

Elizeu Clementino de Souza  
Amilton dos Santos Nunes  
Ana Sueli Teixeira de Pinho  
Fábio Josué Souza dos Santos  
Jacira de Souza Andrade  
Mariana Martins de Meireles  
Rosiane Costa de Sousa  
Rita de Cássia Magalhães de Oliveira

# MULTISSERIAÇÃO, SERIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE





Caderno Temático 1

# MULTISSERIAÇÃO, SERIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

## **Pesquisa MULTISSERIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: DIFERENÇAS, COTIDIANO ESCOLAR E RITOS DE PASSAGEM**

Edital 028/2012 – FAPESB / Inovação  
em Práticas Educacionais nas Escolas  
Públicas da Bahia  
Edital Universal CNPq – Chamada  
14/2014

### **Equipe da pesquisa**

Elizeu Clementino de Souza - PPGEDuC/  
UNEB (Coordenador)  
Antonio Dias Nascimento - PPGEDuC/UNEB  
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios -  
PPGEDuC/UNEB  
Kátia Maria Santos Mota - PPGEDuC/UNEB  
Ana Sueli Teixeira de Pinho - GRAFHO/  
UNEB  
Jussara Fraga Portugal - GRAFHO/UNEB  
Neurilene Martins Ribeiro - GRAFHO/UNEB  
Cláudio Orlando Costa do Nascimento -  
CAF/UFRB  
Fábio Josué Souza dos Santos - GRAFHO/  
UNEB, CAF/UFRB  
Rodrigo Matos de Souza - GRAFHO/UNEB  
Simone Santos de Oliveira - PPGEDuC/  
UNEB  
Mariana Martins de Meireles - Doutoranda  
GRAFHO/UNEB/UFRB  
Terciana Vidal Moura - Doutoranda UM/PT,  
CAF/UFRB  
André Luis Machado Galvão - Doutorando  
UM/PT, UFRB/CFP  
Hanilton Ribeiro de Souza - Doutorando  
PPGEDuC/UNEB  
Patrícia Júlia de Souza Coêlho - Doutoranda  
PPGEDuC/UNEB  
Rita de Cássia Magalhães de Oliveira -  
Doutoranda PPGEDuC/UNEB  
Rosiane Costa de Sousa - Doutoranda  
GRAFHO/UNEB  
Michael Daian Pacheco Ramos - Doutorando  
PPGEDuC/UNEB

Nanci Rodrigues Orrico - GRAFHO/UNEB,  
CAF/UFRB  
Natalina Assis de Carvalho - Mestre  
PPGEDuC/UNEB, GRAFHO/UNEB

### **Pesquisadores associados:**

Maria da Conceição Ferre Sgadari Passeggi  
(CE/PPGE/UFRN)  
Christine Delory-Momberger (Universidade  
Paris 13)

Professores Escolas Municipais  
Escola Municipal de Botelho - EMB  
(Ilha de Maré, Salvador/BA)  
Lindaildes dos Anjos Martins

Escola Municipal Helmano e Humberto  
de Castro - EMHHC (Fazenda Timbo,  
Amargosa/BA)  
Maria Nilda Barreto Silva Cruz - Diretora  
Escolar do Núcleo O6  
Amilton dos Santos Nunes  
Jaciera de Souza Andrade

Professores Escolas Estaduais  
Colégio Estadual Marcílio Dias - CEMD  
(São Tomé de Paripe, Salvador/BA)  
José Anselmo Amorim dos Santos - Diretor  
Zenilda Baliza Costa - Língua Portuguesa  
Antonio dos Santos Vieira - Língua  
Portuguesa  
Carina Souza Bonfim - História  
Ricardo Leandro dos Santos - Língua  
Portuguesa

Colégio Estadual Santa Bernadete -  
CESB (Centro, Amargosa/BA)  
Silvandira Chaves da Silva - Diretora  
Iêda Sampaio Lima - Matemática  
Anete Ribeiro Teixeira Reis - Português



MULTISSERIAÇÃO,  
SERIAÇÃO E  
TRABALHO DOCENTE

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



## EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

## CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Elizeu Clementino de Souza  
Amilton dos Santos Nunes  
Ana Sueli Teixeira de Pinho  
Fábio Josué Souza dos Santos  
Jacira de Souza Andrade  
Mariana Martins de Meireles  
Rosiane Costa de Sousa  
Rita de Cássia Magalhães de Oliveira

# MULTISSERIAÇÃO, SERIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Salvador  
EDUFBA  
2017

Autores, 2017.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

Rodrigo Oyarzábal Schlabitx

Revisão

Lia Nery

Normalização

Jade Santos

Sistema de Bibliotecas – UFBA

---

Multisseriação, seriação e trabalho docente / Elizeu Clementino de Souza ...  
[et. al.] - Salvador: EDUFBA, 2017.-  
115 p. (Caderno temático, 1).

ISBN 978-85-232-1676-4

1. Educação (Teoria e Prática Pedagógica). 2. Educação rural. I. Souza,  
Elizeu Clementino de. II. Série.

CDD: 370.19346

---

Editora afiliada à



ASOCIACION DE EDITORIALES  
UNIVERSITARIAS DE AMERICA  
LATINA Y EL CARIBE



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



Câmara Bahiana do Livro

Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo

s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

[www.edufba.ufba.br](http://www.edufba.ufba.br) / [edufba@ufba.br](mailto:edufba@ufba.br)

# SUMÁRIO

PREFÁCIO | 9

APRESENTAÇÃO | 13

1 RETRATOS DA MULTISSERIAÇÃO:

alguns apontamentos | 19

2 A EXISTÊNCIA DE CLASSES MULTISSERIADAS:

razões socioeconômicas, territoriais e legais | 27

3 MULTISSERIAÇÃO E SERIAÇÃO:

conceitos e representações | 39

A história da escola, a seriação e a multisseriação | 40

A seriação e a homogeneização como formas de ocultação da diferença e da heterogeneidade na escola | 42

A seriação e a multisseriação nas narrativas das professoras | 46

4 COTIDIANO E TRABALHO DOCENTE EM

TURMAS MULTISSERIADAS | 63

5 DIVERSIDADE E DIFERENÇA NA PERSPECTIVA

MULTISSERIADA | 69

6 A ESCOLA MULTISSERIADA SOB O OLHAR

DE QUEM A VIVE | 81

Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira | 81

Escola Municipal Helmano e Humberto Castro | 91

7 DESAFIOS PRESENTES E PERSPECTIVAS FUTURAS:  
algumas considerações | 97

REFERÊNCIAS | 101

SOBRE OS AUTORES | 113

## PREFÁCIO

É uma honra, ao mesmo tempo uma grande responsabilidade, prefaciá-la série Cadernos Temáticos. Esta obra coletiva é resultado de reconhecido empenho e dedicação do Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB), em uma ação de pesquisa que envolve quatro escolas públicas do estado da Bahia, sendo duas na capital (Salvador) e duas no interior, na região de Amargosa. As ações desenvolvidas no âmbito da pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” refletem a preocupação crescente que a área acadêmica de Educação vem demonstrando nos últimos anos em aproximar-se da prática concreta das escolas de educação básica. A necessária e desejável articulação da universidade com a escola básica, por meio da investigação acadêmica sobre o que ocorre nos mais variados processos de escolarização no país (tão diverso e desigual!), nutre, na atualidade, uma agenda de pesquisa urgente para a educação brasileira.

Nesse sentido, esta obra pode ser considerada um marco referencial de uma iniciativa que começa no interior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), na sua insistente demanda por maior engajamento entre as agências nacionais de fomento à pesquisa, nomeadamente Capes e CNPq, e as fundações estaduais de amparo à pesquisa (FAP), tendo como

embasamento maior a articulação entre a pós-graduação e a educação básica, prevista no último Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Foram nos espaços de discussão sobre esse assunto, ensejados pelo protagonismo da Anped, que começou a se formular as bases para os primeiros editais envolvendo os programas de pós-graduação em educação e as redes públicas de educação básica, em uma concertação institucional envolvendo a Capes e algumas FAP, neste caso específico, a FAPESB.

Assim, o resultado de pesquisa que se apresenta aqui tem um ineditismo já na sua origem, pois se trata de uma ação de pesquisa que busca a relevância e a pertinência social como principal critério. Isso quer dizer que, para este tipo de pesquisa, não se trata apenas de produzir conhecimento sobre uma dada realidade, mas, sobretudo, de conhecer para transformar, uma postura dialética que rompe com o positivismo reinante nas Ciências Sociais, mas muito antes anunciada por Marx, em sua Ideologia Alemã: *“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo”*.

A partir de uma metodologia criteriosamente definida com o objetivo de permitir o envolvimento de professores de classes multisseriadas das referidas escolas, ao mesmo tempo que os pesquisadores da universidade puderam conhecer a realidade de parte das redes públicas de educação da Bahia, a pesquisa também procurou promover ações de acompanhamento e intervenção pedagógica na busca da melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, orientada por um compromisso político, a pesquisa compreendeu questões teórico-metodológicas e de formação, perseguindo uma perspectiva colaborativa entre pesquisadores e os profissionais diretamente envolvidos nas classes multisseriadas, buscando entender suas relações de trabalho, captar a intimidade do cotidiano escolar e conhecer as narrativas de experiências pedagógicas. Dessa maneira, a equipe da pesquisa construiu, a partir da escrita colaborativa, a série Cadernos Temáticos, além dos Roteiros

Didáticos com professores e professoras de classes multisseriadas sobre questões de ensino e de formação em escolas rurais.

Apesar de ser o Brasil, nos dias de hoje, um país essencialmente urbano, com cerca de 85% da população vivendo em cidades, dadas as suas dimensões, ainda é grande o contingente populacional que vive no meio rural. Soma-se a isso o fato de que dentre os 5.570 municípios do país, cerca de 4.000 têm menos de 20.000 habitantes, o que os assemelha muito mais às características próprias da vida rural que urbana. Esses dados nos informam da importância de se considerar o meio rural, com suas particularidades, no que se refere ao contexto e aos seus sujeitos, quando se trata de políticas públicas de educação.

De acordo com o Censo Escolar de 2016, 33,9% das escolas brasileiras se encontram na zona rural, totalizando 44,9 mil escolas rurais, das quais 98% estão sob a responsabilidade dos municípios. O mesmo Censo ainda informa que 13,4% dessas escolas funcionam em estabelecimentos de uma sala de aula, dessas, 95,1% estão na zona rural, sendo que 7,2% das escolas possuem um único docente. Essa realidade é pouco estudada, pouco conhecida e pouco considerada nas políticas públicas dirigidas às escolas.

Por esta razão, o material aqui reunido na forma de Cadernos Temáticos reveste-se de um valor ainda maior, pois tem o objetivo de preencher uma lacuna, ajudar a suprir as ausências que muitas vezes se notam nas políticas que são amplamente dirigidas às escolas urbanas, nos seus formatos de agrupamento seriado, deixando de fora as classes multisseriadas e suas particularidades. A intenção dos autores, pois se trata de uma obra coletiva, é que “estes materiais possam ser utilizados por alunos e professores que estudam/trabalham em contextos de multisseriação, como atividades pedagógicas”.

Ainda merece ser mencionado o fato de que este projeto se desenvolveu no âmbito de um grupo de pesquisa com larga tradição no campo da educação rural e das narrativas autobiográficas,

envolvendo amplas ações desenvolvidas em rede de pesquisa colaborativa entre pesquisadores brasileiros e franceses. Este não é um destaque menor, pois demonstra que, apesar do material aqui apresentado ter sido produzido a partir da realidade local, situado em termos históricos e geográficos, sua amplitude teórico-conceitual se expande para muito além das fronteiras que tal localização possa conter. Com efeito, destaca-se que os Cadernos, ao tomarem como referência dados coletados no processo da pesquisa realizada nas escolas das regiões mencionadas do estado da Bahia, foram escritos coletivamente com a participação de toda a equipe, envolvendo sujeitos profissionais dessas escolas, implicando suas práticas pedagógicas, e pesquisadores acadêmicos em suas redes de intercâmbio e cooperação, o que permitiu ampliações dos aspectos teórico-conceituais que envolvem o tema.

A obra está organizada em quatro cadernos temáticos, sendo o primeiro intitulado “Multisseriação, seriação e trabalho docente”; o segundo, “Escola rural: diferenças e cotidiano escolar”; o terceiro, “Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar”; e o quarto, “Ruralidades, práticas pedagógicas e narrativas docentes”.

Estou certa de que a leitura e o uso prático desta obra se constituirão em importante contribuição aos que trabalham diretamente nas escolas rurais e em suas classes mutisseriadas, assim como para aqueles que pesquisam sobre o tema. Ainda mais me compraz o caráter oportuno desta obra em tempos de tanto conservadorismo político e de perdas de direitos. Esses Cadernos dão forma a muitas vozes que são pouco ouvidas e muitas vezes silenciadas nos seus modos de agir, de pensar e ver o mundo, mas que representam sujeitos sociais portadores de direitos, que insistem no seu reconhecimento e em escrever sua própria história.

*Dalila Andrade Oliveira*

Universidade Federal de Minas Gerais

Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente

## APRESENTAÇÃO

A série Cadernos Temáticos configura-se como ação da pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, coordenada pelo Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Orla, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB), desenvolvida em quatro escolas públicas do estado, sendo duas em Salvador e duas em Amargosa. As ações desenvolvidas ganham destaque pela articulação realizada com a escola básica, pelo envolvimento de professores de turmas multisseriadas e de pesquisadores que têm investigado o tema e, ainda, pela perspectiva metodológica que adota. Para além das questões investigativas, a pesquisa também tem apresentado relevância por empreender ações de intervenção pedagógica que promovam a melhoria da qualidade da educação no contexto das turmas multisseriadas.

Nossa intenção, ao elaborarmos a série Cadernos Temáticos, voltou-se para a investigação de questões teórico-metodológicas e de formação, numa perspectiva colaborativa, vinculadas às classes multisseriadas, suas relações com o trabalho docente, o cotidiano escolar e as narrativas de experiências pedagógicas, empreendendo ações de pesquisa-formação que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública na Bahia. Por considerar a relevância da construção de dispositivos didático-pedagógicos que

possam subsidiar o trabalho desenvolvido em classes multisseriadas, a equipe da pesquisa construiu, além da escrita colaborativa dos Cadernos, Roteiros didáticos com professores e professoras de classes multisseriadas sobre questões de ensino e de formação em escolas rurais. O objetivo é que esses materiais possam ser utilizados como atividades pedagógicas por alunos e professores que estudam/trabalham em contextos de multisseriação.

O referido projeto de pesquisa-formação desdobrou-se como ação da pesquisa “Ruralidades diversas – diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil” (SOUZA, 2012a, 2012b; SOUZA et al., 2011a, 2011b, 2011c), a qual contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Edital Temático de Educação 004-2007) e também do CNPq (Edital de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicada 2008-2010 e do Edital Universal CNPq 2010-2013). Atualmente, a pesquisa “Multisseriação e trabalho docente” conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Edital 028/2012 – FAPESB) – Inovação em Práticas Educacionais nas Escolas Públicas da Bahia – e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Chamada Universal 14/2014 – MCTI/CNPq).

As ações desenvolvidas centram-se na análise de problemas de pesquisas e estudos sobre educação rural que vêm sendo implementados no âmbito do GRAFHO, através da consolidação de uma rede de pesquisa colaborativa entre a UNEB, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Paris 13, Nord-Paris8 – Vincennes-Saint Denis (França), através de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: o GRAFHO, o Observatório de Educação do Campo do Vale do Jiquiriçá (Observale) e o Currículo, Avaliação e Formação (CAF) UFRB/Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa; além do Centre de Recherche Interuniversitaire Experice (Paris 13, Nord-Paris 8 – Vincennes-Saint Denis).

Tais grupos articulam-se numa rede de pesquisas acerca das ações educativas que se desenvolvem em diferentes espaços rurais no estado da Bahia-Brasil e na França, dedicando-se ao estudo da educação rural, com ênfase nas classes multisseriadas, suas práticas e condições de trabalho docente.

As parcerias empreendidas com escolas públicas, sendo duas estaduais e duas municipais, situadas em Salvador/BA e no Recôncavo Baiano, mais especificamente no município de Amargosa, têm possibilitado diálogos fecundos, reflexões sobre condições de trabalho de professores de classes multisseriadas e processos de acompanhamento de estudantes e de alunos de escolas multisseriadas. A escolha das escolas parceiras teve como critério o fato de já estarem situadas em localidades que já vêm sendo *locus* das pesquisas desenvolvidas pelo GRAFHO, nesse caso, a Ilha de Maré e o Recôncavo Baiano. Além disso, priorizou-se a existência de classes multisseriadas, alvo de maior interesse da pesquisa-formação. A escolha das escolas estaduais decorre do fato de serem escolas que recebem alunos egressos das escolas municipais parceiras, a fim de que se possa realizar o acompanhamento do rito de passagem na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa-formação desenvolveu-se a partir do contexto e das condições concretas em que estão inseridas as escolas participantes, valorizando as experiências dos sujeitos, alunos e professores. A adoção do conceito de experiências, como núcleo central do processo formativo e das trajetórias de formação das professoras participantes, permitiu-nos a construção de inovações educacionais em que os sujeitos, alunos e professores, como protagonistas da ação pedagógica possam, efetivamente, contribuir para a promoção de uma educação pública de qualidade, através das práticas de autonomização e de assunção das experiências como marcas das aprendizagens significativas nas suas vidas.

O que temos construído no processo da pesquisa-formação, mediante a utilização da pesquisa narrativa e com experiências pedagógicas, consiste no fortalecimento de redes de pesquisa, impactando no trabalho construído cotidianamente em classes multisseriadas, nas condições de trabalho docente e na aprendizagem dos alunos.

O desafio que se coloca consiste em contribuir para a superação de silenciamentos, negligências e abandonos que cercam as classes multisseriadas e a educação rural. Isso faz com que as práticas desenvolvidas nesses espaços sejam espelhos de realidades diversas daquelas observadas nas escolas parceiras e nos modos próprios como os professores e os alunos vão superando adversidades e revelando práticas e ações emancipadoras, além de aprendizagens inscritas em seus cotidianos sociais e escolares no território rural.

Os estudos já realizados pelo GRAFHO têm nos indicado que os currículos praticados partem de orientações homogêneas que tensionam no seu cotidiano a própria dinâmica das interações entre os sujeitos. De um lado, tem-se a perspectiva formal proposta pelos sistemas de ensino, municipal ou estadual, que desconsideram as especificidades do local; e de outro, tem-se as práticas concretas que reconhecem as diferenças existentes, mas não possuem as condições necessárias para a transformação das práticas pedagógicas, de modo a aproveitar as diferenças como oportunidades de aprendizagem e as interações entre os alunos como condição para a construção de suas temporalidades. Além disso, os alunos egressos das classes multisseriadas que, de modo geral, pertencem às redes municipais, ao ingressarem nas escolas estaduais para continuar seus estudos, vivenciam uma transição sem o devido acompanhamento, o que cria um hiato nos seus percursos escolares.

Decorre deste contexto a emergente necessidade de acompanhamento dos ritos de passagens aí constituídos, a fim de que, tanto a escola municipal que encaminha os alunos, quanto a escola estadual que os recebe, considerem os diferentes espaço-tem-

pos inscritos nesse rito de passagem como um marco importante no percurso pessoal e escolar desses alunos. Essa compreensão aponta a necessidade de desenvolvimento de práticas e estratégias que interfiram positivamente nos seus processos de aprendizagem, capazes de promover inovações educacionais que garantam a essas crianças e jovens o direito de aprender, independente do lugar onde vivem ou estudam.

Ainda que as experiências tomadas como ponto de partida considerem o local onde as escolas estão inseridas, as reflexões apresentadas e sistematizadas na série Cadernos Temáticos vislumbram a possibilidade de aproveitamento dos resultados da pesquisa e inovações educacionais para subsidiar a formação de educadores que atuam nas classes multisseriadas, bem como a definição de políticas públicas de educação que considerem os espaços-tempos específicos de localidades não-urbanas, sejam em áreas insulares rurais como a Ilha de Maré ou rurais como as escolas do Recôncavo Baiano, bem como de outros territórios rurais da Bahia e do Brasil.

O Caderno Temático *Multisseriação, seriação e trabalho docente* problematiza questões teóricas sobre a configuração da multisseriação, revelando dimensões de sua materialidade e existência no campo educacional brasileiro, ao situar condições concretas de sua inserção no contexto educacional brasileiro e baiano. Partindo de um retrato da multisseriação, o Caderno toma como centralidade discussões sobre sua existência, com ênfase nas razões socioeconômicas, territoriais e legais, bem como analisa conceitos e representações construídas por professores e alunos sobre os modos de organização e funcionamento da escola seriada e multisseriada, indicando pistas para superações de heterogeneidade presentes na escola e em seus modos de organização e existência. Da mesma forma, o Caderno destaca questões sobre condições de trabalho docente em escolas rurais e multisseriadas, situando aspectos vinculados à diversidade e às diferenças implícitas nas escolas rurais e em suas formas de existir e resistir ao longo dos tempos. A despeito

de diversos preconceitos, silenciamentos e marginalizações que são vinculados às escolas rurais e também pelo certo abandono com que as políticas públicas tratam as classes multisseriadas, entendemos como ímpar os desafios que se constroem no seu interior para garantir processos de escolarização para parte significativa das populações que habitam os territórios rurais.

O Caderno busca, assim, contribuir com discussões sobre sentidos, significados e representações da escola rural e das classes multisseriadas, ao socializar narrativas de professores e de alunos que experienciam ritos de iniciação no contexto das escolas rurais. Esses são os desafios que este caderno apresenta para os diferentes profissionais do campo educacional, possibilitando alargar discussões e superar preconceitos sobre sua existência e condições materiais no sistema educacional.

# 1

## RETRATOS DA MULTISSERIAÇÃO: alguns apontamentos

No Brasil, as turmas multisseriadas sempre tiveram uma grande presença. Até meados do século XX, elas eram um fenômeno significativo também em áreas urbanas, pois os propósitos modernizantes das escolas graduadas não haviam ganhado alcance nacional. A partir da década de 1970, seguindo orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Banco Mundial vão sendo implementadas propostas como a multisseriação e o fechamento de escolas para concentrá-las em núcleos ou polos educacionais de maior tamanho, capazes de facilitar a implementação do ensino graduado.

Mesmo com todas estas políticas de “negação” das turmas multisseriadas, elas continuam tendo grande presença no contexto rural brasileiro, conforme podemos ver com os dados apresentados a seguir.

Os dados acima são referentes ao ano de 2012, e indicam a existência de 56.714 escolas multisseriadas em todo país. É um número muito significativo, pois representa 29,43% de todos os estabelecimentos da educação básica no Brasil, 43,72% do total de escolas

de anos iniciais do ensino fundamental do país e 84,65% de todas as escolas de anos iniciais localizadas no meio rural.<sup>1</sup> (INEP, 2012)

Figura 1 – Mapa geográfico com escolas com turmas multisseriadas no Brasil – 2012



Fonte: Lage e Boehler (2013, p. 10), a partir de dados disponibilizados pela Coordenação de Educação do Campo do MEC.

A região Nordeste e os estados da Bahia, além do Maranhão, Pará, Minas Gerais e Rio Grande do Sul são os que reúnem maior

1 Dados do INEP indicavam que em 2012 havia 192.676 estabelecimentos de ensino na educação básica, sendo 129.695 nos anos iniciais do ensino fundamental (rural e urbano). 68.767 escolas de ensino fundamental localizavam-se no campo, sendo 66.995 delas com oferta de matrículas para os anos iniciais.

quantidade de escolas, e, conseqüentemente, turmas, com essa configuração.

Segundo dados de 2012, dos 16.016.030 de alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, 1.469.152 estudavam em turmas multisseriadas, o que representava 9% das matrículas nesta forma de organização escolar.

A importância numérica das turmas multisseriadas já foi muito maior, pois, nos últimos anos, elas têm sofrido um agressivo processo de fechamento. A Tabela 1, adiante, apresenta o número de turmas multisseriadas no Brasil entre 1997, primeiro ano de vigência da Nova Lei de Diretrizes de Base (LDB) (Lei nº 9.394/96) e 2014, último ano disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) em seu *site*.

Tabela 1 – Número de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental no Brasil, por região geográfica e estado federado – 1997– 2014 (continua)

Região / Estado	1997	2014
BR	150.594	85.854
Norte	22.946	21.142
Rondônia	3.539	373
Acre	1.260	1.564
Amazonas	4.060	6.084
Roraima	412	500
Pará	11.195	11.341
Amapá	274	475
Tocantins	2.206	805
Nordeste	63.948	47.418
Maranhão	9.450	12.240
Piauí	5.662	3.402
Ceará	6.993	3.329
Rio Grande do Norte	2.201	1.728
Paraíba	5.368	3.864
Pernambuco	8.370	5.811
Alagoas	2.352	1.901
Sergipe	1.332	1.625
Bahia	22.220	13.518

Tabela 1 – Número de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental no Brasil, por região geográfica e estado federado – 1997- 2014 (conclusão)

Região / Estado	1997	2014
Sudeste	37.858	10.066
Minas Gerais	29.343	6.000
Espírito Santo	3.433	1.339
Rio de Janeiro	2.342	1.311
São Paulo	2.740	1.416
SUL	19.003	4.374
Paraná	5.502	615
Santa Catarina	5.693	624
Rio Grande do Sul	7.808	3.135
CO	6.839	2.854
Mato Grosso do Sul	1.153	419
Mato Grosso	2.647	1.794
Goiás	2.982	563
Brasília (DF)	57	78

Fonte: Elaboração de Fábio Josué Santos a partir de dados disponibilizados pelas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP (1997, 2014).

Constata-se uma grande predominância de turmas multisseriadas nas regiões Nordeste e Norte, que possuíam, em 2014, respectivamente 55,23% e 24,62% das turmas com esta configuração no Brasil. Os estados da Bahia, além dos estados Maranhão, Pará, Amazonas, Minas Gerais e Pernambuco lideravam o número de turmas multisseriadas no país em 2014, sendo que um percentual de 15,74% delas localizava-se na Bahia.

Se compararmos os dados de 1997 com os de 2014 vemos que neste período houve, no Brasil, uma redução de 43% do número de turmas multisseriadas. Na Bahia o decréscimo foi de quase 40%, com o encerramento de 8.702 turmas.

Entretanto, dados mais recentes apontam que em alguns estados o número de turmas multisseriadas vem crescendo nos últimos anos. Quando comparamos os dados das Sinopses Estatísticas de 2013 e 2014 constatamos que em cinco estados (Amazonas, Mara-

nhão, Sergipe, Rio Grande do Sul e Mato Grosso) houve um acréscimo no número de turmas multisseriadas. Nesses cinco estados houve um aumento de 531 turmas no período analisado. Em alguns estados como Sergipe e Mato Grosso essa tendência de crescimento vem sendo observada de forma constante e progressiva desde 2009. Esse fenômeno pode ser tributado ao esvaziamento demográfico do campo e à diminuição da população em idade escolar, bem como à luta das comunidades rurais pela garantia do direito à escolarização de seus filhos em locais próximos à sua moradia, tal como propugna a legislação em vigor.

Nos municípios de Amargosa e Salvador também se evidencia um número não desprezível de escolas e turmas multisseriadas. Em 2015 existia, no município de Amargosa, um total de 41 turmas multisseriadas, distribuídas nas 27 escolas rurais do município. No município de Salvador, a despeito dos dados informados pela Secretaria Municipal de Educação, em relação à organização da rede como sendo, eminentemente, seriada, identificamos escolas que compartilham classes seriadas e multisseriadas, sem, contudo, a Secretaria registrar os dados concernentes às classes multisseriadas e não reconhecer por parte do sistema municipal este modo de configuração existe na rede, notadamente, na Ilha de Maré. Diante da forte presença de turmas multisseriadas no Brasil e na Bahia, cabe a pergunta: o que tem sido feito? Que políticas vêm sendo implantadas em relação a este tipo de configuração escolar-pedagógica?

No que se refere às políticas públicas, constata-se apenas a existência de dois programas de abrangência nacional no país, voltados para a questão das escolas de turmas multisseriadas durante as últimas duas décadas: o Programa Escola Ativa (PEA), desenvolvido entre 1997-2012, quando foi substituído pelo Programa Escola da Terra, agora em vigor.

O Programa Escola Ativa (PEA) é um dos programas que compõe o “kit neoliberal” para as escolas do campo. Constitui-se num

projeto instituído pelo MEC, em 1997, no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. O Programa inspira-se na experiência do Projeto Escuela Nueva, desenvolvido nos anos 1970, na Colômbia, e replicado em diversos países da América Latina na década de 1980, com apoio do Banco Mundial. Voltado exclusivamente para as turmas multisseriadas, o projeto consiste em uma proposta metodológica fundada em princípios *escolanovistas*, de bases eminentemente psicopedagógicas, de cunho gerencialista, que desconsideram as contribuições da Sociologia e da Filosofia da Educação, da Antropologia, da Política etc., ao focar a autogestão escolar numa perspectiva teórica liberal e “despolitizada”. Além disso, o Programa representa um “pacote pedagógico” instrumental, com tempos, ritmos e conteúdos prévios e rigidamente determinados que incidem fortemente contra a autonomia do trabalho docente dos professores que atuam nas turmas multisseriadas. Apesar de ter anunciado formalmente que seu objetivo era melhorar a qualidade do desempenho escolar e facilitar o trabalho docente nesse formato de organização escolar, o Programa parece não ter conseguido impactar sobre a realidade destas escolas, levando-o a receber críticas diversas. O fechamento de 57.101 turmas multisseriadas entre 1997-2012, período de vigência do programa, parece traduzir o seu fracasso.

Entretanto, avaliações do programa revelam que ele teve como mérito levar a discussão sobre a multissérie para o âmbito dos sistemas municipais de ensino. Gestores e professores começaram a se dar conta que as turmas multisseriadas existiam. Além disso, o conjunto de materiais didáticos distribuídos pelo programa contribuiu para aumentar o acervo pedagógico das escolas rurais, em geral muito pobres neste quesito.

O PEA foi finalizado em 2012 e em seu lugar o MEC lançou o Programa Escola da Terra. Este programa tem sido desenvolvido por diferentes universidades brasileiras através de cursos de for-

mação continuada (aperfeiçoamento e especialização *lato sensu*), com financiamento do MEC. Entretanto, ele tem alcançado um pequeno número da demanda existente. Para 2013/2014 o MEC previa o atendimento de apenas 7.500 professores. “Entre os estados da Federação, cinco se destacam pelo número de municípios que aderiram à Escola da Terra. A Bahia aparece com 306 municípios e 5.868 escolas [...]”. (BRASIL, 2013)

Esses programas, oficialmente voltados para o contexto das turmas multisseriadas, são desenvolvidos paralelamente ao momento em que se criou e expandiu no país o Movimento por uma Educação do Campo, que tem pressionado o Estado para a elaboração e desenvolvimento de diversas políticas públicas para a Educação do Campo. Esse Movimento tem conseguido instituir em diferentes instrumentos legais, sobretudo Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, elementos que advogam a melhoria da qualidade do ensino no contexto das turmas multisseriadas, defendidas como uma oportunidade que os sujeitos do campo têm para acessar às escolas em suas próprias comunidades. É importante destacar ainda que, paradoxalmente, estes programas vêm à tona em um momento em que tem se assistido um agressivo movimento de fechamento das escolas do campo, atingindo sobretudo aquelas que oferecem o ensino multisseriado. No Brasil, as principais razões que têm motivado o fechamento das escolas multisseriadas são:

- A lógica economicista que orienta as políticas de atendimento escolar – como muitas turmas multisseriadas são caracterizadas pela existência de pequeno número de alunos, muitos gestores preferem fechá-las com o argumento que se tornaria dispendioso garantir um professor para poucos alunos;
- A política de transporte escolar, que tem permitido que as prefeituras adquiram ônibus escolares, facilitando assim o deslocamento de alunos de comunidades com densidade

populacional mais rarefeita para polos educacionais organizados em um modelo seriado ou mesmo para a cidade;

- Não se pode desconsiderar a forte influência das representações negativas sobre as turmas multisseriadas, compartilhadas por professores e gestores educacionais e que as concebem como algo do passado, uma anomalia, “uma praga a ser exterminada”. (MOURA; SANTOS, 2011a, 2011b, 2012; SANTOS; MOURA, 2010; SILVA; CAMARGO; PAIM, 2008)

Diante desse contexto, temos defendido a necessidade do reconhecimento da existência material e concreta das turmas multisseriadas (elas existem!) e de sua necessária problematização. Essa questão deve ser enfrentada não na perspectiva da sua eliminação, do seu extermínio puro e simples, através da nucleação escolar ou do deslocamento de alunos de escolas da roça para as escolas da cidade; ou ainda pela negação das lógicas heterogêneas que lhes são inerentes, através da adoção do modelo curricular urbano, seriado e fragmentado, mas na direção de se construir políticas públicas de construção de prédios escolares, de formação docente, de organização curricular e do trabalho pedagógico, de produção de materiais didáticos, no sentido de potencializar o trabalho ali desenvolvido acolhendo a diferença como um valor positivo.

# 2

## A EXISTÊNCIA DE CLASSES MULTISSERIADAS: razões socioeconômicas, territoriais e legais

As turmas multisseriadas são a forma de organização escolar que atualmente prevalece nas escolas rurais, embora estejam presentes também nas cidades. É a forma de organização escolar mais antiga existente no mundo, visto que, desde que a escola começou a se constituir enquanto instituição educativa, a aglomeração de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idade era uma constante. Esse fenômeno sempre esteve presente na história da educação escolar, sobretudo nos últimos três séculos, quando a escolarização passou a se constituir em uma prática mais presente nas sociedades mundiais. (PONCE, 2003) Mesmo na Antiguidade e na Idade Média era possível verificar a presença de configurações escolares bem heterogêneas, que guardam similaridades com as turmas multisseriadas, embora nesses períodos históricos a escolarização estivesse restrita a um pequeno número de pessoas, sendo estas vinculadas aos estratos socialmente privilegiados.

No Brasil, por exemplo, no período colonial, escolas jesuíticas, aulas régias, método mútuo ou monitorial configuram formas de organização da escolaridade em que as diferenças de idade e níveis

de conhecimento não só estavam presentes como eram vistas com a mais absoluta naturalidade.

Funcionando em espaços improvisados, regidas por professores leigos, com escassos recursos didáticos, as turmas multisseriadas foram responsáveis pela escolarização de grandes contingentes de alunos, na roça e na cidade. Mesmo nas grandes cidades da Europa, em fins do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, este tipo de organização escolar era predominante. Nos Estados Unidos, em 1918, 70,8% das escolas eram multisseriadas. (AMES, 2004, p. 7)

Brunsvic e Valérian (2003, p. 21), ao se referirem à realidade francesa, afirmam que no final do século XIX, das 52.000 escolas existentes na França, 45.000, ou seja, 90% eram de *maître unique* (unidocentes). Em 1939, este tipo de escola representava 60% das escolas francesas e, finalmente, em 1990, correspondia a 22% dos estabelecimentos de ensino daquele país.

Na Inglaterra, no início do século XIX, no âmbito dos esforços engendrados para promover a acessibilidade da escola a todos, foi criado o Método Mútuo ou Monitorial, cuja novidade principal consistia em um sistema de monitoria em que alunos em estágios mais “avançados” de aprendizagem ensinavam outros alunos mais novos ou em estágios menos “avançados”. (NEVES, 2003)

Expandido para os demais países do Velho Continente, como na França, onde foi adotado como política de estado, esta criação de Lancaster e Bell foi aperfeiçoada, ganhou sistematização, foi normatizada e de lá se expandiu pelos quatro cantos do mundo.<sup>2</sup> Desta iniciativa é importante destacar que há uma ação deliberada do Estado para difundir um método de ensino que contemplava em uma mesma sala de aula alunos de diferentes idades e níveis de ensino,

---

2 No Brasil, o Ensino Mútuo foi implantado oficialmente pela Lei de 15 de outubro de 1827 e, anos após, começou a sofrer questionamentos diversos, vindo a ser oficialmente abandonado. (NEVES, 2000)

portanto, uma configuração “multisseriada”, ainda que a seriação escolar não tivesse sido forjada até aquele momento histórico.

Entretanto, a partir do final da segunda metade do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos da América, com a implantação da escola graduada, progressivamente as “turmas multisseriadas”<sup>3</sup> passaram a ser vistas como ultrapassadas, arcaicas, indesejadas. Elas incorporam uma representação negativa, por não acompanharem a modernização vista nas escolas graduadas.

Como afirma Ames (2004, p. 7), “A revolução industrial e a concentração de população nas grandes cidades levaram à adoção de um modelo de escolarização que dividiu e enturmuou os alunos por graus e idades, fortemente influenciado pela divisão do trabalho nas nascentes indústrias”. Assim, um conjunto de fatores históricos e sociais específicos fez com que o modelo “monograduado” se difundisse mundialmente ao longo do século XX, de maneira a tornar-se a forma predominante de organização escolar.

A implantação da escola graduada contemplou um conjunto de aspectos modernizantes que ia deste a construção de edifícios escolares apropriados para o funcionamento da escola, os grupos escolares,<sup>4</sup> bem como a produção de um currículo organizado de modo fragmentado, com os conteúdos sendo distribuídos em diferentes graus de ensino e, também, a instituição de mecanismos de gestão escolar, entre os quais se destaca a introdução da figura do diretor escolar, responsável, entre outros, pela enturmação dos alunos, vigilância no cumprimento do currículo etc.; e a instituição de processos de formação docente. (AZEVEDO; STAMATTO, 2012; SOUZA, 2006)

---

3 O termo “multisseriação” ainda não existia, surgindo no Brasil apenas na década de 1970.

4 Não raro, os edifícios escolares construídos eram prédios suntuosos, com estilo arquitetônico imponente e localizados em lugares estratégicos no traçado urbano. Sobre a introdução dos grupos escolares no Brasil, ver: Azevedo e Stamatto (2012), Souza (2006), Vidal (2006).

À medida que tais escolas-modelos foram consolidando-se e os grupos escolares começaram a funcionar nos centros urbanos, eles foram diferenciando-se cada vez mais das outras escolas primárias existentes no estado. Nesse processo, a construção de uma representação exaltadora das vantagens dos grupos escolares, considerando-os escolas modelares, ocorreu sobre uma representação negativa das escolas isoladas e escolas reunidas. As primeiras como representantes do passado e as segundas como uma modalidade transitória, ambas mediócras e fadadas ao desaparecimento. (SOUZA, 2006, p. 113)

Se nas cidades as turmas multisseriadas foram sendo extintas, nas áreas rurais elas foram toleradas e continuaram existindo. A baixa densidade demográfica das áreas rurais e sua dispersão populacional, a falta de uma infraestrutura de transporte (estradas, veículos) e de boas estradas que possibilitassem a reunião de alunos dispersos em distintas localidades rurais em um só prédio, tal qual se fez no meio urbano com a construção dos Grupos Escolares, entre outras, estão entre as razões que justificaram a permanência das turmas multisseriadas no meio rural durante boa parte do século XX, sem que qualquer questionamento fosse feito. Entretanto, mesmo com algumas tentativas de mudança, as turmas multisseriadas continuaram existindo e atualmente somam uma grande quantidade em todos os continentes.

Nos países de maior desenvolvimento como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austrália, Finlândia, França ou Portugal, para mencionar alguns, existe também importante número de escolas com turmas multisseriadas, especialmente nas áreas rurais.

Em muitos países, a escola de turma multisseriada tem sido uma resposta à existência de pequenos povoados com escasso número de alunos e às restrições financeiras dos governos. Nestes casos, a turma multisseriada surge como uma necessidade devido às dificuldades geográficas, demográficas ou materiais.

Esta é a situação que podemos observar, por exemplo, no Brasil e na grande maioria dos países da América Latina, onde a existência de populações dispersas – especialmente nas áreas rurais – com reduzido número de estudantes, isolados uns dos outros e situados em condições de difícil acesso geográfico, faz necessária a provisão de escolas em cada comunidade rural, a fim de que as crianças possam ter acesso aos anos iniciais do ensino fundamental e mesmo à educação infantil.

Em outros países, entretanto, as turmas multisseriadas muitas vezes têm sido tratadas como uma alternativa pedagógica ao modelo seriado. Assim, nos Estados Unidos, Inglaterra e Suécia, nas décadas de 1960 e 1970, em meio a um movimento de renovação pedagógica, o ensino “não graduado” se constituiu em um componente fundamental de uma educação aberta, centrada no aluno e preocupada em ampliar as possibilidades de interação entre crianças de diversas idades, ante a separação superficial que se fazia a partir das séries. (AMES, 2004; LITTLE, [2004]; WEISS, 2000) Mais recentemente, em alguns países, as escolas de turmas multisseriadas continuam sendo vistas como uma opção pedagógica viável para a escolarização no meio rural.

Diversos estudos realizados em países como Finlândia, Holanda, França, Espanha, Portugal, Argentina e Colômbia<sup>5</sup> têm investigado sobre os efeitos das aulas em turmas multisseriadas, sobre a aprendizagem dos alunos e indagado sobre a viabilidade deste modelo para organizar a oferta da escolarização. Estes estudos, de caráter comparativo e quantitativo, evidenciam que os estudantes de turmas multisseriadas logram o mesmo rendimento que seus companheiros de aulas seriadas. Dessa maneira, pode-se compro-

---

5 Para ampliar as discussões sobre experiências desenvolvidas nestes países, consultar os seguintes trabalhos: Amiguiño, 2008; Alpe, 2008; Terigi, 2008; Carro, 2010; Bustos Jiménez, 2010, 2011a, 2011b; Champollion, 2008, 2011; Cullot, 1994, 1996; Fundación Escuela Nova, 2015; González Labrada, 2006; Juárez Bolaños, 2012a, 2012b.

var que as turmas multisseriadas são um modelo viável e igualmente eficiente tanto quanto as aulas seriadas.

No mais, vários destes estudos, e outros mais como o de Boix Tomás (2011, 2003), os de Santos (2006, 2007, 2009, 2011) e o de Davis e Gatti (1993), sugerem que as aulas em turmas multisseriadas têm efeitos positivos em termos afetivos e atitudinais entre os estudantes, por permitirem maior interação entre alunos de diversas idades e, portanto, por oferecerem possibilidades de maior desenvolvimento de habilidades sociais. Estudos levados a cabo na Colômbia constataram resultados similares. Faz-se necessário, porém, ressaltar que a maior parte desses estudos foi realizada em países de primeiro mundo. (FUNDACIÓN ESCUELA NOVA, [2015]; MCEWAN 1998; VILLAR, 2015) Pesquisas feitas no Brasil, inclusive as realizadas no âmbito do GRAFHO, tais como as de Orrico (2016), Santos (2015), Sousa (2015), Ribeiro (2014), Portugal (2013), Meireles (2013), Pinho (2012), Coelho (2010) e Ferreira (2010), também apontam a pertinência dos efeitos positivos das turmas multisseriadas, embora ressaltem que as condições de trabalho, formação e infraestrutura material das escolas se constituem em grandes obstáculos.

Entretanto, para alcançar eficiência na turma multisseriada é necessário atender diversos aspectos de modo a aproveitar seu potencial. Para começar, é necessário capacitar os docentes em metodologias adequadas à realidade da multissérie; incentivar a produção de materiais apropriados para usar com diversos níveis (graus) de ensino; e oferecer apoio local e regional às escolas, assim como equipamento e infraestrutura suficientes e adequadas. (AMES, 2004; BUSTOS JIMENÉZ, 2011a, 2011b; PARENTE, 2014)

A bibliografia sobre ensino em turmas multisseriadas, mais farta na literatura internacional que nacional, na qual ela tem sido muito escassa, assinala que para que ocorra um ensino efetivo neste contexto são necessários alguns componentes metodológicos básicos que se articulam entre si. Ressaltam-se, em particular, os

seguintes: o trabalho em grupos e a interaprendizagem (aprendizagem em pares); a autoaprendizagem ou aprendizagem autônoma; professores que atuem como guias e facilitadores da aprendizagem e usem variados métodos de ensino; organização do currículo e planejamento de ensino; estratégias de manejo da turma que combinem diversos modos de atenção (direta, indireta, individual, coletiva); reconhecimento do papel ativo do estudante e dos conhecimentos e saberes prévios que chegam à classe.

Também se assinala a necessidade de materiais adequados, a capacitação dos docentes em metodologia multisseriada, uma maior flexibilidade no currículo, apoio das instâncias educativas no âmbito local e regional, e descentralização da administração. (AMES, 2004; BUSTOS JIMENEZ, 2011b; WEISS, 2000)

No Brasil, as escolas de turmas multisseriadas encontram amparo legal em vários dispositivos jurídicos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, em seu Art. 28º, ao se referir à oferta da educação básica no meio rural estabelece que sistemas de ensino deverão promover “*as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural*”, indicando a possibilidade de definição de “*conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural*”, “*organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas*”; e “*adequação à natureza do trabalho na zona rural*”. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

O Art. 23 desta Lei Magna da Educação Nacional reconhece a multisseriação como uma forma de organização da escolaridade pertinente à realidade do meio rural brasileiro, ao definir que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, *ciclos*, alternância regular de estudos, *grupos não-seriados*, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo também contribui para reconhecer as escolas de turmas multisseriadas. (BRASIL, 1990) Essa Resolução contribui para afirmação da diversidade cultural, política, econômica do meio rural, constituindo-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo (Art. 2º, Parágrafo único). Desta forma, os dispositivos estabelecidos por ela abrem espaços para a afirmação e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas multisseriadas, embora não faça referência explícita a este tipo de organização da escolaridade.

Por sua vez, a Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, ao estabelecer diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do Campo, toca em questões estritamente relacionada às escolas multisseriadas. (BRASIL, 2008) O Art. 3º desta Resolução estabelece que:

Art. 3º. – 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.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

Na sequência, o Art. 4º desta Resolução estabelece que:

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as

possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Os dispositivos legais acima mencionados coadunam-se com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”, e que em seu Capítulo IV “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, mais especificamente em Art. 53, ao afirmar que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” assegura-lhes, entre outras coisas, “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”. (BRASIL, 1990)

Na mesma linha de argumentação acima colocada, o Art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 2/2008, ao se referir sobre o planejamento da rede escolar para a oferta educacional entre os diferentes entes federativos, define que:

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio [...], considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o caput seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

Outro dispositivo jurídico que caminha na mesma perspectiva acima descrita é a Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014, que “estabelece a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas”, com o objetivo de frear as práticas antidemocráticas que têm marcado o encerramento das unidades educacionais rurais. (BRASIL, 2014b) Esta Lei procedeu à alteração no Art. 28 da LDBEN, incluindo o parágrafo único, com a seguinte redação:

Art. 28 – 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.

Os instrumentos legais acima mencionados, ao convergirem na perspectiva de afirmarem o direito aos povos do campo a terem escolarização em suas próprias comunidades, caminham no sentido de afirmar a existência das escolas de turmas multisseriadas e contribuir para a garantia de um padrão de qualidade nestes estabelecimentos de ensino.

O parágrafo 2º. do Art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 2/2008 já aludida acima refere-se explicitamente aos estabelecimentos de ensino organizados em regime multisseriado, e define que:

Art. 10 [...]

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

As definições estabelecidas neste dispositivo legal, se efetivamente concretizadas, pela vontade política do Estado e/ou pela força da pressão das comunidades rurais, contribuirão para transformar as escolas de turmas multisseriadas de uma necessidade atual muitas vezes ofertada de forma improvisada e precária, em uma opção pedagógica viável e adequada à realidade do meio rural brasileiro.



# 3

## MULTISSERIAÇÃO E SERIAÇÃO: conceitos e representações

Com o objetivo de estabelecermos relações entre os conceitos de multisseriação e seriação, faz-se necessário identificarmos as representações dos professores sobre cada um deles. Para isso, torna-se fundamental delinear, por um lado, o processo histórico de constituição da instituição escolar e com ele o modelo seriado, e por outro, descrever o cenário em que as classes multisseriadas se inserem e como são representadas pelas professoras. Na construção desse cenário é relevante definir o significado social da seriação e da multisseriação, para saber como se operam as dinâmicas escolares diante dessas diferentes formas de organização escolar.

As análises apresentadas tomam como referência a realização de pesquisa em duas escolas, a Escola Municipal de Botelho e a Escola Municipal de Praia Grande, ambas localizadas nas comunidades que lhes dão nome e situadas na Ilha de Maré – Salvador/Ba. Foram realizadas 19 visitas à Ilha de Maré durante todo o ano de 2011, assim distribuídas: uma visita para conhecimento e definição do campo empírico, 11 visitas à Escola Municipal de Botelho e sete visitas à Escola Municipal de Praia Grande.

A metodologia adotada foi a narrativa (auto)biográfica e a técnica de pesquisa selecionada foi a entrevista narrativa. As entrevistas narrativas com as professoras foram desenvolvidas a partir da

temática *experiência de sala de aula*, enfatizando a organização das atividades escolares.

O que se pretende é relacionar as representações das professoras com os conceitos de *seriação* e *multisseriação*. Ao realizar a leitura e proceder às análises das entrevistas narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa, concordamos com Maffesoli (1998, p. 61) que este movimento se assemelha a um “[...] processo alquímico que consiste em extrair o metal precioso do material bruto retirado da terra [...]”. Isto é, mas do que apresentar o texto narrado pelas professoras, a nossa intenção é construir argumentos teóricos, tendo o campo empírico como principal fonte de inspiração. Assim, pretendemos fugir daquilo que o autor já havia anunciado, isto é, de que “[...] costumamos ficar na expectativa de certas palavras para corroborar nossas convicções [...]”. (MAFFESOLI, 1998, p. 13) A intenção não é transformar as narrativas em *álibi*, para confirmar hipóteses e concepções preconceituosas, mas sim sistematizar, a partir das narrativas das professoras, as suas representações sobre os conceitos de *seriação* e *multisseriação*.

## **A história da escola, a *seriação* e a *multisseriação***

Ao longo do seu processo histórico a escola, na tentativa de organizar grupos homogêneos que tornassem possível o ensino simultâneo, produziu formas de dicotomização entre a homogeneidade, subjacente aos modelos pedagógicos propostos, e a heterogeneidade dos grupos que passaram a integrar os contextos escolares. A escola de massas, idealizada a partir do século XIX, introduziu a necessidade de ampliação dos tempos e espaços escolares, ao tornar obrigatória a escola pública primária. Dessa forma, empenhou-se na construção de modelos pedagógicos que viabilizassem a instrução de um maior número de alunos, em menor tempo, com menor custo, apresentando os melhores resultados, de acordo com as expectativas desse período histórico.

A escola como instituição social e construção histórica adotou diferentes modelos pedagógicos a fim de encontrar aquele que melhor atendesse aos propósitos de cada sociedade. No entanto, o modelo construído a partir da metade do século XIX e início do século XX, com a instituição da Pedagogia coletiva e do método simultâneo, através das escolas graduadas, parece ter sido naturalizado como única forma possível de organização escolar. Isso, ainda nos dias de hoje, impacta a organização da escola e a desafia cotidianamente, pois “o espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares”. (FREITAS, 2003, p. 14)

A classificação dos alunos, a partir do critério da seriação, constituiu-se num problema de primeira grandeza. Tal critério é resultante do processo de evolução dos sistemas educativos que a partir do século XIX propôs a substituição do atendimento a muitos alunos, com idades e níveis de conhecimentos bastante diferentes, pela separação dos alunos em classes menos numerosas e mais homogêneas, considerando seus níveis escolares.

Apesar da intenção de homogeneização dos grupos escolares, percebe-se que a diversidade representa a realidade das escolas e das classes constituídas. Muitas vezes, estar matriculado numa determinada série não significa dominar os conhecimentos previstos nas propostas curriculares para aquela série. Não se pode, com isso, ter um olhar apressado e preconceituoso sobre os saberes demonstrados pelos alunos no desenvolvimento das atividades. Não ter os conhecimentos previstos pode significar saber para mais ou para menos. Ou seja, é possível que as crianças demonstrem conhecimentos que estão aquém dos previstos nas propostas curriculares para aquela série em que estão matriculadas. Mas também é possível encontrar crianças matriculadas numa série menos adiantada e que demonstram conhecimentos que as permitem cursar séries mais adiantadas.

Por outro lado, numa classe multisseriada, é possível a existência de crianças que estão matriculadas no primeiro ano de escolarização e que apresentam conhecimentos superiores a crianças matriculadas no segundo ano. Essa situação faz com que a seriação, ao invés de contribuir para melhor organizar as temporalidades escolares e garantir que as aprendizagens ocorram de maneira gradual e sistemática, acabe por obstaculizar o processo de aprendizagem. A seriação camufla a diversidade que constitui a realidade da sala de aula, no que se refere aos níveis de conhecimentos e temporalidades de aprendizagem dos alunos, e, com isso, atrapalha a definição dos agrupamentos, para que a escola seja, de fato, um lugar de aprendizagem.

Na sua origem, a série foi um critério utilizado para classificar os alunos e agrupar aqueles que apresentavam níveis de conhecimentos aproximados, numa mesma classe. No entanto, com o processo de democratização do acesso à escola, e com o fenômeno da escola de massas, parece que esse critério de classificação tem cada vez mais se distanciado do nível de conhecimento dos alunos. Na ânsia de homogeneizar e unificar as atividades, a instituição escolar submeteu os sujeitos concretos a uma lógica temporal distinta das suas temporalidades e formas específicas de aprender.

## **A seriação e a homogeneização como formas de ocultação da diferença e da heterogeneidade na escola**

Analisar as narrativas (auto)biográficas das professoras possibilitou a apreensão dos significados atribuídos às formas em que a seriação e a homogeneização foram utilizadas, ou seja, como alternativas de ocultação da diferença e da heterogeneidade que constitui os coletivos escolares.

Políticas educacionais e práticas docentes desenvolvidas a partir do princípio da homogeneidade tentaram apagar a diferença que se

constitui como manifestação dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas e das respostas dos alunos às intervenções pedagógicas feitas pelos professores em sala de aula. (SACRISTÁN, 2005) A consciência da diferença na escola pode ser mais ou menos acentuada, no entanto, ela é a condição da própria vida. Nessa perspectiva, precisamos não apenas aceitar que os alunos são diferentes e apresentam, do ponto de vista estrutural, um estilo de aprendizagem que lhe é peculiar e, do ponto de vista cronológico, temporalidades próprias de aprendizagem, mas admitir que a escola e seus professores precisam aprender a tratar a diferença de forma educativa, a fim de ampliar o repertório de intervenções pedagógicas que levem em conta a diversificação existente na sala de aula.

Historicamente, a heterogeneidade tem se configurado como um dos principais desafios a serem enfrentados pelos professores, uma vez que representa, de forma dicotômica, a tensão existente entre o desejo da escola de atuar com realidades homogêneas e a forma diversa com que a realidade se apresenta. Essa afirmação é ratificada a partir da análise das entrevistas narrativas das professoras, que ao narrarem suas experiências docentes revelam que organizam o seu trabalho na perspectiva da unificação das atividades escolares, enquanto a realidade da sala de aula apresenta a diferença como seu principal pressuposto. As professoras, de modo geral, reconhecem a especificidade da realidade das escolas em que atuam, com crianças que apresentam diferentes idades, estilos e temporalidades de aprendizagem, além de outras diferenças que impactam, diretamente, nas suas formas de produção do conhecimento na escola.

Na tentativa de homogeneização das práticas educativas, a escola idealizou modelos pedagógicos que cada dia mais têm contribuído para a desconsideração das diferenças, produzindo o que podemos chamar de desigualdades de aprendizagem. Ao tentar unificar as atividades escolares, a escola promove a diversificação dos desempenhos escolares dos alunos. Esse fato ocorre porque

as professoras dispõem de modelos pedagógicos tradicionais, que seguem um padrão cujo princípio básico é a homogeneização. Há uma discrepância entre a realidade empírica das salas de aula e as formas adotadas pelas professoras, que foram socializadas num modelo pedagógico que não condiz com a realidade das escolas em que se encontram inseridas.

A observação mais apurada das práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas possibilita a constatação de inúmeras contradições que vão desde a qualidade da formação das professoras às exigências do contexto e às suas condições profissionais, que não favorecem a construção de uma prática docente capaz de garantir a efetiva aprendizagem dos alunos, além dos materiais didáticos que não fornecem quadros de referências que orientem o desenvolvimento do trabalho. O que se pode observar é que os modelos de organização da escola e os modelos curriculares adotados estão em conflito com a realidade, e as professoras sentem-se pressionadas entre o desafio de fazer o aluno aprender, o cumprimento das exigências do sistema municipal de educação em que a escola está submetida, e as especificidades do contexto em que se encontram inseridas as escolas.

O que se percebe, de modo geral, na dinâmica da organização escolar, é a tentativa de fazer com que crianças diferentes sejam submetidas a um tempo escolar padronizado na forma de seriação. Isso significa dizer que unificar as atividades escolares pode representar a desconsideração da diferença, produzindo desigualdades de aprendizagem das crianças na realização das atividades propostas. Superar essa realidade exige a ampliação do repertório de intervenções pedagógicas diferenciadas e adequadas às formas de aprendizagem das crianças, por parte das professoras.

A constatação que emerge da pesquisa é que as professoras não estão preparadas para lidar com as diferenças dos alunos. Sendo assim, o mais fácil é tentar homogeneizar os grupos para fugir da diversidade que constitui as classes escolares, que se apresentam

de outra forma, com alunos diferentes, que nem sempre se adaptam às atividades propostas, tampouco se submetem aos tempos impostos pela escola.

Na prática, o que ocorre é que, quando o professor vai dedicar tempo para aqueles alunos que não conseguem avançar, os que concluem a atividade solicitam a sua atenção. Com isso, percebe-se certa centralidade no processo de ensino aprendizagem. Ou seja, do ponto de vista epistemológico temos um professor que sabe, ensinando aos alunos que não sabem. Se o processo fosse desenvolvido de maneira descentralizada, em que as relações fossem construídas em bases horizontais nas quais fosse possível o aluno aprender com o professor ou com outro colega, talvez os resultados pudessem ser mais efetivos.

Ao realizarem o seu trabalho docente, as professoras se deparam, de um lado, com a necessidade de dosar os conteúdos estudados de modo a equiparar os alunos, e de outro, constataam que os alunos apresentam uma diversificação de saberes e estilos de aprendizagem que as desafiam, pois não possibilita a padronização das atividades. Na concepção das professoras, a nivelção dos conteúdos para tornar o trabalho comum para toda a classe é condição para se obter um bom resultado.

Além de constatar as diferenças apresentadas pelas crianças, as professoras admitem que os conhecimentos dos alunos não são lineares em relação à série em que estão matriculados. Isso significa dizer que existem crianças em séries menos adiantadas que poderiam cursar séries mais avançadas, ou o contrário, que também acontece. O critério da seriação é apenas um indicador burocrático que regula a matrícula da criança na escola, mas do ponto de vista pedagógico é mais um obstáculo que um elemento facilitador das formas de organização da escola.

Apesar de reconhecer que as crianças são diferentes e apresentam estilos e temporalidades diferentes de aprendizagem, as professoras realizam um trabalho que, de maneira geral, é igual para

todos os alunos. Desenvolvem o mesmo planejamento, independente da série e do nível de conhecimento, admitindo que alunos de séries menos adiantadas, algumas vezes, apresentam desempenho superior em relação aos que estão em séries mais adiantadas. Algumas crianças de primeiro ano, ao interagirem com crianças do segundo ano, na mesma classe, acabam por apresentar avanços significativos na sua aprendizagem, o que corrobora a ideia de que participar de situações de aprendizagem que são desafiadoras e fazem pensar torna o processo de aprendizagem mais efetivo, e isso independe da série.

Por conta da dificuldade enfrentada, a saída proposta pelas professoras é dividir os alunos por nível de conhecimento em classes separadas, como forma de garantir novamente a homogeneidade da classe. No entanto, ainda que essa divisão fosse possível, ao iniciar os trabalhos, em pouco tempo, as crianças apresentariam diferenças no seu processo de aprendizagem, pois a diversidade que tanto desafia as professoras é a marca que constitui todo e qualquer agrupamento humano.

## **A seriação e a multisseriação nas narrativas das professoras**

A sistematização e análise das entrevistas narrativas das professoras de escolas com classes seriadas e multisseriadas da Ilha de Maré possibilitaram a identificação dos principais problemas que subjazem das práticas concretas das professoras colaboradoras da pesquisa. Os problemas identificados circulam entre aspectos de natureza organizacional, profissional e relacionados ao contexto social e natural em que as escolas se encontram inseridas, e a diversidade constitui-se como categoria central de análise da pesquisa.

Apesar de considerar que o trabalho na classe seriada pode ser organizado de maneira mais homogênea por estar direcionado para uma turma com alunos da mesma série, as professoras admi-

tem que mesmo nas classes seriadas as crianças apresentam níveis de conhecimento e temporalidades de aprendizagem diferentes, uma vez que alguns alunos acompanham as atividades e outros não conseguem aprender. Isto é, quando os alunos são diferentes e apresentam demandas específicas de aprendizagem e as atividades propostas são iguais, o que a escola faz é desconsiderar a necessidade de atender de modo diferente às demandas de aprendizagem dos estudantes.

A expectativa das professoras é que em uma sala seriada, ainda que de forma ideal, é possível desenvolver um trabalho que seja igual para todos, mesmo que isso represente a não aprendizagem da maioria. Com isso, pode-se afirmar que o interesse da escola está centrado no desenvolvimento de um currículo que atende aos alunos que ficam na média, na medida em que não consegue atender aos alunos que apresentam temporalidades diversas da expectativa da escola. Ou seja, se por um lado as professoras não conseguem ensinar aos alunos que aprendem de forma mais devagar, tampouco sabem o que fazer com aqueles que avançam nas suas aprendizagens. No caso das classes multisseriadas isso tem sido constante, uma vez que alguns alunos, por interagirem com colegas que possuem níveis diferentes de conhecimento, acabam por avançar mais rapidamente no seu processo de aprendizagem.

Uma constatação frequente nas narrativas das professoras é que as turmas seriadas são constituídas por alunos com níveis de conhecimentos diferentes, o que coloca em xeque a ideia de turmas homogêneas. Isto é, seja no trabalho, na classe seriada ou na multisseriada, as professoras irão se deparar com a heterogeneidade dos alunos expressa de diferentes modos. Assim, fica uma sinalização: garantir a efetiva aprendizagem na escola, considerando os diferentes tempos e temporalidades dos alunos significa acabar com a multisseriação, como deseja a maioria das professoras que atuam nessas classes, que não têm como existir de outra forma? Ou signi-

fica construir alternativas curriculares e intervenções pedagógicas que aprendam a lidar com as diferenças em sala de aula?

De acordo com as professoras que atuam em classes seriadas, a principal diferença entre o seu trabalho e o das colegas que atuam em classes multisseriadas é que para a sua turma basta elaborar um único plano de aula, e na classe multisseriada é preciso planejar para cada série atendida. No entanto, o que a prática revela é que, de modo geral, as professoras trabalham os mesmos conteúdos com todos os alunos, fazendo adequações no processo sempre que as crianças não conseguem realizar as atividades propostas. Desse modo, quem aponta a necessidade de diferenciação das atividades não é a série em que o aluno está matriculado, e sim o seu desempenho na realização do trabalho.

No caso do trabalho docente desenvolvido nas classes de 3º ano, em que os professores se deparam com crianças com níveis diversos de conhecimento, chegam mesmo a admitir que o 3º ano para ser multisseriado só bastaria colocar o rótulo, pois no interior da classe o que se observa são crianças com demandas diversas de aprendizagem. Para as professoras que atuam nessas classes, o 3º ano constitui-se o maior desafio da escola, pois apesar da classificação seriada indicar certa homogeneidade, na prática não é o que ocorre. Se o problema da escola fosse de fato a multisseriação, o 3º ano, que é seriado, não deveria ser incômodo.

Além disso, uma das professoras chega a admitir que o seu trabalho, de algum modo, é mais complexo que o da professora da classe multisseriada, na medida em que para a colega a diferença existente na classe já foi anunciada desde o início do ano letivo, por conta da matrícula e organização da classe, apesar de tal classificação não corresponder sempre ao nível de conhecimento dos alunos. Já ela, como professora do 3º ano, sente-se de alguma maneira enganada, pois recebe uma classe com indicação de todos os alunos na mesma série e quando inicia o trabalho vê que tal classificação não corresponde à realidade. Diante da situação, o desafio é, de um

lado, dar conta do programa previsto para o 3º ano, na perspectiva da padronização do trabalho e, por outro, fazer as adequações para que crianças com temporalidades diferenciadas possam acompanhar o ritmo padronizado da escola.

Outro aspecto importante a considerar é que os diversificados desempenhos apresentados pelos alunos muitas vezes são produzidos pela própria escola, quando não consegue garantir que as crianças aprendam ao longo do seu percurso escolar. Com isso, faz com que elas se dispersem e não construam sentido da sua permanência na escola. Assim, chegar ao 3º ano sem o domínio dos conhecimentos esperados causa nos alunos uma certa frustração, expressa em comportamentos inadequados, dispersão, falta de atenção e de interesse, tornando enfadonha a sua vivência escolar. Muitas vezes, tais desempenhos são caracterizados pelos professores como dificuldades de aprendizagem.

Se o objetivo de frequentar a escola é aprender conhecimentos úteis para a sua vida, quando não aprendem, os alunos, por um lado, se sentem incapazes, pois são responsabilizados pelo próprio fracasso e, por outro, não produzem sentido do que a escola lhes deseja ensinar, pois na maioria das vezes tais conteúdos não correspondem à sua realidade concreta. Parece que a escola, antes de acusá-los ou responsabilizá-los pelos baixos desempenhos, devesse analisar melhor as suas práticas, a fim de localizar a problemática fundante que gera a não aprendizagem.

Para a professora da classe seriada de 3º ano, é preciso ter sensibilidade para identificar as necessidades de aprendizagem das crianças. Segundo ela, há uma defasagem no nível de conhecimento dos alunos matriculados no 3º ano, mas isso é comum em todas as escolas da rede. Ela afirma ainda que a sua classe em muito se assemelha à classe multisseriada.

A classe de 3º ano é avaliada pela diretora como aquela que reúne alunos com diferentes níveis de conhecimentos e essa situação, na sua opinião, é comum em todas as escolas da Rede Mu-

nicipal de Salvador. Tal diversidade torna necessário um trabalho dirigido para cada criança, de modo que elas consigam avançar. Com isso, é comum que os professores, sejam das classes multisseriadas ou da classe seriada de 3º ano, se questionem sobre como desenvolver habilidades para duas séries ao mesmo tempo ou para crianças que, apesar de estarem na mesma série, apresentam níveis de conhecimentos diferentes.

Mesmo diante da diversificação dos tempos, temporalidades e níveis de conhecimentos dos alunos, a diretora considera que o trabalho no 3º ano é facilitado pela existência de uma única série, mesmo admitindo que essa classe é constituída por alunos que apresentam atraso escolar por conta de já terem sido reprovados em anos anteriores e acumularem um histórico de repetência. Segundo ela, é possível encontrar alunos matriculados no 3º ano que já foram reprovados por três ou quatro anos, mesmo tendo ingressado na escola desde a educação infantil. Ao avaliar essa situação, a diretora questiona se a inquietação dos alunos não é em virtude da não aprendizagem, devido ao fato de ficarem retidos e desenvolverem sempre as mesmas atividades. Uma dúvida ainda levantada pela diretora é o fato desses mesmos alunos terem frequentando as classes de educação infantil desde os dois anos de idade e chegarem ao 3º ano apresentando tantas dificuldades. A resposta dada pelas professoras para a indagação da diretora é o fato da escola atender esses alunos desde a educação infantil em classes multisseriadas, situação que as desafia cotidianamente.

Nesse sentido, se considerarmos que as turmas seriadas e multisseriadas possuem alunos com graus de desempenhos diversos, o processo ocorrerá da mesma maneira, ou seja, caso a professora esteja atenta ao desenvolvimento das atividades pelos alunos, seja numa classe seriada ou multisseriada, terá que realizar as intervenções necessárias para que todos possam avançar no seu processo de aprendizagem. O que está em jogo então não é necessa-

riamente a forma de organização da classe, mas a capacidade das professoras de realizarem as intervenções devidas.

O que ocorre, na maioria das vezes, é que por conta dos limites do processo de formação as professoras ficam sem saber como lidar com a diferença expressa pelos alunos, na medida em que não possuem um repertório de ações que lhes permitam diversificar as atividades e flexibilizar os tempos e temporalidades das crianças. Com essa ausência, sentem-se obrigadas a recorrer ao modelo pedagógico que constitui os seus referentes, e ao utilizá-lo estabelecem o conflito entre as formas que aprenderam sobre como ensinar e a realidade da classe com suas demandas de aprendizagem.

Nesta perspectiva, é possível inferir que a escola, na tentativa de homogeneizar as classes, contribui para a diversificação dos desempenhos escolares, na medida em que cria obstáculos para a aprendizagem de alguns alunos que, no seu percurso escolar, vão se distanciando ainda mais dos conhecimentos dos colegas que estão na mesma série ou possuem a mesma idade. Então podemos admitir que a escola, ao construir modelos pedagógicos pautados na homogeneidade, cria cada vez mais realidades heterogêneas. Esse sim é um paradoxo que precisa ser enfrentado.

Além disso, algumas professoras não possuem experiência com esta forma de organização escolar, uma vez que ao longo da sua trajetória profissional sempre atuaram em classes seriadas. Essa reflexão suscita mais uma vez uma ponderação. O problema da classe está no fato das crianças estarem matriculadas em uma turma multisseriada ou no fato de que a classificação, a partir do critério da série, não representa os conhecimentos dos alunos e estes apresentam uma diversificação de saberes e temporalidades?

Para as professoras, a dificuldade encontrada no desenvolvimento do trabalho é por se tratar de uma classe multisseriada. A ilusão é de que se a turma fosse seriada elas não se sentiriam obrigadas a diversificar as atividades propostas. No entanto, a realidade tem dito outra coisa, pois mesmo nas classes seriadas

as crianças são diferentes e apresentam demandas diferentes de aprendizagem. Assim, assumir uma visão preconceituosa da classe multisseriada e responsabilizá-la pela diferença existente na classe parece não ser coerente, pois seja qual for a forma de organização da escola, a heterogeneidade estará presente.

Desse modo, parece que o mais importante não é buscar a superação da multisseriação, defendendo a seriação como o principal tempo da escola, mas construir um repertório de ações docentes que tenha a diferença como possibilidade de aprendizagem, pois a partir dela é possível que haja trocas significativas entre as crianças. Isso exige um processo formativo que tenha a realidade das professoras como ponto de partida.

O processo formativo precisa contribuir para que o professor possa identificar os problemas vivenciados e a partir deles buscar as possíveis soluções. Não é possível continuar acreditando em modelos prontos e fórmulas mágicas para pensar as formas de organização das atividades escolares, mas pensar estratégias formativas que permitam aos professores construir formas que melhor atendam à realidade da sua turma.

A professora que atua, especificamente, em classes multisseriadas na educação infantil, atendendo às crianças de 2º e 3º ano, no turno vespertino, e de 4º e 5º ano no turno matutino, considera que este é um trabalho que *“requer muita paciência, requer muita atenção, requer muita disponibilidade”*. Na opinião da professora, o trabalho na classe multisseriada não possibilita atender de forma simultânea às duas séries, sendo deficiente em uma delas. Daí é possível inferir que para esta professora atuar em classe multisseriada é dividir o tempo ao meio, já que precisa atender a duas faixas etárias diferentes. Ainda que o critério de formação do grupo seja a idade, a ideia de seriação também prevalece na concepção da professora.

Por se tratar de uma classe multisseriada, ao iniciar o ano letivo a professora assume o compromisso de elaborar dois planos anuais para dar conta das duas séries que atende, ou seja, o 1º e o 2º ano.

No desenvolvimento do trabalho, porém, os dois planos parecem se fundir em apenas um, uma vez que as habilidades previstas são desenvolvidas de maneira comum para todos os alunos, sofrendo pequenas variações de acordo com o nível de desempenho apresentado pelas crianças. Aqui se observa uma questão importante para pensar as formas de organização dos tempos na escola, isto é, quando planeja, a professora considera o critério da seriação e o currículo pensado para cada uma dessas séries, e quando entra em sala de aula é desafiada pela realidade que se apresenta de modo heterogêneo. Desse modo, ela precisa abdicar dos seus planos iniciais para ceder à realidade que não se submete às imposições do tempo escolar e às formas de organização que são impostas pela escola.

Apesar da existência das classes multisseriadas, o que se percebe é que as professoras planejam e desenvolvem o trabalho para uma única turma, independente das séries ali existentes. Por um lado, elas reconhecem que as crianças são e aprendem de maneiras diferentes, mas na hora de atuarem recorrem ao único modelo pedagógico disponível, que é aquele que tenta padronizar o trabalho docente, para de modo simultâneo atender a todos os alunos.

Nas classes multisseriadas observa-se que, semelhante ao que acontece na classe seriada, a expectativa é de homogeneizar a formação dos grupos de alunos, a fim de tornar possível a padronização das atividades escolares. Na verdade, o desejo das professoras é a extinção da multisseriação como forma de superação da diversidade existente. Diante desse intento cabe um questionamento: é a classe multisseriada responsável pela diversificação de estilos e temporalidades de aprendizagem e desempenhos na sala de aula? Aproveitando os argumentos trazidos pelas professoras das classes seriadas, de que nestas turmas existem alunos com níveis diferentes de conhecimento, passamos a desconfiar dos seus preconceitos em relação à multisseriação e novamente voltamos a perguntar: onde está a raiz do problema? Nos diferentes estilos e temporalidades de aprendizagem apresentados pelos alunos ou na

tentativa de unificação das atividades escolares, desconsiderando as condições concretas da sua aprendizagem?

As professoras entendem que garantir uma aprendizagem efetiva é separar os alunos por nível de conhecimento, de modo que, ao tornar a turma homogênea, seja possível prescrever a mesma “receita” para os diferentes “pacientes”. Isto é, ter turmas nas quais os alunos agrupados apresentam o mesmo desempenho, e o professor possa cumprir com o programa previsto sem ser surpreendido por dificuldades.

A questão da multisseriação não é aceita pelas professoras, que tratam essa forma de organização com preconceito. Na verdade, as classes multisseriadas são clandestinas, pois o sistema municipal de educação não reconhece a sua existência e as docentes rejeitam esse modelo de organização. De fato, quando a multisseriação é proposta, é devido ao baixo número de alunos existentes na localidade, que não permite a formação da turma seriada. O que ocorre é que a multisseriação é tratada por todos como um desvio do sistema e não uma prática a ser desenvolvida sem os devidos questionamentos. Para as professoras, a multisseriação é mais uma medida econômica e não uma ação pedagógica que mereça qualquer tipo de investimento.

Ao se referir ao trabalho multisseriado na educação infantil, a professora, de imediato, mais uma vez explicita a sua oposição a essa forma de organização. Para ela, o ideal era separar as crianças por turmas que considerem cada faixa etária. Na sua perspectiva, as demandas apresentadas pelas crianças são diferentes e o professor não está preparado para desenvolver um trabalho docente em que a diferença seja a sua matéria-prima. Na prática, o que ocorre é que a professora não pode dispensar maior atenção para os alunos de cinco anos que vão ser encaminhados para o ensino fundamental, porque precisa unificar o trabalho para atender a todos ao mesmo tempo. Mais uma vez, estamos diante da necessidade de padronização das atividades escolares a fim de abafar, silenciar, apagar a

diferença existente. Ao mesmo tempo em que se admite a existência de crianças diferentes para justificar a unificação do trabalho, a professora afirma que a diferença de idade é muito pouca, pois são crianças de quatro e cinco anos de idade. Na sua reflexão sobre o trabalho realizado, ela afirma ainda que já estava encontrando dificuldades com a multisseriação no ensino fundamental e, na educação infantil, o processo ficou ainda mais complexo.

Quanto ao processo de planejamento, as professoras que atuam em classes multisseriadas afirmam que misturam os conteúdos do 4º e do 5º ano a serem ensinados, pois na opinião delas são conteúdos iguais. Assim, iniciam o trabalho com atividades que contemplam os conteúdos mais fáceis para que todos os alunos sejam capazes de realizar, e em seguida continuam com os conteúdos considerados mais difíceis, a fim de adequar as atividades aos diferentes níveis dos alunos. Essa forma de organização das atividades escolares denota uma concepção linear do conhecimento, de modo que as docentes partem daquilo que consideram mais simples para só depois apresentar os conteúdos mais complexos. A reflexão que emerge desta compreensão é que para os alunos em processo de aprendizagem não existem conteúdos mais fáceis ou mais difíceis, pois essa classificação feita pelas professoras parte dos seus referentes e não daquilo que as crianças são capazes de aprender. Assim, é possível que ao desenvolver as atividades algumas crianças, por já terem o domínio de tais conhecimentos, se sintam desmotivadas e outras não apresentem as condições para aprender no tempo proposto pela escola.

Mesmo atuando numa classe multisseriada, a professora do 1º e 2º ano utiliza o mesmo plano de aula. O argumento utilizado é que, apesar do plano ser o mesmo para todos, ao ser desenvolvido vai sendo adaptado aos níveis de conhecimento dos alunos, o que exige jogo de cintura por parte da docente. O trabalho é iniciado igual, independente da série em que as crianças estão matriculadas, e no momento da atividade escrita é que sofre a variação. Para a profes-

sora, no plano da oralidade, as crianças apresentam conhecimentos aproximados. Isso significa que, como na oralidade as crianças são livres para expressarem a sua opinião e a fala de um ajuda na compreensão do outro, então é possível tal interação, pois ela apresenta vantagens para o trabalho e para a aprendizagem das crianças. No entanto, no momento da escrita essa regra parece não ser útil, pois agora os grupos devem ser formados considerando os níveis de conhecimento, que devem ser os mais próximos possíveis, como forma de facilitar o trabalho do professor. Ou seja, como forma de tornar possível a unificação dos tempos escolares e a padronização das atividades.

A narrativa da professora da Educação Infantil revela que, na prática, as atividades propostas são as mesmas para as duas faixas etárias e que durante o seu desenvolvimento ela vai adequando-as às temporalidades de aprendizagem das crianças, fazendo as mediações que considera necessária. Mesmo realizando as mesmas atividades como ponto de partida para a realização do seu trabalho docente, considera que no processo precisa fazer intervenções pedagógicas que contribuam para o avanço das crianças. Sempre que uma criança não consegue realizar a atividade, ela é trazida para o centro da sala de aula e com a ajuda da professora realiza a atividade proposta. Portanto, a medida adotada pela docente sempre que uma criança não consegue dar as respostas no tempo previsto é trabalhar com ela de forma diferenciada, para que ela não fique para trás. A expectativa é que todas consigam avançar.

Uma situação observada no que se refere à distribuição do tempo escolar nas classes multisseriadas tem a ver com as formas de utilização dos recursos didáticos disponíveis. O quadro branco, por exemplo, ao ser utilizado, é dividido ao meio para atender às demandas das séries ali existentes. Assim, o número de séries existentes indica em quantas partes o tempo será dividido. Isso tem sido uma prática em muitas escolas que possuem classes multi-

seriadas, mas que não superaram o princípio da seriação, transformando-o no principal tempo da escola.

Nesta perspectiva, quando se propõe atividades diferentes, não significa atender às demandas de aprendizagens das crianças e seus estilos e temporalidades de aprendizagem, mas seguir os programas estabelecidos para cada série, ainda que os alunos nem sempre consigam acompanhar e desenvolver as atividades propostas. Para as professoras, a classe multisseriada se configura pela existência de duas ou mais séries que ocupam o mesmo espaço no mesmo tempo. Isso significa trabalhar vários conteúdos, desenvolver várias atividades e “se desdobrar em muitas” para dar conta da complexidade da sala de aula. A professora considera que se na classe multisseriada a dinâmica tem que ser diversificada, já na classe seriada a exigência não é a mesma, na medida em que se os alunos estão na mesma série, os conteúdos e as atividades propostas devem ser as mesmas. Com isso, a crença é de que a seriação elimina a diferença na sala de aula.

Ao trabalhar com classes multisseriadas, além da diferença de séries e de estilos de aprendizagens já abordados, o professor também se depara com as diferenças na faixa etária das crianças. Vale ressaltar que a relação entre a idade das crianças e seu nível de conhecimento também não é linear, pois é possível identificar crianças mais novas que avançam mais rapidamente do que outras crianças com idades mais avançadas. No entanto, a existência de crianças com diferentes idades na mesma sala de aula, principalmente na educação infantil que acolhe crianças a partir de dois anos de idade, cria diversos desafios para as professoras, que precisam desenvolver atividades que correspondam ao nível de desenvolvimento das crianças em cada faixa etária. Nesse sentido, a variação das atividades ocorre porque as crianças menores não conseguem realizar algumas das atividades propostas. Por conta disso, as professoras se veem obrigadas a separar as atividades que serão propostas para cada faixa etária. Ressalta-se que o

modelo pedagógico adotado na educação infantil, de modo geral, não se diferencia daquele adotado no ensino fundamental, pois do ponto de vista epistemológico parte de um pressuposto em que o sujeito é passivo diante do conhecimento, e para aprender precisa ser submetido a atividades mecânicas de memorização e repetição de modelos.

Segundo a professora da classe multisseriada de 1º e 2º ano, existem crianças que concluem o primeiro ano de escolarização com condições de serem encaminhadas para o 3º ano. Porém, se ingressaram com seis anos, não possuem faixa etária suficiente para esse avanço na sua escolaridade. Nesse caso, a professora admite que por ter cursado numa classe multisseriada a criança acabou sendo beneficiada pelos conhecimentos dos colegas mais adiantados. No entanto, recomenda que ela deva ser encaminhada para o 3º ano, pois se ficar no 2º ano será prejudicada e terá que interagir com crianças que ainda estão em fase inicial do processo de aprendizagem. Portanto, cabe mais um questionamento: se a convivência com os colegas mais adiantados contribuiu para que algumas crianças apresentassem avanços significativos na sua aprendizagem, formar turmas de 1º e 2º ano tendo essas crianças como elementos motivadores da aprendizagem dos demais não será uma vantagem? Quando a professora sugere o encaminhamento desses alunos mais adiantados para o 3º ano está mesmo preocupada com o desempenho dessas crianças ou com a dificuldade que vai representar a presença delas na classe que ela considera iniciante, mesmo estando no 2º ano? O que se deseja é fazer as crianças avançarem, frequentando turmas com idades mais avançadas que as delas – no caso as crianças de sete anos em turmas de 3º ano –, ou evitar que a sua presença torne a classe multisseriada ainda mais heterogênea?

O diagnóstico feito pelas professoras no início do ano letivo possibilita o levantamento do nível de conhecimento e das habilidades dos alunos, além da constatação se estas correspondem à

série em que estão matriculados. A partir daí, as professoras procuram desenvolver um trabalho específico que atenda às demandas de aprendizagem da turma na sua totalidade. Falta aos professores as condições concretas de ensinar aos alunos que frequentam as suas salas de aula, pois, na maioria das vezes, o currículo e as práticas docentes desenvolvidas consideram os alunos idealizados pelos modelos pedagógicos construídos historicamente, ou seja, o aluno inventado como bem analisa Sacristán (2005).

Segundo as professoras, o ideal é que a aprendizagem das crianças fosse motivada pelo seu próprio interesse, como se tal interesse fosse fabricado de forma independente e arbitrária à natureza das atividades propostas. Assim, questionamos: qual a origem do interesse da criança pelas atividades escolares? É possível despertar o interesse pelo que não é interessante? Quando a professora planeja as atividades ela avalia se elas vão ao encontro do interesse das crianças? O que precisa ser feito é fazer com as crianças se interessem pela escola ou tornar a escola interessante para as crianças? Dependendo de que escolhas serão feitas, isso trará impactos na forma de organização das atividades escolares e dos tempos da escola, pois se defendermos a ideia de que as crianças devem se interessar pela escola, de modo arbitrário, basta desenvolver o currículo igual para todos, da forma como já está pensado e vem ocorrendo nas práticas docentes. Se desejamos construir modelos pedagógicos que sejam interessantes para as crianças, temos que considerar as suas temporalidades e as suas condições concretas de aprendizagem.

Outro desafio apresentado pelas professoras diz respeito à ausência de material didático que aponte pistas para a realização do trabalho em sala de aula. As atividades escolares propostas, na sua totalidade, são concebidas pelas professoras, que não dispõem de repertórios de atividades capazes de considerar a diversidade apresentada por seus alunos que, independente da faixa etária, desen-

volvem habilidades que são diferentes uns dos outros. Além disso, alguns vão num tempo mais lento e outros num tempo mais rápido.

Para resolver o impasse criado por essa diversidade, a professora, após o momento da rodinha, desenvolve a mesma atividade para as crianças de quatro e cinco anos de idade. No entanto, levanta uma expectativa diferente em relação às respostas a serem dadas. Ou seja, é menos exigente nas respostas dadas pelas crianças de quatro anos. A professora admite que estar no grupo cinco é ter a oportunidade de rever os conteúdos estudados no grupo quatro, isto é, o trabalho realizado ao longo dos dois anos é o mesmo para as duas faixas etárias. A sua crença é que as crianças de cinco anos, por já terem passado pelo grupo quatro, conseguem realizar o trabalho de forma mais rápida, pois as atividades propostas já são conhecidas.

Diante disso, vale novamente a explicitação de que, seja na forma de seriação ou multisseriação, a questão central está na construção de formas de organização das atividades escolares que considerem os estilos e temporalidades de aprendizagem dos alunos, de modo que cada um possa aprender de acordo com as suas demandas. Isso pode significar, inicialmente, a revisão dos pressupostos epistemológicos que orientam as práticas pedagógicas das professoras, isto é, talvez seja preciso abandonar a crença de que só é possível aprender se o professor ensinar em tempos padronizados.

É necessário construir outros modelos de organização e interação no espaço da sala de aula, que privilegie as trocas de saberes entre os alunos, assumindo o professor o papel de mediador do processo. Isso implica em um processo de formação que tenha como ponto de partida o fazer docente do professor, a fim de que este possa ser problematizado a ponto de ajudar na construção de outros referentes pedagógicos. Não se trata, então, de formar os professores ensinando-os teorias que não dialogam com suas práticas, na expectativa de que eles sozinhos façam as transposi-

ções didáticas esperadas pelos formadores, mas tornar o processo formativo uma oportunidade de identificar, nas suas realidades empíricas, os problemas e suas soluções para o alcance dos objetivos, visando garantir que todos consigam aprender na escola.



# 4

## COTIDIANO E TRABALHO DOCENTE EM TURMAS MULTISSERIADAS

No Brasil, as classes multisseriadas estão concentradas no meio rural, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. (SANTOS; MOURA, 2010, 2012; SOUSA, 2015) Essa realidade chama a atenção pelo descaso histórico do poder público, da ausência do Estado. As mudanças no que tange à educação nessas regiões, notadamente no meio rural, ainda se dão num tempo lento e em condições nem sempre adequadas. Na contramão dessa história, estão os que resistem ao descaso, persistem pelo enraizamento, pela identidade construída histórica e culturalmente, resistindo à pressão da sedução da promessa de uma vida melhor na cidade.

O cotidiano da classe multisseriada está marcado por resistências, incongruências, contradições. Estudos sobre essa realidade (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010; SANTOS, 2015; SANTOS; MOURA, 2010; SOUZA, 2012; SOUZA; PINHO; GALVÃO, 2008; SOUSA, 2015) conformam a ideia de que ele se produz sob a tensão da lógica seriada, da visão urbanocêntrica lançada sobre o currículo, chegando à negação dos modos de vida dos sujeitos reais. Esse cotidiano “está sempre permeado por uma lógica que cria e recria hábitos”. (BAGLI, 2010, p. 98) Observamos, com as pesquisas sobre multisseriação no Brasil, que a realidade cotidiana apresenta hábitos distintos, em tempos distintos, quando nos referimos à organi-

zação do trabalho pedagógico. Não é por acaso que esses hábitos se alteram, muitas vezes estão associados às intervenções feitas pela própria mudança no modelo estratégico, o qual se redesenha com base em interesses nem sempre explícitos. O Programa Escola Ativa é tomado por alguns professores como uma referência ao tratar da organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas.

Inúmeras práticas pedagógicas permeiam o cotidiano escolar. Elas são construídas tendo como base o modelo estratégico da educação, das crenças, do compromisso político do(a) professor(a), das condições de trabalho docente. Há práticas que estão circunscritas pela lógica seriada urbana, colocando em relevo a fragmentação do conhecimento, do espaço escolar, do seu tempo e a ausência de contextualização do ensino.

De acordo com Hage (2005, p. 48), a fragmentação do espaço escolar se dá “com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por paredes invisíveis”, e isso leva à caracterização dessa modalidade de ensino como multisseriação, em que sobressai ainda a lógica seriada. Aos professores e às professoras, quando não possuem formação para atuarem nesse contexto educacional, fica a compreensão de que sendo várias séries que se sobrepõem num mesmo espaço é necessário elaborar tantos planejamentos quanto for o número de série. Isso acarreta na fragmentação do tempo, o que gera diminuição do tempo destinado à aprendizagem dos alunos, os quais desenvolvem em parte do tempo escolar atividades sem a intervenção do(a) professor(a). Enquanto se dirige a uma série com explicação de um conteúdo, ocupa as demais com “atividades diferenciadas” sobre outros conteúdos.

O cotidiano escolar não se dá fora do cotidiano do lugar. O cotidiano da escola multisseriada não pode ser pensado deslocado desse outro cotidiano. Percebemos a dificuldade que os professores têm de atuar pedagogicamente fora das fronteiras da seriação, por conta da sua formação, dos projetos políticos pedagógicos, de ma-

terial didático. Dito isso, vale salientar que a dinâmica do trabalho pedagógico nessas classes precisa estar em envolvimento com as temporalidades que circunscrevem o ato pedagógico nesse contexto, que se relaciona com os tempos de aprendizagem dos sujeitos-alunos. Essas temporalidades se formam pela existência de uma pluralidade de tempos: o tempo de maturação de cada aluno, o tempo direcionado a cada série, o tempo da alfabetização, dentre outros. A escola, portanto, precisa recuperar a “multiplicidade dos tempos” (SANTOS, 2010), transgredindo o tempo linear imposto pelo currículo. A escola multisseriada vive uma multiplicidade de tempos no seu cotidiano. Esse cotidiano que “guarda experiências ocultadas e/ou desacreditadas”. (SANTOS, 2010, p. 94) precisa ser melhor investigado, conhecido.

O que se entende é que a escola no meio rural precisa atender às especificidades dos modos de ser e de estar no mundo das crianças, não ignorando os conhecimentos culturais que lhes são passados desde cedo pelos pais, pela comunidade, pelo lugar. Defendemos um currículo que se produz no diálogo com o conjunto de saberes, de experiências, de valores dos sujeitos do campo e de elementos que compõem o seu meio. Não se justifica trabalhar, por exemplo, as partes de uma planta apenas com o uso de um cartaz ou com o desenho na lousa. O professor pode ensinar esse conhecimento fazendo o aluno investigar antes o que eles conhecem bem, o seu território, que está ali fora. Há muita geografia, há muita matemática, há muitas linguagens espalhadas nesse chão e nesses modos de viver, mas nem sempre os professores estão atentos a essa realidade. Eles estão tão preocupados em “dar conta” da programação de conteúdos para as séries que o óbvio lhes escapa, uma miopia pedagógica gerada pela própria formação, tão linearizada, tão fragmentada/fragmentadora, tão pura, tão confusa quando se depara com a realidade.

Com isso, a classe multisseriada é malvista, pois propõe mistura, propõe modos de fazer heterogêneos, desafia a seriação. E quando

o que acontece é o fenômeno da tentativa de seriar na multisseriação, a consequência é a “[...] experiência precarizada e empobrecida da educação [...]” (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 18), numa dinâmica de tempos e espaços de aprendizagens reduzidos, pois fragmentados para atender à seriação. Nesse sentido, Sousa e Pinho (2012) tratam de especificidade da multisseriação, defendendo que para entender a classe multisseriada na sua especificidade, “é fundamental assumi-la como uma totalidade una e diversa ao mesmo tempo, a fim de não dicotimizá-la”. (SOUZA; PINHO, 2012, p. 262) Mas como não dicotomizar quando as referências-formação ensinam o contrário?

Como alternativa ao modelo único da educação, no que se refere às pedagogias para a formação dos jovens do meio rural e do desenvolvimento local, uma referência é a Pedagogia da Alternância, por meio das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR). Para as crianças do meio rural, acreditamos que a Pedagogia da Terra e a da Alternância podem servir de referências para a construção de uma “Pedagogia da Criança” em contexto multisseriado, que não deve estar focada no desenvolvimento local, embora sem perder a relação com este, contudo atender às necessidades próprias da infância no sentido de promover seu desenvolvimento psico-motor-linguístico-cultural. Defendemos uma educação contextualizada, com o foco no desenvolvimento infantil, uma proposta que dialogue com o lúdico, com a cultura, com a diversidade, com a criatividade e curiosidade inerentes ao universo infantil; que colabore com a consciência de que a criança deve ser educada tendo limites e liberdade, por meio de interações diversas, que o princípio do trabalho lhe chegue sem exigir que se torne uma mão de obra, mas que ela possa participar pelo prazer, pela inserção natural que brota nesses espaços rurais.

Santos e Moura (2012) tratam de uma pedagogia das classes multisseriadas proveniente “das experiências, das histórias de vida e saberes tácitos cotidianos dos professores”. Concordamos com os

autores sobre essa discussão e sobre a defesa pela “construção de políticas públicas de formação docente que respeitem as singularidades do multisseriamento e da educação do campo”. (SANTOS; MOURA, 2012, p. 286)

A legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, em seu Artigo 28, descreve que “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural”. Precisamos avançar na superação dessa ideia de adaptação e coletivamente fazer com que o sistema de ensino, compreendendo essas peculiaridades, oriente no sentido da elaboração de currículos que atendam à natureza específica dos meios, das regiões, dos lugares. Adaptar é como pegar uma roupa que não cabe mais e refazer com remendos que nem sempre geram harmonia, adaptar é incorrer no risco de não fazer o que necessita ser feito. Quando os sistemas de ensino garantirão, na oferta de educação básica para a população rural, um currículo próprio, atendendo às peculiaridades da vida rural e de cada região?

A LDB também deixa claro em seu Art. 23 quanto às diversas formas de organização, entretanto, o que se observa na prática é que nem sempre os municípios organizam o sistema de ensino para atender às demandas de educação da população. O que se nota é que já se sabe que um único modelo de ensino não atende à demanda plural da população brasileira. E que a legislação educacional afirma esses direitos! Mas por que avançar nessa empreitada parece difícil e às vezes até impossível na contemporaneidade? A formação estaria obstaculizando esse avanço? Falta conhecimento sobre a Legislação? Se sim, por que os cursos de formação de professores não incluem um estudo mais aprofundado sobre as leis que regem o funcionamento da educação básica? Falta vontade política por parte dos técnicos da educação? Falta interesse por parte dos governantes? Não faltaria também o conhecimento das leis por partes desses técnicos, desses gestores? Tem-se nas últimas dé-

cadras, por parte de muitas secretarias de educação, o interesse em acabar com as classes multisseriadas; algumas tentativas deram “certo”, outras não. Alguns percebem, após seriar, que essa não é a questão.

O investimento em políticas públicas que priorizem as condições de trabalho dos professores de classes multisseriadas, com especial atenção à formação, certamente provocará mudanças significativas no exercício do trabalho docente, na efetivação da escolarização básica dos sujeitos rurais. Não se trata, portanto, de mudanças apenas na didática usada pelo professor, mas em seus aspectos epistemológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos e metodológicos acerca do que significa a educação na contemporaneidade. Romper com o velho paradigma da fragmentação, do tempo único, da homogeneização, não acontecerá sem tensões, resistências, esforço coletivo.

Por fim, trazemos como sugestão os filmes: *Nenhum a menos*, “[...] cuja história retrata as vivências e as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos inseridos em espaços rurais”. (PORTUGAL; OLIVEIRA, 2012, p. 319) e *Ser e Ter*, documentário francês, dirigido por Nicolas Philibert, o qual “explicita o cotidiano do trabalho docente no contexto de uma escola multisseriada em uma comunidade francesa”. (SOUSA, 2015, p. 19)

# 5

## DIVERSIDADE E DIFERENÇAS NA PERSPECTIVA DAS CLASSES MULTISSERIADAS

*A única coisa da qual tenho certeza agora  
é que do lugar de onde estou não há mais  
incomodo, não mais. [...] Estou aqui, estou aqui,  
bem aqui. Não, não aí. Ei! Estou aqui...*

(Jérémy Clapin, 2008)

As últimas palavras de Henry, retiradas da animação *Skhizein*,<sup>6</sup> soam para nós como uma urgência e uma inspiração metafórica para pensarmos em diversidades e diferenças na contemporaneidade, tomando as classes multisseriadas, seus sujeitos e o espaço rural como contextos singulares.

*Skhizein* é uma animação curta que nos mobiliza profundamente, ao mostrar o dilema de Henry, um personagem ordinário que após ser atingido por um meteorito de 150 toneladas passa a viver exatamente a 91 cm de si mesmo. O simbolismo traduz o sentimento de “deslocamento” vivido por uma pessoa com esquizofrenia, aqui entendido como uma diferença que integra a diversidade

---

6 *Skhizein* é uma animação francesa vencedora de vários prêmios internacionais, dentre os quais o Prêmio de Curta-metragem de Cannes em 2008 e o Prêmio de Melhor Roteiro no Festival Anima Mundi de 2009.

do acontecer humano e engloba as muitas diferenças que marcam os sujeitos em seus modos de ser/ existir no mundo.

No sentido etimológico, a palavra *skhizein*, de origem grega, significa “dividir”, “decompor”, “separar”. Assim sendo, ainda que a animação esteja relacionada à esquizofrenia (mente-divida), pode metaforizar diversas realidades que tratam das dualidades, diversidades e diferenças que envolvem a existência humana. Filosoficamente, a ideia apresentada por *Skinzein* se articula com a composição e a interação dos sujeitos com o mundo.

Na animação, *Skhizein*, o personagem, se desespera, pois não compreende que os 91 cm que o separam de si representam sua alteridade em relação ao mundo. Somente no final, quando se aceita diferente, Henry finalmente se liberta e pode estar bem em todos os lugares. De certa forma, no eco de suas últimas palavras, o personagem nos convoca a enxergá-lo do modo como é, e onde está “...*Ei, eu estou aqui!*”. Afinal de contas, quão longe estamos de nós mesmos? Quão longe estamos de uma educação que reconheça a diversidade e celebre as diferenças? De certo modo, essas provocações transversalizam os diálogos apresentados sobre diversidade e diferenças em educação.

Ao tomar os conceitos de diversidade e diferenças, entendemos como noções que emergem do acontecer diário da vida humana. Tais conceitos, embora pareçam semelhantes, guardam em si especificidades relevantes.

Desse modo, enquanto a noção de diversidade apreende a complexidade da totalidade humana, no sentido da pluralidade de seres humanos diversos, inscritos em um contexto histórico, social, político e cultural, as diferenças insurgem dessa coletividade que é diversa, contudo, refere-se a uma ontologia do ser, que particula-riza cada sujeito, que é único pelas suas formas singulares de ser e existir no mundo. Somos diferentes e não há como hierarquizar as diferenças, nem tão pouco reduzi-las ao coletivo da diversidade, que de forma velada, pode intencionalmente produzir a homoge-

neização das diferenças. Portanto, é preciso cuidar para que, ao celebrar a diversidade, não se excluam as diferenças.

Ao tomarmos o significado da palavra diversidade, apreendemos que a sua ideia nos remete para diversas direções, ou melhor dizendo, é um termo polissêmico que anuncia a pluralidade presente nas mais variadas esferas da vida dos sujeitos sociais e para além delas. Muitas vezes, a ideia de diversidade pode nos remeter para concepções distintas, ambíguas e até mesmo conflitantes.

De acordo com o dicionário *Houaiss* (2001), a palavra “diversidade” é apresentada como sendo diferença, variedade, pluralidade. Na Língua Portuguesa, trata-se de um substantivo feminino que caracteriza tudo que tem multiplicidade. A palavra diversidade, portanto, relaciona-se a múltiplos aspectos que se diferenciam entre si, como exemplo, a diversidade cultural, a diversidade biológica, a diversidade étnica, linguística, religiosa entre outras.

Em uma das suas reflexões, Boaventura de Souza Santos (2006) nos aproxima da ideia de diversidade, apresentando um dos seus significados. Assim, ele nos diz que: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, 2006, p. 31) Aqui, igualdade e diferença são, sem dúvida alguma, uma possibilidade para entendermos a questão da diversidade como um dos pontos relevantes para a agenda de discussões da contemporaneidade.

Neste tempo presente de grandes e profundas transformações/desafios, refletir sobre as questões geracionais, de orientação sexual, de gênero, etnia ou raça, lugar de origem, religião, língua/idioma, formas de ensinar e aprender, entre outras, nos impulsiona a pensar sobre a diversidade e a diferença nas suas aproximações, vizinhanças e distanciamentos. Neste sentido, a diversidade é compreendida, por um lado, como a celebração das diferenças, e por outro, como uma multiplicidade que está para além das diferenças.

Segundo Gomes (2007, p. 41), trata-se de um conceito atrelado a uma construção histórica, social e cultural no âmbito das diferenças, que por sua vez, relaciona-se aos processos de colonização e dominação, envolvidos por relações de poder. Desse modo, “[...] ao falarmos sobre diversidade [...] não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais”. Assim sendo, vamos compreendendo que a diversidade é construída no contexto sócio-histórico-cultural das diferenças, envolvida por questões de natureza política.

No sentido político, o termo “diversidade” anuncia, para muitos grupos, a afirmação positiva da diferença (LÁZARO, 2013), que se estabelece nos processos de luta contra a discriminação imposta aos grupos de sujeitos sociais. Tais grupos, de certo modo, foram historicamente apartados dos seus direitos civis e foram discriminados, segregados, violentados, excluídos e até dizimados. A noção de diversidade também é utilizada no âmbito da educação, e neste campo é preciso pensar sobre os sentidos e significados que ela apresenta na construção das identidades dos sujeitos e grupos sociais.

Quando dimensionamos a questão da diversidade para a educação institucionalizada, nos deparamos com padrões que auxiliaram a produzir as diferenças como sinônimos de desigualdades. A educação institucionalizada, principalmente nas esferas da escolarização, foi e é responsável por uma educação de padrões hegemônicos e homogeneizadores que produziu, reproduziu, produz e reproduz os valores (culturais, econômicos, políticos, sociais, etc.) de determinados grupos em detrimento dos grupos subalternizados, reproduzindo “sujeitos da mesmice”. (SKLIAR, 2003)

No Brasil, a marca da educação hegemônica e homogeneizadora foi/é a principal espinha dorsal que determinou os processos de escolarização ao longo da nossa história da educação. Por isso, no sentido político do termo, a diversidade assume o questionamento

desse padrão construído historicamente para reivindicar o direito do sujeito a *ser diverso* dos padrões hegemônicos construídos.

Nessa perspectiva, a diversidade, tomando como cenário a educação, torna-se um conceito político por excelência, de modo que, ao contemplar os “diferentes”, manifesta-se como inclusiva. De acordo Lázaro (2013, p. 267),

O cenário da educação no Brasil está marcado, entre outros aspectos, pela presença de sujeitos de direito que, até recentemente, não participavam da cena pública quando se tratava do direito à educação. Ou melhor, participavam da disputa pela presença na cena pública, mas não estavam reconhecidos sujeitos de direitos para ocupar esses espaços políticos. Sua presença leva ao questionamento de como e por que a educação brasileira durante muitos anos naturalizou a exclusão dos grupos do campo, das populações de baixa renda, dos negros, dos jovens, das pessoas com deficiência, dos grupos que se identificam como LGBT, das populações indígenas e ribeirinhas, de jovens e adultos analfabetos.

Desta forma, as questões apresentadas por Lázaro (2013) nos conectam com a necessidade urgente de pensar, construir e praticar uma educação escolar que reconheça a diversidade como um compromisso, que indique práticas pedagógicas emancipatórias para os sujeitos subalternizados e invisibilizados pela diferença no/do espelho da homogeneização.

Nesse sentido, situamos nessa discussão dos sujeitos “diversos e diferentes” as classes multisseriadas, organização escolar presente, sobretudo, no contexto rural brasileiro. As classes multisseriadas reúnem, em um só espaço, estudantes com diferentes níveis de aprendizagens (geralmente organizados em série/ano) e diversas faixas etárias, aos cuidados de um único professor. Segundo os estudos de Moura e Santos (2012), o fenômeno das classes multisseriadas tem sido uma realidade dos espaços rurais brasileiros, sobretudo das regiões Nordeste e Norte do país, embora seja possível

encontrar, com menos evidência, escolas nas regiões Sul e Sudeste que apresentem este tipo de classe.

Desse modo, as classes multisseriadas constituem-se como espaços ocupados por uma quantidade significativa de diferentes sujeitos rurais que viveram e vivem a naturalização da exclusão e da homogeneização no ambiente escolar. Assim sendo, a reflexão acerca da diversidade e da diferença que nos conecta com as classes multisseriadas permite que indagemos sobre os sentidos e significados da educação hegemônica e homogeneizadora materializada historicamente nos currículos escolares brasileiros.

Nessa perspectiva, reconhecemos nas classes multisseriadas a presença pulsante da diversidade e da diferença, evidenciadas nos processos de ensinar e aprender. Trata-se, portanto, de um espaço de aprendizagem favorável para produção de conhecimentos, quando este toma como princípio fundador a pluralidade experienciada nos saberes e fazeres dos diversos sujeitos que compõem estas classes.

Desta forma, a escola de classe multisseriada expõe um universo diferente das políticas de seriação que se apresentam como um fenômeno comum à escolarização no Brasil. Para alguns, o fenômeno das classes multisseriadas é inexistente, invisível, para outros, é estranho, impensável, porém, para um número significativo de sujeitos que vivem em espaços mais distantes dos centros urbanos, é a única possibilidade de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, garantia do direito à educação.

Nestas classes, a diversidade se apresenta de forma bastante evidente, contudo, cabe destacar que este não é o único espaço escolar em que a diversidade está presente. A diversidade emerge nos mais variados lugares de convivência de grupos humanos, mas nas classes multisseriadas, por concentrarem níveis diferentes de aprendizagens, faixas etárias e diversos sujeitos sociais, isso torna-se mais facilmente perceptível. Nelas, a celebração da diferença pode ser vivenciada cotidianamente.

Portanto, as classes multisseriadas apresentam na sua diversidade possibilidades e limitações. Por isso, não podemos deixar de mencionar algumas dificuldades enfrentadas, tais como: as condições de trabalho dos professores, a estrutura física e didático-pedagógica das escolas, o sistema educativo seriado, a falta de outros profissionais para auxiliar na prática pedagógica em sala de aula e a ausência de planejamento do tempo didático para atender à diversidade que se encontra latente nessas classes. Essas são realidades contundentes dos processos cotidianos de ensinar e aprender em classes multisseriadas, relatadas inclusive pelos professores.

Nessa perspectiva, faz-se necessário repensar o contexto das classes multisseriadas e sua importância para os sujeitos rurais, buscando romper através de proposições, investimentos e mudanças com as precariedades, as ausências e os discursos ideológicos que paralisam e inferiorizam as aprendizagens advindas destes espaços. Desse modo, compreender esse cenário político-pedagógico e tomar a diversidade como uma construção sócio-histórica torna-se urgente para irromper com a desigualdade que ignora as diferenças e produz exclusão na educação/escola.

Algumas sugestões são importantes para pensar a diversidade e os processos didáticos-pedagógicos das classes multisseriadas, tais como: valorização e reconhecimento dos(as) professores(as); implementação de programas de formação docente que discutam as ausências e as possibilidades das classes multisseriadas; elaboração e execução de planejamentos didáticos que explorem e dialoguem com as realidades locais – planejamentos que contextualizem o conteúdo; organização do tempo didático; realização de tarefas coletivas criando “monitoria” para auxílio entre os colegas durante atividades em pequenos grupos; aproveitar a pluralidade de saberes para coletivizar uma aprendizagem significativa; trabalhar com projetos pedagógicos que contemplem a história local a partir das narrativas dos mais

velhos da comunidade; fazer contação de história e contos locais convidando os avôs(ós) dos(as) alunos(as), tomando, assim, a oralidade como elemento constitutivo de identidade dos povos rurais, fundamental no desenvolvimento do trabalho com a diversidade e as diferenças.

Muitos dos aspectos apresentados podem contemplar as questões geracionais presentes nas classes multisseriadas, oportunizando, de certo modo, a convivência, o respeito, a solidariedade e admiração entre as diversas faixas etárias; as questões de gênero, as questões de etnia em que as discussões sobre o racismo podem possibilitar uma mudança de paradigmas para a sociedade brasileira; as questões sobre a sexualidade e a orientação sexual como forma de combater a homofobia e incentivar o respeito ao seu corpo e do outro. Para nós, o desafio de promover a dignidade e o respeito entre os sujeitos humanos é pensar na diversidade como a afirmação positiva das diferenças.

Sobre a noção de *diferenças*, compreendemos os distintos modos de ser/estar no mundo (SKLIAR, 2003), numa perspectiva que demarca diferentes identidades e/ou processos identitários diversos, atravessados pela experiência de vida, pela subjetividade e pelas relações sociais dos sujeitos.

Nessa perspectiva, sujeitos imersos nos contextos e cenários das diferenças, como é o caso das classes multisseriadas, transitam no movimento de enunciação do eu, que, por um lado, destaca a biografia pessoal e, por outro, tensiona histórias coletivas. Desse modo, o conceito de “diferenças” passa por questões ligadas ao sujeito da experiência, tratando-se de um devir (está-sendo) sujeito do mundo, em interação com outros sujeitos.

Nesse sentido, a experiência é vista como um acontecimento (BRAH, 2006), processos de significação da realidade e compreensão de mundo atravessados pela subjetividade do sujeito da diferença/diferente, articulada a uma experiência pessoal, inscrita em uma biografia individual e circunscrita em dimensão ontológica e

social. Essas diferenças do sujeito singular são marcadas por trajetórias, percursos e histórias particulares que podem ser ampliadas, acolhidas e compreendidas a partir da noção de “coletivos compartilhados” (BRAH, 2006), por diferentes práticas culturais, que compõe e faz do sujeito integrante de um contexto social um ser único, um outro diferente e singular.

Essa noção de diferença, portanto, pode/deve ser instaurada na dimensão da escola, das classes multisseriadas, a fim de contemplar um outro incompreendido por uma globalização da pessoa, uma generalização, marcada pela homogeneização e universalização do sujeito diferente, da sala de aula “diferente”. Ao operar com o conceito de diferenças, pensamos na inclusão e compreensão do outro, que parece, em uma perspectiva individual, diferente de nós, um coletivo generalizado. Essa dimensão passa pela valorização do sujeito e de sua história/experiências, contemplando, desse modo, questões ligadas a ontologia do ser.

Em educação, essa diferenciação do outro contesta a ideia da escola moderna, que ao tentar compreender o sujeito/estudante, o toma como um sujeito “sem face”, generalizado e invisibilizado por uma globalização perversa da pessoa, que deve ser confrontada com um sujeito de “face única” que experiencia e vive a escola de modo singular. Não cabe mais, neste tempo contemporâneo, convocar os sujeitos para uma relação escolar sem considerar seus contextos e suas singularidades, inscritos na produção de uma diversidade e uma alteridade que se nota, se sente. (SKLIAR, 2003)

Portanto, salientamos a urgência de uma pedagogia das diferenças/do diferente dentro de nossas escolas, que provoque mudanças profícuas em uma perspectiva ontológica de compreender “o outro”, que historicamente nos desestabilizou pelas suas diferenças, a fim de melhor definir e compor inventários mais humanos em nossos modos de ensinar e aprender, num contexto coletivo

(escola) que é composto por micromundos sociais (sujeito-individual) que deseja aprender, sem deixar de ser.

As classes multisseriadas podem ser tomadas como um dos espaços portadores de múltiplas narrativas, como afirmação e socialização de diversas experiências, portanto constituídas pelas diferenças dos vários sujeitos que em diversificados níveis de aprendizagens, idade, gêneros, cor, visões de mundo, compartilham do mesmo espaço na produção do conhecimento. Desse modo, a diversidade, inscrita nas diferenças dos sujeitos, é concebida nas classes multisseriadas a partir de uma complexidade (rede) que entrelaça sujeitos diversos e processos de ensino-aprendizagem distintos, potencializadores das diferenças.

Nesse sentido, concebemos as classes multisseriadas como um espaço rico no desenvolvimento dos processos educativos, extrapolando os desafios, as queixas e as tensões e buscando, mediante práticas significativas, a travessia de aprendizagens, antes individuais, competitivas, homogêneas e fragmentadas, para aprendizagens, agora, coletivas, solidárias, heterogêneas e contextualizadas. Assim sendo, ao tomarmos a diferença como subjetividade, o sujeito/aluno pode ser compreendido como descentrado e heterogêneo em seus modos de existir. Nesse caso, a subjetividade não se constitui de forma uniformizada nem fixada, mas, de certo modo, fragmentada e permanentemente em processo.

É com base nessa realidade das classes multisseriadas que propomos um trabalho singular e prospectivo, para além do seu histórico de preconceito e silenciamento, buscando, ao invés de importar modelos dentro da lógica urbana e da seriação, reconhecer as classes multisseriadas “como um fenômeno rico e permanente capaz de promover um ensino de qualidade”. (ARAÚJO, [2006], p. 4)

Tais proposições se justificam, uma vez que a escola de classe multisseriada continua presente na zona rural, “[...] afirmando-se na sua concretude, impossível de ser negada”. (LIMA, 1989, p. 143) É preciso ultrapassar o discurso do apagamento em torno da escola

na zona rural, da superação das classes multisseriadas e dar destaque e relevância para as contribuições que essas classes têm dado para a vida dos sujeitos inseridos em tais contextos. Essa concepção transita sobre outra ótica de pensar e valorizar as classes multisseriadas, diferentemente do ponto de vista das políticas públicas, que em suas proposições implantam estratégias não para seu enfrentamento, mas para sua negação e silenciamento.

Diante dessa perspectiva, ressaltamos a necessidade das classes multisseriadas considerarem os anseios da população pertencentes aos seus territórios, criando, desse modo, um ambiente educativo que recupere, forme e fortaleça os valores humanos e, assim, valorize o meio onde vivem as crianças para que possam interagir melhor nesses espaços e reconhecê-los como resultantes dessas interações. Aprender o quê, como e quando deve ser motivado pelo desejo de quem perpassa por esses processos, como os professores, que devem a todo tempo buscar práticas para tornar significativa a aprendizagem dos conteúdos, com estratégias eficazes para trabalhar com os seus alunos de vários níveis simultaneamente.

Cabe ainda destacar que as escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em seus lugares de vida, fator que contribui significativamente para a permanência dos sujeitos no espaço rural, com o fortalecimento dos laços de pertencimento e a afirmação de suas identidades culturais. Ademais, mesmo com todos os desafios que envolvem sua dinâmica, validamos esse modo de fazer educação e de possibilitar aos sujeitos do espaço rural o acesso à escola e à construção de saberes.

Através da presença das classes multisseriadas, sua relevância nos contextos de educação rural e as possibilidades de formação e aprendizagens favorecidas por essas classes, presentes em todo território nacional, somos impulsionados a pensar na existência de outras formas de aprender e de fazer educação, contemplando questões específicas da diversidade que nos une e das diferenças

que nos particularizam. Por isso, ousamos dizer que se torna urgente a busca de outras formas de conceber e materializar o ensino em classes multisseriadas, tomando como referência a diversidade de seus contextos e as singularidades de seus sujeitos.

# 6

## A ESCOLA MULTISSERIADA SOB O OLHAR DE QUEM A VIVE

As subseções a seguir apresentam a perspectiva de professores que atuam em classes multisseriadas em duas escolas rurais do município de Amargosa sobre o trabalho docente desenvolvido com os estudantes. A intenção aqui é explicitar a descrição sobre esta forma de organização escolar e os desafios que essa realidade representa para os professores colaboradores desta pesquisa.

### Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira

A escola é pequena. Possui uma sala de aula, uma área de chegada, uma cantina e dois banheiros, sendo um masculino e outro feminino, que ficam separados, dificultando o acesso em épocas de chuva. A escola é murada, porém não possui área suficiente para os alunos brincarem. O espaço físico é um dos seus principais agravantes. Possui luz elétrica, porém, não tem água encanada, e é abastecida de carro-pipa da prefeitura. A escola também possui uma TV, um aparelho de DVD, um *mini-sistem*, quadro branco. Há ainda dez computadores com duas impressoras que foram doados pelo Governo Federal, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Infelizmente, esses equipamentos estão sem uso desde o ano passado, porque falta um técnico para instalá-los.

Figura 2 – Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira, Amargosa-BA



Fonte: Acervo Prof. Amilton Nunes (2015).

O acesso à escola dá-se por meio de um pequeno veículo locado pela prefeitura local, com recursos do Governo Federal. Esse veículo faz o transporte do professor entre a cidade e a escola e, no trajeto, leva também alunos que vivem mais afastados. A viagem da cidade até a escola em que trabalho varia de 40 a 60 minutos (uma hora), dependendo das condições da estrada e do clima, pois quando chove a estrada fica muito perigosa, por ser muito sinuosa, ter várias ladeiras e ser mal conservada.

Em 2014, a matrícula inicial na Escola Municipal Maria Neuza foi de 20 alunos, mas dois alunos foram transferidos para a sede do Município, pois seus pais foram morar na cidade, com o intuito de trabalhar.

Comecei a lecionar na Escola Municipal Maria Neuza, na zona rural de Amargosa, no início de 2013, por lotação, após a aprovação em um concurso público municipal realizado no ano anterior. Antes, já havia trabalhado durante oito anos em outra escola, também multisseriada.

Apesar das semelhanças entre estas duas casas, ambas possuíam uma só turma multisseriada, formada por alunos da edu-

cação infantil, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano, com realidades completamente diferentes, apresentando-me novos desafios e também novas perspectivas no cotidiano do trabalho docente.

Enfrento muitas dificuldades para realizar o meu trabalho nesta escola. A comunidade em que a escola está inserida possui grandes dificuldades econômicas e sociais. As famílias não dispõem de terra para plantar, são posseiros (possuem apenas o local da casa com um pequeno quintal), e suas rendas provêm, sobretudo, de programas sociais como a aposentadoria rural e o Bolsa Família. Em termos de escolarização, ainda existe muitos analfabetos e é alto o número de analfabetos funcionais, que apenas sabem assinar o nome.

O Projeto Político-Pedagógico do Núcleo 06, no qual a escola está inserida, ao falar sobre a realidade socioeconômica da localidade afirma que:

Quanto aos pais, a maioria são analfabetos ou analfabetos funcionais, que mal escreve o seu próprio nome. São pequenos agricultores, pessoas que destocam pastos, vaqueiros, extrativistas, etc. Há boa integração com os pais dos alunos e comunidade. No entanto, necessita-se ainda maior interação, pois nem todas as famílias e alunos assumem o processo de forma participativa. Essa integração da equipe escolar se dá de forma harmoniosa e coletiva, onde todos procuram se ajudar na busca do mesmo objetivo: a melhoria do ensino. (AMARGOSA, 2011, p. 66)

A escola atende em uma mesma turma alunos da pré-escola (04 e 05 anos), e dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). As idades dos alunos variam de 04 a 15 anos. Temos um alto índice de defasagem idade/série e nenhuma medida foi adotada pela Secretaria Municipal de Educação para sanar tal dificuldade. A comunidade não dispõe de sistema de transporte além do escolar e isso dificulta acesso a recursos e serviços como ir à biblioteca, pesquisar na internet, dentre outros.

Quanto aos alunos, todos vivem na zona rural. Chegam à escola algumas vezes cansados, necessitando de apoio e incentivo. Alguns alunos dependem do transporte disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município, que é o mesmo dos professores. São provenientes de famílias carentes, que não tem mecanismos para proporcionar meios de complementação escolar. Estes fatores os mantêm à margem da realidade social. (AMARGOSA, 2011, p. 66)

Neste ano de 2015, a escola possui uma matrícula de 17 alunos, conforme distribuição apresentada na Tabela 1 a seguir.

Tabela 2 – Número de alunos matriculados na Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira, por nível/ano escolar – 2015<sup>7</sup>

NÍVEL/ANO ESCOLAR	Nº DE ALUNOS
Pré-escola	03*
2º ano	01
3º ano	04
4º ano	03
5º ano	06
TOTAL	17

Fonte: Diário de Classe da Escola Municipal Maria Neuza (2015).

Do total de 17 alunos, um aluno possui Síndrome de Down com 11 anos de idade, e outros cinco estudantes apresentam muitas dificuldades de aprendizagem e acumulam, inclusive, alta defasagem idade/série. Esse cenário desafia o trabalho docente, na medida em que o professor observa a necessidade de considerar as diferenças das crianças expressas de diversos modos, bem como para garantir seus processos de aprendizagem.

Vejamos o que uma aluna do 5º ano escreveu respondendo à pergunta: para você, como é estudar em uma escola do campo?

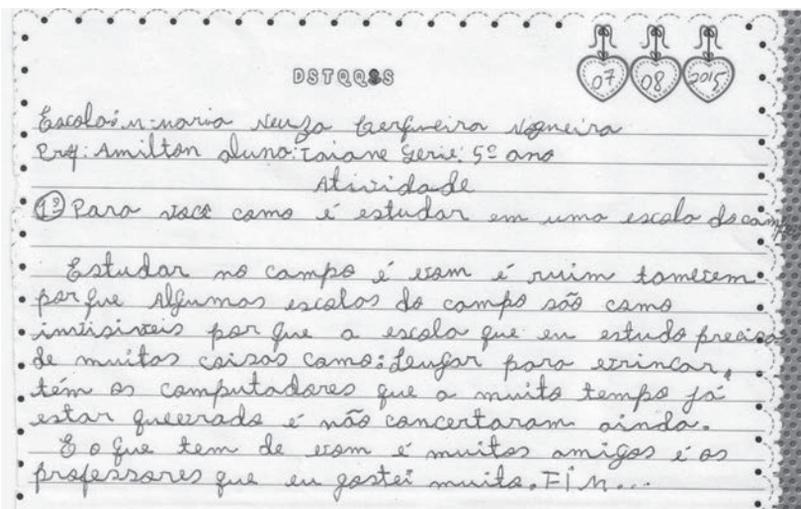
7 São 2 alunos com 4 anos de idade e 1 aluno de 5 anos de idade.

Estudar no campo é bom e é ruim também, porque algumas escolas do campo são como invisíveis. A escola que eu estudo precisa de muitas coisas como: lugar para brincar, tem os computadores que a muito tempo já estão quebrados e não concertaram ainda. O que tem de bom são muitos amigos e os professores que eu gostei muito.

Na minha escola não tem espaço para brincar, a sala de aula é pequena, os computadores estão quebrados, não podemos brincar de bola porque a única opção é brincar na estrada, mas se brincar na estrada pode vir um carro e nos atropelar.

(Aluna Taiane, 5º ano, Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira, Amargosa-Ba, 2015)

Figura 3 - Fragmento de texto de uma aluna do 5º ano, Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira, Amargosa - BA, 2015



Fonte: Acervo do Projeto Multisseriação (2015).

Outros excertos de narrativas dos estudantes e de professores revelam representações sobre a escola, a classe, o trabalho desenvolvido e também questões relacionadas às condições de trabalho docente e da própria instituição. Tais excertos foram construídos como atividade de pesquisa-formação, como ação da pesquisa com professores e alunos das escolas vinculadas ao projeto.

Figura 4 - Depoimento de aluno do 5º ano da Escola Municipal Helmano e Humberto de Castro, Amargosa - BA, 2015

Aluno (a): Carine da Cruz Aguiar  
Serie: 5º ano Data: 05/08/2015 Idade: 12 anos

"A escola multisseriada sob o olhar de quem a vive "

minha sala é divertida e legal tem muitas  
alunas e muitas brincadeiras com a  
minha amiga.  
o que eu não gosto na minha sala é  
que é muitas cartilhas para a  
leção e tem muitas séries para umas  
professora só.

Fonte: Acervo do Projeto Multisseriação (2015).

Figura 5 - Depoimento de aluno do 5º ano da Escola Municipal Helmano e Humberto de Castro, Amargosa-BA, 2015

Escola: Municipal Helmano e Humberto Castro  
Aluno (a): Maílandes Santos Sampaio  
Série: 5ª ano Data: 05/08/2015 Idade: 11 anos

"A escola multisseriada sob o olhar de quem a vive "

Na minha sala é legal nela tem brinquedos livros e alunos da 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série, educação infantil 2 anos, 3 anos, 4 anos, nela também tem cartaz.

Na minha sala eu gosto de brincar, fazer tarefas, ler e fazer meus amigos e me divertir com a minha amiga.

Na minha sala eu não gosto de brigar, de bagunçar, e de estar aqui e muito seguro.

Fonte: Acervo do Projeto Multisseriação (2015).

Figura 6 - Depoimento de aluno do 5º ano da Escola Municipal Helmano e Humberto de Castro, Amargosa-BA, 2015

Aluno (a): Edvaldo dos Santos Bispo  
Série: 5ª Data: 05/08/2015 Idade: 11

"A escola multisseriada sob o olhar de quem a vive "

Na minha sala é muito legal e tem muitos materiais e eu gosto de brincar com os meus colegas e de fazer tarefas.

Fonte: Acervo do Projeto Multisseriação (2015).

Figura 7 - Depoimento de Prof<sup>ª</sup>. Bárbara Esperança, turma multisseriada na Escola Municipal Helmano e Humberto de Castro, Amargosa-BA, 2015

Escola: Helmano e Humberto Castro  
Nome: Bárbara de Almeida Esperança  
Tempo de docência: 14 anos Tempo de docência em turma multisseriada: 3 anos  
Data: 04/08/15

"A escola multisseriada sob o olhar de quem a vive "

Trabalho há 3 anos numa classe multisseriada e apesar das dificuldades <sup>convivo</sup> muito bem.

No dia a dia encontramos alguns entraves que de certa forma prejudica a nossa prática em sala de aula. Entre eles posso citar a falta de material didático, os instrumentos utilizados pelo professor da classe multisseriada que foi pensado para uma lógica regular (Caderneta, plano de curso, livro didático, etc). Além da própria estrutura física da escola.

Diante das dificuldades, nós enquanto professores, em grupo ou de maneira individual, vamos buscar maneiras de driblar os entraves.

Fonte: Acervo do Projeto Multisseriação (2015).

Figura 8 - Depoimento de Prof<sup>a</sup>. Heleny Andrade Nunes, turma multisseriada na Escola Municipal Dr. Hailton José de Brito, Amargosa-BA, 2015

Escola: Municipal Dr. Hailton José de Brito  
Nome: Heleny Andrade Nunes  
Tempo de docência: 14 Tempo de docência em turma multisseriada: 3 anos  
Data: 03.08.2015

"A escola multisseriada sob o olhar de quem a vive "

As categorias tempo, espaço e verticalização estão presentes no espaço da sala de aula e não são visibilizadas por aqueles que deveriam pensar as escolas multisseriadas.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional garante o acesso e permanência, dizem ter dias letivos, mas como garantir quatro horas aula que cada aluno tem como direito visto que as turmas multisseriadas são compostas de Educação infantil de 4 e 5 anos, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano?

Também é preciso salientar que o currículo elaborado não atende as especificidades da educação camponesa e muito menos as classes multisseriadas.

Fonte: Acervo do Projeto Multisseriação (2015).

Figura 9 - Depoimento de Prof<sup>o</sup>. Jorsilene Santana dos Santos Souza, Escola Municipal William D'Ávila de Bastos, Faz. Timbó, Amargosa-BA, 2015

Escola: William D'Ávila de Bastos  
Nome: Jorsilene Santana dos Santos Souza  
Tempo de docência: 800<sup>h</sup> tempo de docência em turma multisseriada: 2 anos  
Data: 03/08/2015

"A escola multisseriada sob o olhar de quem a vive"

Não percebo a escola multisseriada como um problema da educação, afinal a escola seriada não tem nas aulas muitas respostas positivas no que diz respeito aos índices educacionais que necessitamos, e de uma proposta no I do 1º para o campo que venha atender a realidade camponesa e ou as escolas multisseriadas.

Também devemos pensar na mudança do currículo, o qual ainda é urbano e não atende a realidade camponesa. Como também, a um plano de curso que dialogue e a realidade.

Toda ação no campo tem que ter uma vertente política para atuar de forma a combater para colaborar também na construção identitária dos sujeitos camponeses.

Fonte: Acervo do Projeto Multisseriação (2015).

Os alunos são unânimes em dizer que não querem sair do campo para estudar em outra escola. O que eles querem são melhorias para sua “escolinha” que é responsável por educar gerações naquela comunidade.

O fazer pedagógico em uma turma de “multisseriada”, como é designada no município uma turma multisseriada com todas as “séries” ou ano escolar, tem como maior problema a lógica da seriação. O tempo todo o professor convive com a seriação, embora sua forma de organizar a turma, cotidianamente, apresente formas de inovação e exigências diversas para a realização das atividades didático-pedagógicas.

## Escola Municipal Helmano e Humberto Castro

A Escola Municipal Helmano e Humberto Castro localiza-se na Fazenda Timbó, no município de Amargosa, estado da Bahia, a 14 km da sede. O nome da escola foi uma homenagem aos proprietários da fazenda. Foi criada em 1979 em um galpão improvisado, construído pelos proprietários da fazenda, que também doaram o terreno e pagavam uma professora que se deslocava diariamente da cidade de Amargosa para ensinar. Logo em seguida, assumiu-se um elo entre a escola e o município, que reformou o prédio dividindo-o em duas salas, uma cantina e uma sala de estar. É uma escola de pequeno porte, que possui duas salas de aula, uma cantina, uma sala de recepção, dois banheiros e área coberta e sem cobertura. Em 2013, o pequeno terreno no qual fica a escola foi todo murado.

Figura 10 - Alguns alunos da Escola Helmano com as professoras Jaciara e Bárbara, durante os festejos juninos/2014. No detalhe vê-se a área interna da escola



Fotógrafo: Geirlane Santos.

Atualmente, a escola funciona apenas no turno matutino e atende 31 alunos com idade entre 4 a 13 anos, matriculados da educação infantil ao 5º ano, distribuídos em duas classes multisseriadas, conforme Tabela a seguir.

Tabela 3 – Distribuição das matrículas da Escola Municipal Helmano e Humberto de Castro, Amargosa-BA – 2014

TURMA	SÉRIE/ANO ATENDIDA/O	Nº. DE ALUNOS	
		Por série/ano	Total
1	Ed. Infantil (4 anos)	1	11
	Ed. Infantil (5 anos)	3	
	1º ano	2	
	2º ano	5	
2	3º ano	11	20
	4º ano	6	
	5º ano	3	
			31

Fonte: Dados levantados em campo pela autora.

O quadro de funcionários da escola é composto por sete pessoas: professora Barbara Esperança, que leciona nas turmas de educação infantil, 1º e 2º ano; professora Jaciara de Souza Andrade com as turmas 3º, 4º e 5º ano; uma auxiliar de serviços gerais (ASG), dois motoristas, uma diretora, um secretário escolar e uma coordenadora. Destes profissionais, apenas a ASG e os motoristas residem na região. As duas professoras, a diretora e a coordenadora residem na sede do município. Como a escola é “isolada”, vinculada ao Núcleo 6, a coordenadora e a diretora não ficam diariamente na instituição; normalmente, vão uma vez por semana dependendo da demanda, pois dedicam-se a acompanhar todas as escolas do Núcleo. O secretário escolar trabalha na Secretaria de Educação do Município, lugar onde fica toda documentação dos alunos das escolas rurais.

Os recursos didáticos existentes na escola, atualmente, são: uma televisão pequena, um aparelho de DVD, livros de história infantil do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), mapas, jogos, *notebook* e outros adquiridos com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Figura 11 – Visão panorâmica da área interna da sala de aula da turma do 3º, 4º e 5º ano da Escola Helmano, 2014



Fotógrafo: Jaciara Andrade.

Os alunos vivem na zona rural e dependem do transporte disponibilizado pela Secretaria de Educação do município para chegar à escola. Existem alunos de comunidades diferentes como: Fazenda Timbó, Barcaça, Vai quem quer, Barata Azul, Jacubinha – são comunidades mais distantes, o que os leva a faltarem muito por causa das estradas. Quanto aos pais, a maioria são analfabetos ou

analfabetos funcionais, que mal escrevem o seu próprio nome; são pequenos agricultores, pessoas que destocam pastos, vaqueiros, extrativistas etc. Há boa integração com os pais dos alunos e comunidade, porém alguns pais têm dificuldade para chegar até a escola por conta da distância.

O trajeto dos professores de casa para a escola é feito por um transporte disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, diariamente, no turno matutino.

A turma de 3º a 5º ano, em que leciono, tem alunos de 8 a 13 anos. No 3º ano tem seis alunos repetentes. A sala é organizada em círculo ou semicírculo, dependendo do dia. As dificuldades encontradas pelos alunos são leitura e interpretação e cálculos matemáticos. As dificuldades são sanadas fazendo leituras individuais e coletivas com todos os alunos, diariamente, e cálculos matemáticos com jogos e material concreto como: material dourado, ábaco e outros.

As disciplinas trabalhadas durante a semana são:

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
- Matemática - Ciências	- Língua Portuguesa - Matemática	- Língua Portuguesa - Matemática - Artes	- Língua Portuguesa - Geografia	- Língua Portuguesa - História - Educação Física

Fonte: Elaboração da professora, com base em sugestão da Secretaria de Educação.

A minha turma não é dividida por série. Os conteúdos são organizados por série e uma vez por semana ocorre encontro com os professores das escolas do Núcleo ó junto com a coordenadora e a diretora. Nesses encontros, que geralmente ocorrem na sede do município, entre as 17h e 21h, é realizada a seleção de conteúdos que serão trabalhados durante a unidade e feito o planejamento da semana. No momento da separação dos conteúdos, visamos aproximá-los para facilitar no momento da explicação, porém existem alguns que não coincidem. A elaboração das avaliações é dividida

entre os professores do Núcleo; cada professor elabora duas avaliações e, em seguida, socializa-as entre o grupo.”

A partir da seleção dos conteúdos, cada professor desenvolve seu plano de aula, individualmente. Durante a execução do plano atualmente em vigência, verifica-se que o tempo de quatro horas é curto para atendimento a todos os grupos de alunos, além de que os espaços físicos, muitas vezes, não são adequados para realização das atividades de ensino. Os materiais didáticos utilizados no cotidiano escolar são os mesmos das turmas regulares situadas na zona urbana, sendo adaptados às turmas do campo. Não existe um planejamento pedagógico, de médio e longo prazo, pensado para educação do campo.

Os conteúdos são trabalhados de forma geral para todos os alunos. Já as atividades são diferenciadas quando necessário. Os alunos de nível mais elevados ajudam os colegas nas dificuldades. Quando tem um conteúdo diferenciado, divido a turma em grupos para explicação do conteúdo e atividade.

Tenho alguns alunos que ainda não estão no nível alfabético; então, reservo um tempo na semana para fazer atividades diferenciadas com esses alunos. As dificuldades encontradas são: o currículo que não é pensado para uma turma multisseriada muito menos para uma escola do campo; alunos que faltam por conta das condições das estradas; em alguns momentos falta um suporte maior da Secretaria de Educação, com apoio pedagógico e projetos.

Atualmente, vejo que a maior necessidade na escola no município em que atuo é a reformulação da proposta pedagógica e a elaboração de um currículo que atenda à realidade das turmas multisseriadas e do campo. Apesar das inúmeras dificuldades encontradas, observo muitos avanços na aprendizagem dos alunos, mediadas pelas trocas de experiências e integração entre os mais velhos e os mais novos.



# 7

## DESAFIOS PRESENTES E PERSPECTIVAS FUTURAS: algumas considerações

Falar de escolas rurais em uma perspectiva colaborativa com temáticas como diferença e cotidiano escolar é trazer à tona um debate que gira em torno da relevância de se pensar os desafios que marcam e perpassam, especialmente, as trajetórias de vida/formação de um grande contingente de estudantes e professores. É também implicar-nos na necessidade de aprofundamento e enfrentamento em torno de temas estruturantes para essa discussão, dentre eles o da negação da diferença.

A visibilidade conquistada nas últimas décadas por grupos socialmente marginalizados – dentre eles, os moradores de áreas rurais – fez emergir situações e temáticas que têm ampliado o nosso “olhar” de pesquisadores, levando-nos a repensar discursos e práticas homogeneizantes, que negam e invisibilizam a identidade de quem vive o cotidiano escolar de uma escola rural, na medida em que utilizam a mesma estrutura pedagógica e os mesmos materiais didáticos utilizados nas escolas urbanas. Esses materiais e práticas trazem uma visão da cultura rural estereotipada ou ausente, reforçando marcas preconceituosas que existem na sociedade sobre as pessoas que trabalham e habitam nas áreas rurais brasileiras.

Constata-se, no fazer pedagógico cotidiano destes espaços, que não são valorizadas as ruralidades de estudantes e professores e,

nesse processo de desvalorização identitária, prevalece, na escola rural, a lógica urbanocêntrica e as propostas pedagógicas que não dialogam com a realidade do estudante. Nega-se, assim, a cultura do sujeito rural, de homem do campo, da terra, desvalorizando também o rural como lugar de acontecer da vida. (WANDERLEY, 2000)

Apreendemos, das diversas pesquisas vinculadas ao projeto de pesquisa e inovação educacional “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, alguns dos desafios vivenciados cotidianamente por estudantes e professores de espaços educacionais localizados em áreas rurais. Além da importância de se pensar em proposições que se revertam em revisão da estrutura pedagógica e dos materiais didáticos para que estes estejam mais afinados com a identidade e realidade de vida de quem vive a escola rural, existe ainda a necessidade de maiores estudos sobre elementos pouco visualizados no meio acadêmico, tais como a dinâmica cotidiana de uma classe multisseriada e o rito de passagem escola rural/escola urbana, já que, em muitas áreas rurais, os estudantes são obrigados a se deslocar, diariamente, do interior do município para as sedes das suas respectivas cidades para dar prosseguimento aos seus estudos.

Outros desafios apontados pelos diferentes colaboradores (as) das nossas pesquisas são, além da falta de um currículo adequado e metodologias apropriadas ao contexto rural, os baixos investimentos nos espaços físicos das escolas, a grande rotatividade docente existente nestes locais e, ainda, a falta de apoio das Secretarias de Educação de muitos municípios, já que várias se limitam ao papel de fiscalizadoras dos resultados obtidos pelas escolas.

Entretanto, algumas possibilidades se abrem a partir do relato de alguns docentes que atuam nos espaços rurais e/ou participam do Projeto Multisseriação e trabalho docente. Uma das possibilidades que tem ganhado destaque é o potencial formativo e transformador das ações e estudos desenvolvidos de forma colaborativa entre universidades e escolas de educação básica. Também surge

como elemento promissor o desenvolvimento de pesquisas que dão visibilidade ao protagonismo docente nas escolas rurais, já que muitos destes profissionais refletem constantemente sobre a prática e reinventam seus cotidianos, enfrentando, corajosa e intelectualmente, seus desafios diários na tentativa de superar a visão etnocêntrica e eurocêntrica que ainda permeia as práticas escolares, construindo assim estruturas pedagógicas, currículos e materiais didáticos que valorizam as especificidades e singularidades rurais.

Desejamos que o presente Caderno Temático, ao discutir questões sobre *Multisseriação, seriação e trabalho docente* possa contribuir para ampliações de diálogos sobre condições de trabalho docente em escolas rurais e, mais especificamente, com professores e professoras de classes multisseriadas, na medida em que sistematiza, numa perspectiva colaborativa, reflexões construídas com diferentes atores de territórios rurais, implicando em outras formas de ver e viver o espaço da escola da/na roça.



## REFERÊNCIAS

ALPE, Y. École, lien social et territoire: l'école rurale fabrique-t-elle des exclus?. In: LLEVOT CALVET, N.; GARRETA BOCHACA, J. (Org.). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2008. Disponível em: <[http://www.geosoc.udLes/recerca/documents/escuela\\_rural.pdf](http://www.geosoc.udLes/recerca/documents/escuela_rural.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Direção Escolar do Núcleo 06. *Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Núcleo 06*. Amargosa, 2011.

AMES, P. *Las escuelas multigrado en el context educativo actual: desafios y posibilidades*. Lima: Ministério de Educación - DINFOCAD, 2004.

AMIGUINHO, A. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? *Educação, Santa Maria*, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117117388002>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARAÚJO, J. D. S. A. A. *A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo*. [S.l.:s.n], [2006?]. Disponível em: <[http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\\_03\\_2006.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF)>. Acesso em: 28 nov. 2012.

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. *Escola da ordem e do progresso: grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

BAGLI, P. Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: SPOSITO, M. E. B.; WRITACKER, A. M. (Org.). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 81-111, v. 1.

BOIX TOMÀS, R. Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital e Rural. Educación, cultura y desarrollo rural*, [S.L.], 2003. Disponível em: <<http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2011.

BOIX TOMÁS, R. ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Granada, v. 15, n. 2, p. 14-23, 2011.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, n. 26, jan./jun. 2006.

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 Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 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. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Desktop/Resolu%C3%A7%C3%A3o%202008%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Escola da terra leva formação a professores de multisseriadas*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19013:escola-da-terra-leva-formacao-a-professores-de-multisseriadas&catid=211&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19013:escola-da-terra-leva-formacao-a-professores-de-multisseriadas&catid=211&Itemid=86)>. Acesso em: 3 mar. 2015.

BRASIL. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL. Lei n° 12.960, de 27 de março de 2014, Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 mar. 2014b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)>. Acesso em: 12 out. 2015.

BRUNSVIC, E.; VALÉRIAN, J. *Les classes muligrades: une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural?*. Paris: UNESCO, 2003. (Principes de la planification de l'éducation).

BUSTOS JIMÉNEZ, A. Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de educación*, Madrid, n. 352, p. 353-378, mayo/agosto 2010. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_16.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2010.

BUSTOS JIMÉNEZ, A. Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables?. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, España, v. 15, n. 2, p. 155-170, 2011a. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART10.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BUSTOS JIMÉNEZ, A. *La escuela rural*. Granada: Octaedro Andralucía, Ediciones Mágina, 2011b. (Colección Recursos).

CARRO, S. El multigrado como propuesta pedagógica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, ASSOCIAÇÕES E SINDICATOS DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/FUM.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

CHAMPOLLION, P. El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, v. 15, n. 2, p. 54-69, 2011.

CHAMPOLLION, P. La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards: des impacts du territoire à l'effet de territoire. *Éducation & formations*, [Paris], n. 77, p. 43-53, nov. 2008,

CLAPIN, J. Skhizein. *Youtube*, França, 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xoE0O2-oXEE>>. Acesso em: 08 ago.2015.

COELHO, P. J. S. *Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-Ba*: formação e práticas educativas. 2010. 185 f. Dissertação (Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

CULLOT, B. Escola rural: uma opção. In: DESPINHEY, R. *Escolas isoladas em movimento*. Setúbal, POR: Instituto das Comunidades Educativas, 1994. p. 61-74. (Coleção Cadernos ICE).

CULLOT, B. La classe unique, espace d'innovation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [S.L.], n. 10, 1996, Disponível em: <<http://ries.revues.org/3314>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

DAVIS, C.; GATTI, B. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 137-173.

FERREIRA, L. G. *Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas*. 2010. 262 f. Dissertação (Mestrado em educação e contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003

FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA. *¿Qué es la Escuela Nueva?*. Colombia, [2015?]. Disponível em: <<http://www.escuelanueva.org/portal/index.php>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GOMES, N. L. *Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo*. Brasília, DF: Ministério da educação/Secretária de Educação Básica, 2007.

GONZÁLEZ LABRADA, G. C. *Modelo pedagógico para la dirección del proceso en la escuela multigrado*. 2006. 200 f. Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas) – Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba, 2006.

HAGE, S. M. (Org). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg, 2005.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 1997*. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2012*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2013*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2014*. Brasília, 2014.  
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

JUÁREZ BOLAÑOS, D. Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *CPU-e, Revista de investigación educativa*, Xalapa, n. 15, jul/dic. 2012a. Disponível em: <[http://www.uv.mx/cpue/num15/practica/juarez\\_educacion\\_rural\\_finlandia.html](http://www.uv.mx/cpue/num15/practica/juarez_educacion_rural_finlandia.html)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

JUÁREZ BOLAÑOS, D. Educación rural en escuelas primarias de Cuba. *Sinéctica*, México, n. 38, enero./jun. 2012b. Disponível em: <[http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38\\_11](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_11)>. Acesso em: 15 jan. 2014.

LAGE, A. C. M.; BOEHLER, M. Multissérie em questão. *Letra A, o jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, n. 36, p. 8-11, out./nov. 2013. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2013-JLA36.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

LÁZARO, A. L. F. A diversidade, a diferença e a experiência da Secad. *Retratos da escola*, Brasília, DF, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/304>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

LIMA, O. A. G. Escola de classe multisseriada. *Estudos IAT*, Salvador, n. 2, mar. 1989.

LITTLE, A. Access and achievement in Commonwealth countries: support for learning and teaching in multigrade classrooms. In: LITTLE, A. *Commonwealth Education Partnerships 2004*. London: Stationery Office of the Commonwealth Secretariat, [2004?]. Disponível em: <<http://angelawlittle.net/wp-content/uploads/2012/07/AccessandAchievementCommonwealthCountriesMultigrade2003.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MCEWAN, P. J. La Efectividad de las Escuelas Multigrado en Colombia. *Stanford University*, [S.L.], 1998.

MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Tradução Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MEIRELES, M. M. de. *Macabéas às avessas: trajetórias de professoras de geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais*. 2013. 243 f. Dissertação (Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE, 6., ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, 1., 2011, Maceió. *Anais...* Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2011a.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. Por uma pedagogia das classes multisseriadas! para além da racionalidades técnica. In: EPENN, 20., ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE-NORDESTE, 2., 2011, Manaus. *Anais...* Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2011b.

MOURA, T. V. SANTOS, F. J. S. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Debates em educação*, Maceió, v. 4, n. 7, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658>>. Acesso em: 30 set. 2015.

NENHUM a menos. Direção: Zhang Yimou. Produção: Zhao Yu. Roteiro: Shi Xiangsheng. China: Columbia Pictures Film Production Asia, 1999. 1 DVD (106 min.), color.

NEVES, F. M. *O Método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. 2003. 293 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2003.

NEVES, F. M. O Método Lancasteriano e a memória de Martim Francisco. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0210t.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

ORRICO, N. R. *Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas do município de Amargosa/BA*. 2016. 272 f. Dissertação (Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

PARENTE, C. M. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

PINHO, A. S. T. *O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo a simultaneidade*. 2012. 275 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PORTUGAL, J. F. “*Quem é da roça é formiga!*”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352 f. Tese (Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. Nenhum a menos: multisseriação, aprendizagens e trabalho docente em escolas rurais. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 295-322.

RIBEIRO, N. M. *Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais*. 2014. 361 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, B. S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2006. p. 25-68.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, F. J. S. *Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas*. 2015. 402 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as

representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-48.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça no município de Amargosa/BA. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 269-297.

SANTOS, L. Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer educativo*, Montevideo, Uruguai, n. 75, p. 72-79, 2006. Disponível em: <[http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100713/Did%C3%A1ctica\\_multigrado\\_saber.pdf](http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100713/Did%C3%A1ctica_multigrado_saber.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2011.

SANTOS, L. Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. *Quehacer educativo*, Montevideo, n. 81, p. 22-32, 2007. Disponível em: <[http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100713/Did%C3%A1ctica\\_multigrado\\_saber.pdf](http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100713/Did%C3%A1ctica_multigrado_saber.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SANTOS, L. El nuevo Programa Miradas desde la escuela rural. *Quehacer Educativo*, Montevideo, p. 215-222, fev. 2009. Disponível em: <[http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/7cf10e4f\\_qe%2093%20035.pdf](http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/7cf10e4f_qe%2093%20035.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SANTOS, L. Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas e la escuela rural. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, Gradana, v. 15, n. 2, p. 71-91, 2011. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

SER e ter. Direção: Nicolas Philibert. França, 2002. 104 minutos.

SILVA, I. C.; CAMARGO, A.; PAIM, M. Fênix que renasce ou “praga a ser exterminada”: escola multisseriada. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2008.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Revista ponto de vista*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>>. Acesso em: 5 mar. 2010.

SOUSA, R. C. *Professoras de classes multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano*. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em educação e contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.

SOUZA, E. C. (Org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas*. Salvador: EDUFBA, 2012a.

SOUZA, E. C. (Coord.). *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2012b. (Projeto Pesquisa apresentado à FAPESB – Edital 028/2012).

SOUZA, E. C. et al. Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil. *Relatório Técnico de Pesquisa CNPq*, Salvador, p. 132, 2010.

SOUZA, E. C. et al. Prácticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en el estado de Bahia (Brazil). *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Granada, v. 15, n. 2, p. 125-140, 2011a.

SOUZA, E. C. et al. Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 156-169, jan./jun. 2011b. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/souza-santos-pinho-araujo.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

SOUZA, E. C. et al. Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas: tecendo as múltiplas redes da educação rural na Bahia. *Revista da FAEBA*, Salvador, v. 36, p. 151-164, 2011c. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/30>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

SOUZA, E. C.; PINHO, A. S. T.; GALVÃO, I. ‘Cultura, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas’. In: FERRAÇO, C. E. et al. (Org.). *Aprendizagens cotidianas com pesquisa*:

novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Rio de Janeiro: DP et Alli, 2008. p. 77-93.

SOUZA, E. C.; PINHO, A. S. T. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas do meio rural: entre as imposições da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Salvador: Edufba, 2012. p. 247-264.

SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do Século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 109-161.

TERIGI, F. Z. *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. 2008. 258 f. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, oct. 2008.

VIDAL, D. G. (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1983-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

VILLAR, R. El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, Colombia, n. 14/15, p. 357-382, 1995. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5596/5018>>. Acesso em: 5 mar. 2010.

WANDERLEY, M. N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades avançadas - o “rural” como espaço singular e ator coletivo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 87-146, out. 2000. Disponível em: <<http://r1.ufrjr.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/178/174>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

WEISS, E. La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, México, v. 22, n. 90, p. 57-76, 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2014.



## SOBRE OS AUTORES

### **Elizeu Clementino de Souza**

Pesquisador 1C CNPq. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PP-GEduC-UNEB). Coordenador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB/CNPq). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes-Saint Denis). Foi Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, gestão 2008-2014 e atualmente é Tesoureiro da BIOgraph. Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histories de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE). Coordenador do projeto “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*”, financiamento da FAPESB e do CNPq. E-mail: esclimentino@uol.com.br

### **Amlton dos Santos Nunes**

Mestrando em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Graduado em Pedagogia e Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro pela UFRB. Professor efetivo rede municipal de Amargosa-BA, como docente de em escolas de turmas multisseriadas desde 2005. Membro do Observatório da Educação do Campo na Região do Vale do Jiquiriçá (OBSERVALE). Integra a equipe da pesquisa “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” (CNPq e FAPESB). E-mail: pramiltonad@hotmail.com

### **Ana Sueli Teixeira de Pinho**

Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Ambiental da Universidade Católica do Salvador. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB/CNPq). Vice-coordenadora do Projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (CNPq e FAPESB).

E-mail: [anasuelipinho@yahoo.com.br](mailto:anasuelipinho@yahoo.com.br)

### **Fábio Josué Souza dos Santos**

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *campus* Amargosa. Coordenador do Observatório da Educação do Campo na Região do Vale do Jiquiriçá (OBSERVALE). Pesquisador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) e da equipe da pesquisa “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” (CNPq e FAPESB).

E-mail: [fabio13789@yahoo.com.br](mailto:fabio13789@yahoo.com.br)

### **Jaciara de Souza Andrade**

Graduada em Pedagogia pela FACE e em Matemática pelo UNIASSSELVI. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela FACE. É servidora pública municipal vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Amargosa-Ba, com atuação docente na Escola Municipal Helmano e Humberto de Castro, zona rural. Integra a equipe da pesquisa “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” (CNPq e FAPESB).

E-mail: [jaci.andrade.bahia@gmail.com](mailto:jaci.andrade.bahia@gmail.com)

### **Mariana Martins de Meireles**

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PP-GEduC/UNEB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Observatório da Educação do Campo na Região do Vale do Jiquiriçá (OBSERVALE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB) e membro da equipe da pesquisa “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” (CNPq e FAPESB).

E-mail: marianabahiana@hotmail.com

### **Rosiane Costa de Sousa**

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PP-GEduC/UNEB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Valença-BA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB) e da equipe da pesquisa “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” (CNPq e FAPESB).

E-mail: rosicsousa@hotmail.com

### **Rita de Cássia Magalhães de Oliveira**

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PP-GEduC/UNEB). Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) e da equipe da pesquisa “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” (CNPq e FAPESB).

E-mail: rcmagal@yahoo.com.br

Esta obra foi publicada no formato 150 x 210 mm,  
utilizando a fonte Orkney  
Impressão EDUFBA  
Capa e acabamento Cartograf  
Papel 75 g/m<sup>2</sup> para o miolo e Cartão supremo 300 g/m<sup>2</sup> para a capa  
Tiragem de 100 exemplares



A Série Cadernos Temáticos, volta-se para a investigação de questões teórico-metodológicas e de formação, numa perspectiva colaborativa, com professores e professoras de classes multisseriadas sobre questões de ensino e de formação em escolas rurais. Toma como centralidade análise de questões vinculadas às classes multisseriadas, suas relações com o trabalho docente, o cotidiano escolar e as narrativas de experiências pedagógicas, empreendendo ações de pesquisa-formação que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública na Bahia. Busca-se, também, contribuir para a construção e socialização de dispositivos didático-pedagógicos que possam subsidiar o trabalho docente desenvolvido em classes multisseriadas, no contexto de escolas rurais.

**fapesb**



Fundação de Amparo  
à Pesquisa do Estado da Bahia



Conselho Nacional de Desenvolvimento  
Científico e Tecnológico

ISBN 978-85-232-1676-4



9 788523 216764