desafio, mas também como uma possibilidade de construção de práticas educativas mais integradoras, que valorizem os tempos, saberes e experiências dos sujeitos do campo.

No que se refere à presença de outro profissional atuando conjuntamente na turma, os dados indicam que 50% dos participantes afirmaram não contar com apoio adicional. Por outro lado, 12,5% relataram a presença de um profissional de apoio no contexto da sala de aula, evidenciando que, em parte das turmas, há suporte complementar ao trabalho docente.

#### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO

No que se refere às práticas de ensino desenvolvidas nas turmas em que os professores participantes atuam, buscou-se compreender aspectos relacionados ao planejamento pedagógico e à formação docente. Ao serem questionados sobre a utilização de plano de ensino específico para os estudantes da Educação Infantil, 75% dos docentes afirmaram adotar esse tipo de planejamento, enquanto 25% indicaram não utilizá-lo. Esse resultado sugere que, embora a maioria reconheça a importância de um planejamento direcionado às especificidades da Educação Infantil, ainda há uma parcela que atua sem essa organização pedagógica diferenciada, o que pode impactar a intencionalidade e a adequação das práticas educativas.

No que diz respeito à oferta de formação continuada específica para atuação em turmas multisseriadas na Educação do Campo, 50% dos participantes relataram receber esse tipo de formação por parte da rede pública (municipal ou estadual), enquanto 37,5% afirmaram não ter acesso a esse suporte

formativo. Esses dados evidenciam uma oferta ainda desigual de formação continuada, aspecto relevante considerando as especificidades pedagógicas exigidas no contexto da multisseriação e da Educação do Campo.

Quando questionados sobre a participação em formações na área da Educação do Campo fora do horário de trabalho, 75% dos docentes responderam afirmativamente. Esse dado demonstra o interesse e o comprometimento dos professores com o próprio desenvolvimento profissional, indicando uma busca ativa por qualificação que ultrapassa as exigências institucionais e se configura como elemento importante para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Por fim, ao analisarem a adequação dos materiais e planos de estudo disponibilizados às necessidades da Educação Infantil, considerando a realidade e a cultura local, os participantes apresentaram respostas diversificadas: 50% consideram que esses materiais atendem às demandas, 25% avaliam que não são adequados e 12,5% entendem que atendem apenas parcialmente. Tal distribuição revela percepções distintas entre os docentes, indicando possíveis fragilidades na elaboração ou na adaptação dos materiais pedagógicos às especificidades do contexto do campo, o que reforça a necessidade de propostas curriculares mais contextualizadas e sensíveis às realidades locais.

#### 4.4 CARACTERIZAÇÃO DAS VANTAGENS COM O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO

No que se refere às vantagens do trabalho com a Educação Infantil em escolas do campo, especialmente em contextos multisseriados, os participantes destacam, de forma recorrente, a riqueza das interações entre crianças de diferentes faixas etárias. O convívio com colegas mais velhos é apontado como um elemento que favorece a socialização, o diálogo e a troca de experiências, contribuindo para a ampliação das aprendizagens. Nessa direção, a heterogeneidade presente nas turmas possibilita o acesso a conhecimentos em diferentes níveis, permitindo que as crianças avancem de acordo com suas próprias possibilidades e ritmos de desenvolvimento. Tal compreensão dialoga com as reflexões de Roseli Caldart, ao defender que a Educação do Campo deve valorizar os processos coletivos de aprendizagem e as interações sociais como elementos constitutivos da formação dos sujeitos.

Outro aspecto evidenciado diz respeito ao potencial de aprendizagem das crianças da Educação Infantil quando expostas a conteúdos mais complexos, ainda que não formalmente exigidos para sua etapa de ensino. Segundo os relatos, algumas crianças demonstram capacidade de apreender e ressignificar esses conhecimentos ao longo do tempo, o que sugere que a antecipação de determinados conteúdos pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e para a construção de repertórios mais amplos. Além disso, os professores ressaltam que as crianças apresentam grande capacidade de aprendizagem, assimilando conteúdos com rapidez quando inseridas em ambientes estimulantes. Essa perspectiva aproxima-se das

concepções de Caldart (2009), ao enfatizar a centralidade dos sujeitos do campo como protagonistas de seus processos educativos, capazes de produzir conhecimentos a partir de suas experiências e interações.

A socialização entre diferentes faixas etárias também é percebida como um fator que contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças, fortalecendo vínculos, promovendo a cooperação e ampliando as possibilidades de interação no ambiente escolar. Soma-se a isso o reconhecimento da relevância do trabalho pedagógico desenvolvido nos primeiros anos da escolarização, considerado fundamental para a formação integral dos estudantes, em consonância com a perspectiva de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano em sua totalidade, conforme propõe Caldart (2009).

Por fim, destaca-se como vantagem a contribuição desse contexto para o processo de alfabetização, uma vez que o contato com práticas de leitura e escrita, frequentemente presentes nas turmas multisseriadas, pode favorecer o interesse e a familiarização das crianças da Educação Infantil com a cultura letrada. Sob essa ótica, a organização pedagógica das escolas do campo, quando fundamentada em princípios contextualizados e integradores, pode potencializar aprendizagens significativas, em diálogo com os pressupostos defendidos por Caldart (2009) acerca de uma educação enraizada na realidade social e cultural dos sujeitos do campo.

## **5 CONCLUSÃO**

A análise dos dados evidenciou elementos significativos acerca da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil em escolas do campo, especialmente no contexto de turmas multisseriadas. De modo geral, os resultados indicam que os professores participantes apresentam trajetória profissional consolidada e investimento em formação acadêmica, o que revela um movimento importante de qualificação docente. Tal aspecto é fundamental, considerando as especificidades da Educação do Campo, que demandam práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às realidades socioculturais dos estudantes.

No que se refere às práticas de ensino, observou-se que a maioria dos docentes utiliza planejamento específico para a Educação Infantil e busca formação continuada, inclusive fora do horário de trabalho, o que evidencia compromisso com o desenvolvimento profissional. No entanto, também se destacam fragilidades, como a ausência de formação continuada para parte dos professores e percepções divergentes quanto à adequação dos materiais pedagógicos às realidades locais. Esses achados reforçam a necessidade de políticas públicas mais consistentes voltadas à formação docente e à construção de propostas curriculares que considerem as especificidades da Educação do Campo.

A presença predominante de turmas multisseriadas se configura como elemento estruturante do contexto investigado, trazendo consigo tanto desafios quanto potencialidades. Entre as vantagens, destacam-se as interações entre crianças de diferentes faixas etárias, que favorecem a socialização, a

cooperação e a ampliação das aprendizagens. Além disso, a exposição a diferentes níveis de conhecimento pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente quando mediada por práticas pedagógicas intencionais.

Por outro lado, os dados também sinalizam desafios, como a ausência de profissionais de apoio em parte das turmas e a necessidade de maior adequação dos materiais didáticos às especificidades da Educação Infantil no contexto rural. Esses elementos indicam que, embora haja esforços individuais dos docentes, ainda são necessárias ações institucionais que garantam melhores condições de trabalho e suporte pedagógico.

Diante desse cenário, conclui-se que a Educação Infantil em escolas do campo apresenta potencialidades relevantes, especialmente no que se refere à construção de aprendizagens em contextos coletivos e diversificados. Contudo, para que tais potencialidades sejam efetivamente consolidadas, faz-se necessário o fortalecimento de políticas de formação continuada, a valorização dos saberes docentes e a construção de propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade e a cultura local.

## REFERÊNCIAS

ANDREATTA, Cidimar. **Aprendizagem matemática através da elaboração e resolução de problemas em uma escola comunitária rural**. 2020. 203 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020.

ANDREATTA, Cidimar. **Ensino e aprendizagem de matemática e educação do campo: o caso da Escola Municipal Comunitária Rural “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, município de Colatina, estado do Espírito Santo**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BÔA, Mariane Quimquim. **Jardins terapêuticos educativos como espaços de manutenção dos saberes populares: um diálogo entre educação ambiental crítica e educação do campo em Colatina-ES a partir do Laboratório Vivo**. 2024. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vila Velha, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 4 jan. 2026.

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. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 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, DF: MEC/CNE/CEB, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

COLATINA (ES). **Lei nº 5.734, de 29 de junho de 2011**. Altera a denominação da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. Colatina: Secretaria Municipal de Educação, 2011. Disponível em: <http://legislacaocompilada.com.br/colatina/norma.aspx?id=2348>. Acesso em: 15 jan. 2026.

COLATINA (ES). **Lei nº 5.864, de 10 de julho de 2012**. Institui a Educação do Campo no município de Colatina. Colatina, ES, 2012.

COLATINA (ES). **Lei nº 6.362, de 3 de novembro de 2016**. Regulamenta a Lei Municipal nº 5.864, de 10 de julho de 2012. Colatina, ES, 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/ES/COLATINA/LEI-6362-2016-COLATINA-ES.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2018.

FARENZENA, Dalila; BRANCHER, Vera Regina. **Escolas do campo municipais: a gestão democrática e seus entraves, desafios e perspectivas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAVA, Marleide Pimentel Miranda. **Professores do campo e no campo: um estudo sobre formação continuada e em serviço na Escola Distrital “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina/ES**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.
- KELFER, Gizele. **História da implantação da educação do campo na comunidade de São João da Barra Seca, Colatina-ES: implicações na emancipação social dos camponeses**. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- SOARES, Breno Santos. **A horta escolar como espaço pedagógico para construção de saberes e percepção ambiental: um estudo na EMCOR Padre Fulgêncio do Menino Jesus**. 2024. 59 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.