

---

---

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Pará  
Belém-Pará- Brasil**



---

---

Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p. 349-369

ISSN: 2237-0315

---

---

**Educação infantil do campo: estratégias de ensino em classes multisseriadas**

*Children's education of the countryside: teaching strategies in multi-serialized classes*

Antônia Batista Marques

Edilene da Silva Oliveira

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN**

Natal – Rio Grande do Norte - Brasil

**Resumo**

Este trabalho discute a Educação Infantil multisseriada do Campo, realidade presente em muitos municípios pelo Brasil. Tem como objetivo relatar um estudo sobre a Educação Infantil do Campo em classes multisseriadas, realizado no município de Baraúna-RN. Recorremos à pesquisa bibliográfica e empírica; utilizamos como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada. As professoras em suas estratégias de ensino usam objetos que fazem parte do cotidiano das crianças, para que os/as alunos/as construam uma visão reflexiva sobre a realidade. Nem sempre as estratégias se adequam a todos os níveis de desenvolvimento dos/as alunos/as, mas quando isso ocorre, elas fazem adaptações para tentar atender a todas as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil no Campo. Classes Multisseriadas. Estratégias de Ensino.

**Abstract**

This paper discusses the Multi-serial Childhood Education of the countryside, a reality present in many cities throughout Brazil. It has as objective: to investigate about the Child Education of the countryside in multi-serialized classes, in the city of Baraúna-RN. We resorted to bibliographical and empirical research; we used the semistructured interview as an instrument for data collection. Teachers in their teaching strategies use objects that are part of children's daily life, so that students construct a reflective vision about reality. Strategies do not always fit all levels of students development, but when this occurs, they make adaptations to try to meet all children.

Keywords: Childhood Education of the countryside. Multi-serialized classes. Teaching Strategies.

## **Introdução**

O presente trabalho discute sobre a Educação do campo, tem como objetivo relatar sobre a prática de professores nessa modalidade de ensino. Discute a origem da Educação das classes multisseriadas, incluindo sua base legal e relatos sobre a prática de professores, expressando as estratégias realizadas na sala de aula para atender aos diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos/as alunos/as.

A Educação do Campo, que surgiu a partir da década de 1980, é uma modalidade que embora esteja há algum tempo no cenário educacional brasileiro, tem ganhado força recentemente, sendo fruto das lutas do povo do campo, dos movimentos dos trabalhadores rurais pelo direito a uma educação que seja oferecida nos locais em que as crianças moram.

Os estudos sobre a Educação Infantil do Campo podem ser considerados ainda recentes. A investigação aqui relatada procura responder à pergunta: quais são as estratégias de ensino utilizadas para lecionar na Educação Infantil do Campo em classes multisseriadas, no município de Baraúna-RN? Para nos aproximar das respostas, partimos do seguinte objetivo: investigar a Educação Infantil do Campo em classes multisseriadas, no município de Baraúna-RN.

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, de cunho bibliográfico e empírico. De acordo com Richardson (2011), a pesquisa qualitativa contribui para que ocorra um detalhamento das questões mais relevantes na discussão realizada, dando significado ao trabalho. Para a concretização do objetivo do estudo, a pesquisa foi realizada a partir das seguintes etapas: revisão de estudos teóricos sobre o assunto; definição do campo de pesquisa e seleção das duas professoras participantes; preparação do roteiro da entrevista semiestruturada para realizar com as duas professoras; realização de entrevista semiestruturada com as duas docentes; organização e análise das informações construídas.

Para realização da pesquisa empírica, entramos em contato com a Secretaria de Educação, com o diretor e com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil do Campo da cidade de Baraúna-RN, com a intenção de pedir o apoio e informações à realização desse estudo. As professoras participantes foram indicadas pela coordenadora pedagógica da Educação Infantil do campo. Logo após a indicação das docentes, entramos em contato para convidá-las a participar e, nesse momento,

expusemos nossos objetivos e obtivemos a adesão de duas professoras que trabalham na Educação Infantil em classes multisseriadas do campo no município de Baraúna-RN.

Utilizamos a entrevista semiestruturada que, segundo Gil (2010, p. 120), é um instrumento em que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Para Richardson (2011), a entrevista semiestruturada é compreendida como um tipo de entrevista que possui um roteiro prévio, mas neste podem ser inseridas questões no decorrer do processo de pesquisa. As características desse instrumento e tipo de entrevista são condizentes com a natureza do nosso trabalho e seu uso teve como objetivos: caracterizar o perfil das professoras participantes da pesquisa e identificar a compreensão das participantes sobre as estratégias de ensino que elas usam em salas de aula multisseriadas. No decorrer deste artigo, utilizaremos nomes fictícios quando nos referirmos às professoras participantes, para preservar suas identidades quando for feita menção às suas falas<sup>i</sup>.

Ao contarmos as professoras, elas mostraram interesse em participar da pesquisa, não demonstrando nenhum empecilho. A realização das entrevistas com os agentes da pesquisa ocorreu de acordo com os dias, horários e também o local combinado e respeitando o tempo cedido pelas entrevistadas para realizar a pesquisa de campo.

As entrevistadas demonstraram interesse em responder as perguntas, porém estavam um pouco tímidas com a gravação da entrevista. Antes de iniciarmos as gravações, foram apresentados os objetivos da pesquisa e também falamos sobre as perguntas que seriam realizadas na entrevista. Assim, foi um momento em que as entrevistadas puderam falar sobre seus conhecimentos sobre o assunto abordado no estudo da pesquisa. Fizemos esse primeiro momento como uma conversa inicial para tentar deixar as participantes mais tranquilas no decorrer da gravação.

Para a observação e interpretação das informações produzidas, utilizamos a análise do discurso. Conforme Orlandi (2003), a análise do discurso nos permite fazer interrogações a respeito dos sentidos formados em diferentes maneiras de produção, sucedidas de diferentes características, como por exemplo: as verbais, as não verbais, os textos escritos ou orais, as frases e as imagens. Segundo Marques

(2014), esse tipo de instrumento permite que seja feita uma análise contextual das falas, que envolve o contexto tanto político quanto social em que o sujeito pesquisado pertence, indo além da análise textual.

O trabalho está estruturado em duas seções: a primeira traz reflexões sobre a educação do Campo, com ênfase na Educação Infantil em classes multisseriadas, destacando concepções acerca do tema e bases legais; a segunda seção discute sobre a análise e interpretação das informações produzidas.

### **A educação infantil do campo em classes multisseriadas**

A Educação do Campo é uma educação que abrange várias realidades camponesas, mas que na verdade tem uma coisa em comum: a busca por um ensino voltado ao povo que reside nesse ambiente. De acordo com o Documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: “[...] o que se deseja é que a Educação do Campo não funcione como um mecanismo de expulsão das populações camponesas para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer” (BRASIL, 2013, p. 288).

De acordo com Fernandes; Cerioli e Caldart (2006, p. 28), “a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária”. Segundo o autor, este é um acontecimento importante à compreensão da história da Educação do Campo. Desse processo, também surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. Para Souza (2007, p. 447) “a educação do campo tem sido caracterizada como um novo paradigma que valoriza o trabalho no campo e os sujeitos trabalhadores, suas particularidades, [...]”. Uma nova forma de ensinar que valoriza a realidade/vivência do povo do campo

Caldart (2004, p. 05) a destaca como uma Educação que “[...] se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado”, mas sim, que valorize e tenha a cultura — assim como o trabalho do campo — como questão norteadora das práticas educativas neste espaço.

Nesse sentido, a Educação do Campo é considerada como proposta educacional, pensada e elaborada de acordo com cada realidade camponesa, tendo em vista que o campo tem sido ligado às culturas, políticas, valores, significações,

lutas e também ideologias, daí surge a necessidade de todos esses saberes estarem atrelados ao processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as camponeses/as. As discussões sobre a Educação do Campo passaram a ser reconhecidas a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988 e também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que propõe, no artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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 (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

A LDB desvinculou a escola rural da escola urbana, passou a exigir um planejamento da escola rural voltado à realidade da vida rural/camponesa e não tendo como modelo o ensino urbano. De acordo com essa Lei, a Educação Infantil — primeira etapa da educação básica — tem como intenção o desenvolvimento integral da criança nos aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. É na Educação Infantil que a criança tem o primeiro contato com o ambiente escolar, sendo este um momento de descoberta e de interação/socialização com outras crianças, professores e com a escola, sendo essa uma ocasião em que elas não recebem somente cuidados, mas que iniciam o processo de ensino-aprendizagem escolar (OLIVEIRA, 2011).

A Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação, institui diretrizes complementares, assim como normas e princípios para desenvolver políticas públicas adequadas à Educação Básica do Campo. Em seu artigo 1º, a Educação do Campo:

[...] compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 01).

Essa Resolução afirma ainda que as crianças da Educação Infantil do Campo não devem e nem podem ser incorporadas em salas de aula juntos com os/as alunos/as do Ensino Fundamental. Elas podem estudar na mesma escola, porém em salas diferentes e isso tem sido algo comum em algumas escolas do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo definem a identidade da escola do campo do seguinte modo:

Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País (BRASIL, 2002, p. 37).

Essas Diretrizes ressaltam a relevância do trabalho a partir do que os alunos conhecem e das realidades a que eles pertencem, mas também indicam a necessidade de dar acesso a outros saberes ligados aos avanços tecnológicos e científicos para que estes possam conhecer. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) afirmam que:

A Educação do Campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2013, p. 266).

Referente ao currículo a ser adotado, as DCNs da Educação Básica (BRASIL, 2013) destacam que, no currículo escolar da Educação do Campo, deve-se levar em conta a diversidade dos espaços campestres e dos saberes “pré-existentes” dos/as alunos/as. Ou seja, aponta a necessidade do professor/a trabalhar a partir da realidade do/a aluno/a e do que ele/ela conhece, fazendo com que o conhecimento tenha sentido para a criança. Nessa perspectiva, as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo” apresentam a concepção de Educação Infantil do Campo como:

Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (SILVA; PASUCH, 2010, p. 02).

Neste sentido, para ensinar as crianças campesinas nessa etapa de ensino, destacam a necessidade de “reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais” (BRASIL, 2010, p. 24). As Diretrizes Complementares da Educação do Campo (BRASIL, 2008), em seu artigo 3º, afirma que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.”; e, no parágrafo 2º, desse mesmo artigo, estabelecem que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”.

Na Educação Infantil do campo inclui-se a diversidade de infâncias, dos povos e das populações que residem em áreas rurais do nosso país (BRASIL, 1988). Reconhecendo essa característica, a Resolução N° 02/2008, do Conselho Nacional de Educação, estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

Em classes multisseriadas acontece a sobrecarga de funções, quando um professor exerce várias funções, de educador a zelador, ensinando em vários níveis, no caso da Educação Infantil, ou em múltiplas turmas escolares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocorrendo em uma mesma sala de aula e em um mesmo turno de ensino (DRUZIAN; MEURER, 2003).

Segundo Ritter (2010, p. 13), “as escolas multisseriadas têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos do campo, e, por esse motivo, é tão importante quanto qualquer outra instituição escolar localizada em outro contexto”. O autor fala sobre a importância das instituições multisseriadas no campo, mas percebemos que estas deveriam ter mais

apoio, recursos e estrutura que possibilitem um ensino de qualidade aos/às alunos/as que estudam nelas.

Para Hage (2008 p. 10), “as escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo”. Hage (2008) nos apresenta algo bem presente na realidade dessas escolas, pois ela, assim como outros autores/as, discorre sobre a necessidade dos currículos formulados terem como base a cultura/vivência e realidade do lugar em que os alunos residem — para que o ensino possa ter sentido para os educandos —, pois, dessa maneira, eles irão aprender a partir de fatos e exemplos de suas vivências/cotidiano.

[...] é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos — como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares — extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, repassados por meio da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando a fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis” (HAGE, 2011, p. 100, aspa do autor).

Essa realidade ainda faz parte de muitas instituições escolares do campo, pois mesmo com o anseio e lutas por uma educação de qualidade para os povos do campo, compreendemos que as propostas educacionais voltadas aos camponeses têm que fazer parte do que eles vivenciam.

De acordo com as leituras realizadas no decorrer do estudo, podemos perceber ainda que o professor que é formado para atuar em sala de aula na cidade — seja grande ou pequena —, muitas vezes é designado para trabalhar nas escolas do Campo. No entanto, destacamos que, nem sempre ele terá subsídios necessários para saber lidar com a realidade camponesa, sendo esta geralmente distante da vivência desse profissional. Diante disso, os conhecimentos educacionais que o referido educador pode desenvolver nas escolas do campo, provavelmente são oriundos das escolas urbanas e mostram-se como inadequados para essa nova realidade, ou seja, para os povos do campo.

### A voz das professoras acerca da educação infantil multisseriada do campo

As respostas à entrevista realizada com as participantes da pesquisa serão apresentadas em quadros e, em seguida, serão feitos comentários sobre as falas das duas professoras participantes da pesquisa, indentificadas por Formosa e Primavera<sup>ii</sup>, para tanto, utilizamos alguns autores que discutem sobre o assunto.

A primeira pergunta feita às professoras foi se referindo aos motivos que as levaram a ensinar na Educação Infantil multisseriada do campo. As respostas dessa pergunta podem ser observadas no quadro 01.

Quadro 01 - Motivos que levaram a ensinar na Educação Infantil multisseriada do campo

Formosa (2016)	<i>Em 95 onde moro, minha irmã que era coordenadora das escolas do campo fez um levantamento onde havia 46 crianças de 3 a 6 anos e 11 meses que não frequentavam a escola. Então, diante da carência foi fundada a primeira creche. Sempre tive vontade de trabalhar com crianças, surgiu à oportunidade e em 96 fiz o Concurso da cidade de Baraúna, como já trabalhava, optei por ser professora.</i>
Primavera (2016)	<i>Na escola surgiu a vaga, me interessei, mas para poder lecionar em sala de aula eu tinha que ter o curso ou está cursando Pedagogia, então, no caso, fui atrás do curso para me aperfeiçoar para então entrar em sala de aula. Na verdade, eu fui indicada por uma mãe da escola, de um dos alunos da escola, aí eu me interessei e fui tentar. Desde que comecei já vai fazer 03 anos e meio.</i>

Fonte: Das autoras (dados da entrevista realizada para a pesquisa, 2016).

As falas das professoras indicam que, a princípio, a motivação se deu pelas oportunidades surgidas quando dizem: “diante da carência foi fundada a primeira creche. [...] já trabalhava optei por ser professora” (FORMOSA, 2016); “Na verdade, eu fui indicada por uma mãe da escola [...]” (PRIMAVERA, 2016).

De acordo com as falas das participantes, podemos observar que as duas professoras entrevistadas trilharam caminhos diferentes para chegar a Educação Infantil multisseriada. Formosa afirmou que sempre gostou de trabalhar com criança, já Primavera disse que só se interessou a partir do momento em que surgiu a vaga e que foi indicada por uma mãe. No entanto, as duas professoras aproveitaram as oportunidades que surgiram.

Percebemos que a realidade do ensino no campo— e principalmente na Educação Infantil do campo — ocorre em muitos municípios do Brasil como um espaço em que indivíduos sem a formação necessária podem lecionar, sendo muitas vezes selecionadas pessoas despreparadas ou que estão afastadas da sala de aula,

mas que são nomeadas para atuar nesse espaço e muitas atuam apenas pela remuneração. No entanto, ressaltamos que as duas professoras entrevistadas demonstraram que gostam de trabalhar nessa realidade e ensinam da melhor forma que podem.

Na segunda pergunta realizada na entrevista, pedimos que as professoras falassem sobre os limites e as possibilidades que elas encontram para trabalhar em classes multisseriadas do campo. As respostas dessa pergunta podem ser observadas no quadro 02.

Quadro 02 - Limites e possibilidades para trabalhar em classes multisseriadas do campo

Formosa (2016)	<i>Para que se encontrem caminhos que facilitem trabalhar os limites e possibilidades é preciso transferir o discurso pedagógico da teoria para a prática. São necessárias diversas atitudes a serem observadas, bem como inseri-las na prática educacional.</i>
Primavera (2016)	<i>Por ser multisseriada e ter alunos de vários níveis, a gente tem que buscar ideias e adaptações para que o aluno possa aprender de acordo com o nível dele, [...] a gente tem que adaptar as atividades, procurar novas atividades e planos de aulas para que o aluno possa se desenvolver. Os limites podem ser a falta de materiais didáticos, [...] diante de tantas possibilidades de tantas coisas que tem, como materiais didáticos, como livros, atividades, essas coisas assim. A escola que eu trabalho é muito carente em relação a isso, o principal limite que encontro é esse. A gente tem apoio pedagógico só que é limitado, por conta de materiais e da distância, pois quanto mais, melhor.</i>

Fonte: Das autoras (dados da entrevista realizada para a pesquisa, 2016).

Observamos nas falas das duas professoras que elas encontram limites, mas que estes não restringem o trabalho delas, pois tentam ensinar da melhor forma que podem e com os materiais que estão disponíveis, tentando fazer relação dos conhecimentos teóricos com os práticos, tendo como objetivo que os/as alunos/as possam aprender. Sobre os limites e possibilidades, Formosa ressaltou que “[...] são necessárias diversas atitudes a serem observadas, bem como inseri-las na prática educacional”.

A professora Primavera destacou como possibilidades “[...] buscar ideias e adaptações”, assim como “[...] adaptar as atividades, procurar novas atividades e planos de aulas para que o aluno possa se desenvolver”. Já em relação aos limites, falou o seguinte: “[...] diante de tantas possibilidades de tantas coisas que tem, como materiais didáticos, como livros, atividades, essas coisas assim. A escola que eu trabalho é muito carente[...]”.

As falas das duas professoras indicam que, através da maneira de expressarem seus pensamentos, ambas têm preocupações em adaptar os conteúdos trabalhados às realidades das crianças e, mesmo diante dos limites, elas tentam trabalhar da melhor forma que podem.

Neste sentido, percebemos que a realidade que as professoras demonstram vai ao encontro da realidade no âmbito nacional, não somente na Educação Infantil do campo, mas nos limites que os professores que lecionam em muitas instituições públicas do nosso país enfrentam em seu dia a dia em sala de aula. Já as possibilidades, podemos de certa forma destacar que não são muitas, a não ser que o professor faça uso de estratégias e materiais que, em diversas situações, têm que comprar com verbas próprias para poder levar algo “novo” ou diferente à sala de aula.

A precarização nas instituições escolas é uma realidade ainda recorrente em todas as regiões do país. Esse fenômeno, porém, se intensifica nas regiões norte e nordeste e nas escolas das zonas rurais, que nem sempre são assistidas por políticas públicas de financiamento da educação (JUNIOR, 2004, p. 13).

Neste contexto, a precarização nas escolas do campo é uma realidade que faz parte não somente de nossa região, mas em muitos municípios do Brasil. Mesmo diante de alguns avanços, como o surgimento de diretrizes e documentos voltados ao ensino no meio rural, ainda tem muito que melhorar.

Em relação à terceira pergunta, questionamos às professoras, diante dos limites e das possibilidades, quais estratégias elas utilizam para trabalhar na Educação Infantil em classes multisseriadas do campo. As informações referentes a essa questão estão organizadas no quadro 03, logo a seguir.

Quadro 03 - Estratégias utilizadas pelas professoras

Formosa (2016)	<i>Trabalho a partir de uma relação de conceitos e conteúdos com as disciplinas e os interesses do aluno, pois eles também gostam quando trabalho a partir de assuntos que fazem parte do cotidiano deles. [...] as estratégias trabalhadas em sala de aula vão de encontro com o interesse do aluno. Uma das estratégias utilizadas é o resgate do conhecimento prévio do aluno, [...], pois hoje, com a tecnologia, até no celular encontro informações pedagógicas. A coordenação pedagógica nos orienta a relacionar certos assuntos com o cotidiano dos alunos. A prática de leituras, a criança aprende a ler antes mesmo de entrar na escola desde o momento em que começa a compreender o mundo à sua volta.</i>
Primavera	<i>Na minha turma, como são poucos os recursos e não tem máquina de xerox e</i>

(2016)	<i>não tenho essas coisas assim, eu utilizo apostilas relacionadas a cada nível, que são elaboradas para cada nível, [...]. Outras estratégias que uso são: jogos didáticos e brincadeiras, direcionados por níveis de aprendizagem e temas que trabalho [...] por nível de aprendizagem. A partir de jogos, do lúcido [...], a secretaria ajuda na medida do possível, a coordenadora sempre que pode ajuda. Jogos e atividades lúdicas, além da apostila.</i>
--------	---

Fonte: Das autoras (dados da entrevista realizada para a pesquisa, 2016).

A professora Formosa disse que leva em consideração na hora de ensinar: “[...] assuntos que fazem parte do cotidiano deles [...] vão de encontro com o interesse do aluno”. Já Primavera destacou como estratégias: “jogos didáticos e brincadeiras, direcionados por níveis de aprendizagem e temas que trabalho [...] por nível de aprendizagem”. Segundo as duas professoras, as crianças gostam de todas as estratégias trabalhadas. Nas vozes das professoras, elas asseguram que as estratégias trabalhadas são de interesses dos/as alunos/as. As estratégias mais utilizadas são: “resgate do conhecimento prévio do aluno” (FORMOSA, 2016); “a partir de jogos, do lúcido” (PRIMAVERA, 2016).

Sobre a coordenação pedagógica, a participante Formosa disse o seguinte: “A coordenação pedagógica nos orienta a relacionar certos assuntos com o cotidiano dos alunos [...]”. Com relação a isso, Primavera se posicionou da seguinte maneira: “A secretaria ajuda na medida do possível, a coordenadora sempre que pode ajuda”.

São estratégias utilizadas pelas professoras que elas mais trabalham em sala de aula: “A prática de leitura, a criança aprende a ler antes mesmo de entrar na escola [...] começa a compreender o mundo a sua volta” (FORMOSA, 2016); “Jogos e atividades lúdicas [...]” (PRIMAVERA, 2016).

Segundo Petrucci e Batiston (2006), a palavra estratégia tem ligação ao planejamento de ações.

[...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada (PETRUCCI e BATISTON, 2006, p. 263).

Dessa forma, ao usarem o termo “estratégias de ensino”, Petrucci e Batiston (2006) referem-se aos meios utilizados pelos professores para articular o processo de ensino de acordo com cada uma das atividades planejadas e com os resultados que esperam alcançar. Para Anastasiou e Alves (2004, p. 71), “as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos [...]”. Sendo assim, as estratégias de ensino têm sido consideradas como um artefato a mais que as docentes utilizam para ensinar determinado conteúdo. Deste modo, ressaltamos que as estratégias utilizadas pelas professoras têm contribuindo no processo de aprendizagem das crianças.

Destarte, destacamos que o trabalho em classes multisseriadas exige uma maneira de ensinar adequada a essa realidade, em se tratando de estratégias para o ensino, perguntamos as participantes a partir de que elas definem essas estratégias. O quadro em seguida traz as declarações das professoras em relação a este questionamento.

Quadro 04- Definição das estratégias de ensino

Formosa (2016)	<i>É fundamental que nós professores estejamos atentos, conhecer bem a turma para elaborar um plano de trabalho que deve ser voltado para o que fazer e como fazer; [...] é obrigação de o professor pensar no plano de aula, deixar claros os objetivos, estabelecendo o que quer ensinar; [...] considerando a real importância em ampliar com clareza o conhecimento que possuem e a realidade; [...] atualmente trabalhamos com estratégias lúdicas, as crianças aprendem os conteúdos com jogos e brincadeiras.</i>
Primavera (2016)	<i>A partir da realidade das crianças e dos níveis de aprendizagem que elas se encontram. No meu plano de aula, como eu trabalho com os três níveis 1, 2 e 3, eu faço um plano para cada nível em que se encontram os alunos; [...] a gente já trabalha com a realidade deles diariamente, porque sabemos das dificuldades em geral, da comunidade, da escola e a gente tem que ver isso na hora de elaborar o plano também. Tento relacionar as estratégias aos conteúdos e à realidade.</i>

Fonte: Das autoras (dados da entrevista realizada para a pesquisa, 2016).

As falas das professoras indicam que elas selecionam as estratégias de ensino a partir dos seguintes critérios: “[...] conhecer bem a turma para elaborar um plano de trabalho” (FORMOSA, 2016); “a partir da realidade das crianças e dos níveis de aprendizagem que elas se encontram” (PRIMAVERA, 2016). As professoras

demonstraram que trabalham a partir do conhecimento que elas têm das crianças e da realidade em que elas vivem.

Em relação ao plano de aula responderam: “[...] é obrigação de o professor pensar no plano de aula, deixar claros os objetivos, estabelecendo o que quer ensinar” (FORMOSA, 2016); “No meu plano de aula, como eu trabalho com os três níveis 1, 2 e 3, eu faço um plano para cada nível em que se encontram os alunos” (PRIMAVERA, 2016). No decorrer da análise das entrevistas, percebemos que as duas professoras realizam os planos de aula de acordo com o nível de aprendizagem das crianças, ou seja, levando em consideração o conhecimento que os/as alunos/as possuem.

As professoras procuram ver a realidade das crianças, pois as participantes destacaram: “[...] considerando a real importância em ampliar com clareza o conhecimento que possuem e a realidade” (FORMOSA, 2016). Já Primavera ressaltou: “[...] a gente já trabalha com a realidade deles diariamente, porque sabemos das dificuldades em geral, da comunidade, da escola e a gente tem que ver isso na hora de elaborar o plano também”. As duas professoras demonstraram em suas falas que procuram trabalhar em suas aulas considerando a cultura em que as crianças pertencem e a partir dos conhecimentos que elas têm sobre o ambiente em que vivem.

Dessa forma, as participantes relacionam as estratégias de ensino aos conteúdos: “[...] atualmente trabalhamos com estratégias lúdicas, as crianças aprendem os conteúdos com jogos e brincadeiras” (FORMOSA, 2016); “Tento relacionar as estratégias aos conteúdos e à realidade” (PRIMAVERA, 2016). As participantes afirmaram que sim, pois além de relacionar o conteúdo ao meio em que a criança vive Formosa ainda faz uso de jogos e brincadeiras ao ensinar. Luckesi (1994), ao falar sobre os procedimentos de ensino no cotidiano escolar, destaca:

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? [...] (LUCKESI, 1994, p. 155).

Segundo as respostas das professoras entrevistadas, elas elaboram suas estratégias de ensino levando em consideração a realidade das crianças/alunos e o que elas/eles já sabem. Para Freire (1996), é de suma importância que o professor, ao trabalhar os conteúdos em sala de aula, possa trabalhar a partir de materiais e coisas que façam parte do cotidiano do/a aluno/a, ou seja, da realidade em que vivem para que assim a aprendizagem possa fazer sentido ao/à aluno/a. Pois, se a criança reside em comunidades rurais, para ela fica mais fácil se o professor, por exemplo, trabalhar conteúdos como tipos de alimentos e com objetos que conhecem e que existem na comunidade da escola, como: feijão, melancia, caju, batata, entre outros.

O Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal das Escolas do Campo de Baraúna-RN (BARAÚNA, 2016, p. 44) apresenta como uma de suas estratégias o “Dialogar diariamente mostrando os compromissos e a importância da educação para a formação humana”. Nas vozes das docentes, percebemos que elas tentam fazer um trabalho a partir do diálogo entre professora-alunos e entre criança-criança.

Na quinta e última pergunta da entrevista, indagamos às professoras a respeito de como elas avaliam que uma estratégia foi proveitosa para a aprendizagem e desenvolvimento dos/as alunos/as. As respostas podem ser observadas na íntegra, no quadro 05.

Quadro 05 - Avaliação de estratégias para a aprendizagem e desenvolvimento dos/as alunos/as

Formosa (2016)	<i>Através das atividades orais e escritas, verificar no caderno o que foi trabalhado e se realmente aprenderam aquilo. [...] São retornadas em atividades diferenciadas, os que já atingiram determinado objetivo também participam. Quando descubro que a atividade não deu certo, procuro trabalhar as dificuldades.</i>
Primavera (2016)	<i>Através de observações, fazendo questionamentos sobre o assunto, observando o aluno em si. [...] O professor em sala de aula, ele tem que está habituado nesses momentos porque se não deu certo para um aluno e deu certo para outro, tem que refazer tem que ter um plano B para colocar em prática no momento [...].</i>

Fonte: Das autoras (dados da entrevista realizada para a pesquisa, 2016).

As falas indicam que as estratégias utilizadas para avaliar a aprendizagem e desenvolvimento dos/as alunos/as foram bem-sucedidas mediante o uso de atividades e observações, pois ressaltam o seguinte: “*Através das atividades orais e escritas [...]*” (FORMOSA, 2016); “*Através de observações, de questionamentos sobre o assunto, observando o aluno em si [...]*” (PRIMAVERA, 2016).

Quando uma estratégia de ensino obteve resultado esperado ou não, destacam: “Eles são muito sinceros quando não dá certo, se recursam a atividade trabalhada” (FORMOSA, 2016); “A gente procura observar a sala ao todo, mas às vezes o que dá certo para um não dá certo para outro, no momento da aula mesmo a gente tem que adaptar” (PRIMAVERA, 2016). Observamos que as duas professoras percebem quando uma estratégia de ensino foi bem-sucedida para todas as crianças da turma.

Dessa maneira, quando uma estratégia obteve resultado satisfatório para uns/umas alunos/as ou para a maioria, as docentes afirmaram: “São retornadas em atividades diferenciadas, os que já atingiram determinado objetivo também participam” (FORMOSA, 2016); “[...] tento adaptar” (PRIMAVERA, 2016). Mediante a fala das professoras, observamos que as duas têm reações que se aproximam uma da outra, pois, para Formosa, quando uma estratégia não obteve um resultado satisfatório para a maioria da turma retorna essa em atividades diferentes, já Primavera destaca que tenta adaptá-las.

Se uma estratégia não foi alcançada, as professoras ressaltam que procuram trabalhar as dificuldades e ter outro plano: “[...] Quando descubro que a atividade não deu certo, procuro trabalhar as dificuldades” (FORMOSA, 2016); “O professor em sala de aula, ele tem que está apto a esses momentos [...] se não deu certo para um aluno e deu certo para outro, tem que refazer né tem que ter um plano B para colocar em prática no momento [...]” (PRIMAVERA, 2016). As duas professoras entrevistadas procuram novas maneiras de ensinar quando uma estratégia não é alcançada para um conteúdo, pois dessa forma tentam atender as dificuldades de todas as crianças.

Segundo Silva e Pasuch (2010, p. 01), “a criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com

outras crianças segredos e regras”. No transcorrer das respostas apresentadas pelas professoras participantes da pesquisa, percebemos que todas destacaram em determinado momento ou nas entrelinhas de alguma resposta, a importância de trabalhar a partir do que as crianças que já sabem. Ou seja, partem dos conhecimentos prévios das crianças e levam em consideração a realidade em que a criança pertence, contribuindo, portanto, para que ela possa aprender a partir de exemplos do cotidiano.

### **Considerações Finais**

A Educação Infantil multisseriada do Campo tem sido uma realidade que chega a vários lugares, mesmo com algumas limitações, e isso pode ser afirmado mediante as leituras realizadas no decorrer desse estudo. Sabemos que o ensino em salas multisseriadas não é fácil, principalmente na Educação Infantil, tendo em vista várias crianças em uma mesma sala de aula e em diferentes níveis de aprendizagem. É um ambiente em que a criança está ali para aprender, tanto sobre a realidade em que vive, quanto sobre sua identidade e também para interagir com as demais. Muitas dessas crianças vivem em áreas rurais pelo Brasil a fora. Tal ensino é um campo de estudos acadêmicos, digamos que, de certa forma, novo, mas que tem proporcionado aos alunos/crianças camponeses/as o contato com o ambiente escolar e também a iniciação ao processo de aprendizagem escolar mais cedo.

Sendo assim, nesse cenário, de acordo com as diretrizes e pesquisas voltadas para essa discussão, devem ser levados em consideração os conhecimentos que esses alunos/as já têm e trazem do cotidiano, pois dessa forma fica mais fácil ao/a educando/a aprender a partir de exemplos que façam parte de seu cotidiano e da cultura a qual eles/elas pertencem.

Este trabalho teve enquanto foco investigar a Educação Infantil do Campo em classes multisseriadas, no município de Baraúna/RN. De acordo com as respostas das duas professoras participantes da pesquisa, elas trabalham os conteúdos levando em consideração a realidade das crianças, assim como os conhecimentos que elas têm sobre o assunto, utilizando uma mesma estratégia com todas as crianças, mas tentando adaptar ao nível de aprendizagem destas. As estratégias utilizadas pelas professoras são: o trabalho a partir do cotidiano; o resgate do conhecimento prévio; a prática de leituras; o uso de apostilas, jogos

didáticos e brincadeiras. Os critérios que elas utilizam para definição das estratégias de ensino são: conhecer bem a turma; partir da realidade das crianças e dos níveis de aprendizagem. Utilizam como critérios de avaliação: atividades orais e escritas, retomadas em atividades diferenciadas e a observação.

Constatamos que existem documentos e estudos que contribuem com as discussões nesse campo de pesquisa, porém, destacamos que é um assunto ainda novo no cenário educacional brasileiro. Entendemos que a realidade da Educação Infantil multisseriada do campo não é diferente da realidade de ensino em outros lugares das zonas rurais pelo Brasil.

Compreendemos ainda que o ensino nas escolas do campo precisa de apoio e de verbas por parte dos governantes do nosso país para que essas escolas possam funcionar de uma forma melhor às crianças do campo. Estudos realizados mostram a necessidade de uma escola estruturada, a formação e valorização dos professores e a elaboração de uma proposta compatível com a realidade do campo.

As vozes das professoras expressam que — diante de alguns limites, como a falta de materiais pedagógicos — elas tentam trabalhar a partir do que tem e da melhor forma possível. Apontam como possibilidades para trabalhar na Educação Infantil multisseriada a relação teoria-prática e a busca de ideias à realização de atividades compatíveis com os níveis de aprendizagem. Está presente nas falas das duas participantes que elas conhecem cada um/uma de seus/suas alunos/as, assim como a comunidade em que atuam, pois as duas residem na localidade em que lecionam e conhecem a cultura a qual seus/suas alunos/as pertencem.

A professora Formosa falou algo que chamou nossa atenção com relação às estratégias de ensino: ela destacou que quando os/as alunos/as não gostam de determinada estratégia que utiliza para ensinar, as crianças são sinceras ao falar ou a demonstrar que não gostaram. Já a respeito de trabalhos que falam sobre estratégias de ensino na Educação Infantil Multisseriada do campo, tivemos um pouco de dificuldade em encontrar estudos com esse direcionamento, mas encontramos uns que falavam sobre a Educação Infantil do campo ligado a essa discussão como, por exemplo, citamos o de Silva e Pasuch (2010).

Sendo assim, a realização dessa pesquisa foi um momento significativo para nós, pois através das leituras e da pesquisa empírica, confirmou-se a relevância da

Educação Infantil multisseriada na vida das crianças que residem no campo. Sabemos que ainda tem muito que melhorar. Mas, por outro lado, percebemos como um avanço no processo de aprendizagem escolar das crianças camponesas, tendo em vista que — quando elas começam a estudar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental — estão acostumadas com o ambiente escolar e já levam consigo uma bagagem de aprendizado à etapa seguinte.

Por fim, percebemos que, através do referencial utilizado e das vozes das participantes, a Educação Infantil multisseriada do campo contribui na educação escolar das crianças advindas do meio rural, no qual têm o primeiro contato com a escola.

### Referências

BRARAÚNA. **Projeto Político Pedagógico do Centro Comunitário das Escolas do Campo**. Baraúna-RN, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Planalto Central, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas de princípios para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DRUZIAN, F.; MEURER, A. C. Escola do campo multisseriada: experiência docente. In: **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 17, n. 2, maio./ago. 2013. ISSN 2236-4994.

FERNANDES, B. M. CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAGE, S. M. (Org.). **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**. 2008.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social:transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, A. B. **A formação da habilidade de explicar no contexto do ensino médio: O que dizem os livros? O que pensam os professores**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas (SP): Pontes; 2003.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RITTER, G. H. N. **Os desafios da integração do conhecimento em turmas multisseriadas da zona rural**. Três Cachoeiras, 2010.

SILVA, A. P.; PASUCH, J. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. In: **Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais**. 1., 2010. *Anais...* Belo Horizonte: Faculdade de Educação - UFMG, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SOUZA, M. A. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação** n. 36, v. 12, Set/Dez, 2007.

## Notas

---

<sup>i</sup> Com prévia autorização, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas duas professoras.

<sup>ii</sup> Formosa e Primavera foram os nomes fictícios criados pelas pesquisadoras para preservar a identidade das duas professoras participantes da pesquisa.

## Sobre as autoras

### **Antônia Batista Marques**

Doutora em educação pela PPGED/UFRN. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN.

E-mail: tonhabm@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9741-9937>

### **Edilene da Silva Oliveira**

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Especialista em educação pela UERN. E-mail: edilene12oliveira@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8133-1850>

Recebido em: 20/01/2019

Aceito para publicação em: 09/02/2019