

Turmas multisseriadas

© 2025 Fundação Santillana.
Todos os direitos reservados.

FUNDAÇÃO SANTILLANA

Diretor Executivo

Luciano Monteiro

Diretor de Políticas Públicas

André Lázaro

Gerente de Projetos

Karyne Alencar Castro

Assistente

Geane Caroline Costa Silva

RODA EDUCATIVA

Diretora-Presidente

Tereza Perez

Diretoria Executiva

Patrícia Díaz

Roberta Panico

Coordenação de Gestão do Conhecimento e Pesquisa

Priscila de Giovani

Organização deste livro

Renata Grinfeld

Tereza Perez

PESQUISA EM TURMAS MULTISSERIADAS DO AMAZONAS, AMAPÁ E MARANHÃO

Coordenação

Renata Grinfeld

Equipe de Pesquisa

Ana Paula Pinheiro

Bergman de Paula Pereira

Cláudia Valentina Assumpção Galian

Emanuelle Castro

Fernanda Martinelli

Gabriel Limaverde

Maria Oliveira

Mel Kinker

Nathalia Flores

Patrícia Díaz

Raquel Porangaba

Renata Grinfeld

Roberta Panico

Tereza Perez

Thaís Ciardella

Wesley Lins

Consultoria

Cláudia Valentina Assumpção Galian

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação e Edição

Ana Luisa Astiz / ALVA Studio

Preparação

Maíra Bregalda e Aline Graça

Revisão

Juliana Caldas

Diagramação

Laura Lotufo

Impressão

Gráfica

Lote

Código

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Turmas multisseriadas [livro eletrônico]: estudos, pesquisa e memórias/ organização Renata Grinfeld, Tereza Perez. — São Paulo: Moderna, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-16-14190-5

1. Classes multisseriadas 2. Educação – Brasil 3. Educação rural

4. Pesquisa educacional 5. Prática de ensino I. Grinfeld, Renata.

II. Perez, Tereza.

25-282135

CDD-370.91734

Índices para catálogo sistemático:

1. Classes multisseriadas: Educação do campo 370.91734

Cíbele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

Nota

Em respeito à maioria feminina que prevalece na Educação, adota-se neste livro o gênero feminino para professoras, mas sempre nos referimos a professoras e professores. Por concisão, adotamos o masculino para os demais atores, como autoras e autores, pesquisadoras e pesquisadores, técnicas e técnicos, gestoras e gestores, diretoras e diretores, coordenadoras e coordenadores, as e os responsáveis e as e os estudantes. Todos os *links* foram checados em março de 2025. Distribuição gratuita.

Turmas multisseriadas

ESTUDOS, PESQUISA E MEMÓRIAS

ORGANIZAÇÃO

RENATA GRINFELD

TEREZA PEREZ

Fundação **Santillana**

 **MODERNA**

7 Agradecimentos

PREFÁCIO

**9 Turmas multisseriadas:
estudos, pesquisa e memórias**

André Lázaro

17 Introdução

Renata Grinfeld e Tereza Perez

PARTE 1

**20 Pesquisa em turmas multisseriadas do
Amazonas, Amapá e Maranhão**

PARTE 2

118 Memórias das turmas multisseriadas

Carolina Glycerio e Tereza Perez

PARTE 3

136 O caso de Açailândia, Maranhão

Carolina Glycerio e Tereza Perez

PARTE 4

150 A integralidade nas turmas multisseriadas

Renata Grinfeld e Tereza Perez

171 A Roda Educativa

173 A Fundação Santillana

175 A Moderna

Agradecimentos

Somos gratos a todas as pessoas que contribuíram para a elaboração deste livro.

À Editora Moderna, à Fundação Santillana e à Porticus, pelo incentivo às ações em territórios amazônicos, em sua maioria rurais, onde predominam as turmas multisseriadas e onde realizamos a pesquisa que é a base desta publicação.

À Cláudia Valentina Galian, pela orientação assertiva e generosa em todas as etapas deste trabalho.

À equipe de formadores da Iniciativa Nós, que aceitou o desafio do trabalho de campo, coração da pesquisa, bem como às redes de ensino, escolas, professoras e estudantes dos diferentes territórios que participaram.

A Isabel Santos Mayer, Francisco Cordão e Lino de Macedo, por nos mostrarem como suas histórias como alunos e professores de multisseriadas foram parte importante de suas inspiradoras trajetórias como educadores.

À Karla Janys Nascimento e a toda a equipe da Secretaria de Açailândia (MA), que nos abriram as portas para conhecermos a trajetória do município na garantia do direito das populações rurais a uma Educação enraizada em seu território.

E, finalmente, às comunidades da Escola Municipal Coelho Neto e da Escola Municipal Oziel Alves, também em Açailândia, por nos receberem e compartilharem suas vivências e saberes.

Turmas multisseriadas: estudos, pesquisa e memórias

ANDRÉ LÁZARO

Diretor de Políticas Públicas da Fundação Santillana

Um extenso retrocesso social é vivido pelo País há meio século em consequência de uma modernização agrícola de prancheta, sem fundamentos sociológicos e antropológicos. A ditadura ideológica do econômico devasta, não só desorganizando as sociedades tradicionais. Devasta, também, na destruição do capital social representado por um saber centenário, de relativamente pouca eficiência econômica e de grande eficiência social. (MARTINS, 2014, p. 15)

Esta publicação investiga as turmas multisseriadas¹ a partir de diversas perspectivas. Apresenta, em sua primeira parte, um conjunto de estudos sobre o tema, resenhando artigos de importantes pesquisadores dedicados à agenda. O cerne do trabalho é uma pesquisa realizada com algumas escolas situadas nos estados do Maranhão, Amazonas e Amapá, em diálogo com professoras, gestores

1. Turmas multisseriadas reúnem na mesma sala estudantes de diferentes idades que cursam séries do Ensino Fundamental. As multietapas reúnem na mesma turma crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

das redes, estudantes e comunidades. A publicação reúne também os instrumentos utilizados na pesquisa: roteiros de observações, orientações para as entrevistas, questionários para sistematizar o planejamento pedagógico e para avaliar as condições de oferta das turmas multisseriadas.

A Parte 2 traz depoimentos de reconhecidos educadores e educadora que participaram de turmas multisseriadas, e a Parte 3 uma entrevista com a secretária de Educação do município de Açailândia, no Maranhão, que informa sobre o papel dessas escolas no território do município. Encerra o volume o artigo “A integralidade nas turmas multisseriadas”, que aprofunda o exame das potencialidades dessa organização escolar.

Embora a amostra da pesquisa seja pequena, as preocupações, os achados e as recomendações adquirem validade quando considerados em conjunto com a conversa com a secretária de Açailândia e dos estudos cuidadosamente resenhados na parte inicial.

As turmas multisseriadas, como registram esses estudos, são vistas como um “um mal necessário”, uma solução remediada para atender a crianças e jovens em unidades escolares próximas a seu local de moradia, em áreas de baixa densidade populacional no campo, nas florestas e nas águas. A alternativa que as redes de ensino oferecem e algumas vezes impõem é o deslocamento em longas viagens para unidades nos centros urbanos por estradas nem sempre seguras em transportes nem sempre adequados.

Este trabalho é uma pequena joia pois, com base em uma pequena amostra, oferece visões multifacetadas que permitem identificar os desafios e as potencialidades de um tema desprezado e malquisto na cultura escolar. Ao olhar cuidadosamente para as características dessas turmas, ao dialogar com gestores, professoras e seus estudantes, constrói sentidos que revelam, nas turmas multisseriadas, possibilidades para responder a desafios atuais da Educação brasileira – toda ela, não apenas a Educação do Campo.

Para melhor compreender o valor desta publicação, é necessário contextualizar o tema da Educação do Campo e das turmas multisseriadas no ambiente da estrutura fundiária brasileira, considerar o perfil da escolaridade dos produtores rurais e as condições de oferta da Educação do Campo.

O Brasil viveu, ao longo do século 20, intensa transformação na distribuição geográfica de sua população. Na década de 1960, a proporção dos que vivem em cidades ultrapassou a das áreas rurais e essa concentração se ampliou. O Censo Demográfico de 2022 registra que apenas 12,6% da população do país está no campo (25,6 milhões).

A urbanização é uma expressão da modernização da sociedade brasileira, que traz consigo um juízo negativo sobre o mundo rural, percebido como arcaico, resistente à mudança, tradicional em seus vínculos sociais e apegado à terra, ainda que esta não garanta o retorno econômico para a melhoria de vida. Por muito tempo a expressão “melhorar de vida” esteve associada à migração para as cidades em busca de trabalho, direitos sociais e melhores oportunidades para as gerações seguintes, com mudanças às vezes dramáticas nas relações familiares e nos vínculos comunitários (Maciel, 2010).

Ao mesmo tempo em que cresce a migração, cresce também a concentração da propriedade rural, fenômeno que tem origem ainda no século 19 quando, em 1850, a Lei de Terras estabeleceu a venda de terras, inclusive para estrangeiros, excluindo a população pobre, indígenas e, posteriormente, ex-escravizados. Hoffmann (2020, p. 88) argumenta que esse modelo de propriedade desenhou a estrutura fundiária do Brasil “com efeitos negativos sobre os indicadores de qualidade de vida da população”.

Os dados recentes confirmam esse diagnóstico e alertam para o agravamento das desigualdades no campo. Em síntese, segundo o Censo Agropecuário de 2017, a posse da terra no Brasil está assim distribuída:

os estabelecimentos com menos de 50 hectares² representavam 81,4% da quantidade total, mas ocupavam apenas 12,8% da área. Enquanto que os estabelecimentos com mais de 2.500 hectares representavam 0,3% do total de estabelecimentos e ocupavam 32,8% da área de estabelecimentos do País (IBGE, 2020, p. 47).

2. Segundo o IBGE: “Hectare é uma unidade de medida de área, representado pelo símbolo ‘á’, 1 hectare equivale a 10.000 metros quadrados, ou seja, uma área com 100 metros de comprimento por 100 metros de largura”.

Dos mais de 5 milhões de estabelecimentos recenseados, 3,9 milhões são classificados como agricultura familiar. Assim, o tamanho dos estabelecimentos é inversamente proporcional à ocupação de trabalhadores: 71% das pessoas atuam nesses estabelecimentos de até 50 hectares, embora eles ocupem apenas 12,8% da área. Comparando resultados dos Censos Agropecuários de 2006 e 2017, verifica-se aumento da concentração de terra e redução do número de pessoas ocupadas na atividade agropecuária, passando de 12,8 milhões em 2006 para 11,1 milhões em 2017. “Os ocupados que abandonaram a atividade agropecuária são fundamentalmente aqueles associados à agricultura familiar” (Maia, 2020, p. 69).

A redução pode ser compreendida tanto pela diminuição da fecundidade das populações – urbanas e rurais – como pelos processos de migração para as cidades, apesar da ampliação das políticas para as famílias do campo (aposentadoria rural, programas de transferência de renda, financiamento da produção de pequenas propriedades e reforma agrária realizada³) (Baiardi *et al.*, 2021, p. 193). A produção da agricultura familiar ainda enfrenta desafios técnicos e econômicos, além de dificuldades logísticas de escoamento da produção.

A sedução e as promessas do mundo urbano, acessíveis ao imaginário pela integração proporcionada pelas redes de comunicação, têm papel importante na promoção de modos de vida cuja aparente disponibilidade oculta a pobreza e a perda de qualidade de vida nas áreas periféricas dos núcleos urbanos. O êxodo rural é impulsionado também pela precariedade das condições cotidianas de boa parte das populações rurais. As famílias que vivem no campo encontram crescente dificuldade para manter no território seus filhos jovens e aqueles que já têm filhos em função das oportunidades que a cidade oferece: acesso à saúde, à Educação e a outros direitos sociais nem sempre atendidos no campo. A sustentabilidade da agricultura familiar está em risco, alertam os estudiosos.

O perfil sociodemográfico dos produtores traz informações preocupantes quanto ao acesso à Educação. Informa o Censo de 2017:

3. De 1979 a 2018 foram assentadas 1,3 milhão de famílias, das quais 1,1 milhão entre 1995 e 2010.

Quanto ao nível de instrução dos produtores, 15,4% nunca frequentaram escola; 14,1% frequentaram até a alfabetização e 43,3%, no máximo, o nível fundamental. [...] Ainda segundo essa fonte, do total que declarou já ter cursado escola, no máximo até o ensino fundamental (2.913.348 produtores), 66,5% deles declararam não ter terminado o curso. Finalmente, 1.164.710 produtores (23,0%) declararam não saber ler e escrever (IBGE, 2020, p. 20).

Esse perfil educacional considera as diferentes faixas etárias e todas elas experimentaram o fechamento de escolas do campo. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas no período entre 2014 e 2024 – o mesmo decênio do Plano Nacional de Educação – foram fechadas 16 mil escolas municipais que ofertavam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em geral, são escolas de até 50 matrículas, concentradas nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, a maioria de pequeno porte e com turmas multisseriadas ou multietapas. O desaparecimento das escolas é parte do “retrocesso social” a que se refere o professor José de Souza Martins, citado na epígrafe.

A oferta de Educação no Campo pode ser representada por um funil. Em 2023, das 47,3 milhões de matrículas na Educação Básica brasileira, 5,3 milhões estão classificadas como rurais. Os anos iniciais registram 1,9 milhão de matrículas – estaduais, municipais e privadas – que se reduzem a 1,3 milhão nos anos finais. Já no Ensino Médio, a situação é mais dramática: o atendimento, incluindo instituições federais, alcança pouco mais que 400 mil matrículas. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são 486 mil matrículas no Ensino Fundamental e 50 mil no Ensino Médio (Inep, 2023).

É nesse conjunto do Ensino Fundamental que estão as turmas multisseriadas. Os dados do Censo da Educação Básica informam: se em 2019 havia 1,2 milhão de alunos em escolas multisseriadas e multietapas em todas as 27 unidades da federação, em 2023 foram registradas 911 mil matrículas, com uma distribuição bastante irregular entre os Estados. Por exemplo: são 165 mil no Pará, 140 mil no Maranhão, 110 mil na Bahia e apenas 261 matrículas no Distrito Federal. No total são 66 mil turmas que contam com 88 mil docentes, a imensa maioria professoras.

As turmas multisseriadas são atendidas por professoras com formação profissional ainda incipiente, sem apoio administrativo ou pedagógico, que em geral executam todas as tarefas necessárias para manter em funcionamento as unidades em que atuam. Um detalhe não passa despercebido: o texto usa o feminino para designar a categoria docente, em vez de empregar um genérico masculino que não representa em nada o desafio cotidiano das mulheres que atuam na Educação. Se ignorarmos que a maioria entre profissionais de Educação Básica no Brasil são mulheres (em torno de 80% de 2,3 milhões de docentes) e seguirmos ignorando que, em nossa sociedade, a divisão de trabalho é perversa contra as mulheres, talvez não seja possível formular questões e respostas adequadas para o fortalecimento da função docente na Educação brasileira.

Essa contextualização, com dados relativos à estrutura fundiária, ao perfil dos produtores e ao atendimento educacional, embora longa e recheada de números, é importante para se avaliar a relevância do trabalho que este volume apresenta.

As análises dos dados da pesquisa e dos estudos consultados reafirmam o entendimento dos movimentos sociais do campo e das comunidades de que o direito à Educação não está separado do direito à terra. E não apenas à dimensão econômica e produtiva da terra, mas a sua dimensão simbólica e mesmo mística, tal como tratada pelos povos originários, comunidades quilombolas, ribeirinhos, caiçaras e povos tradicionais. A segurança e a soberania alimentares nacionais dependem da ação cotidiana desses grupos, apesar das dificuldades que enfrentam (Declaração para a cúpula social do G20, 2024).

A Educação exerce papel fundamental para a permanência dessas populações em seus territórios, desde o atendimento de crianças e jovens em escolas próximas às comunidades, até o papel articulador que pode desempenhar no fortalecimento das comunidades na luta por seus direitos (Montechiare; Lázaro, 2020), além da função de centro comunitário exercido pela escola, para onde convergem eventos festivos e reuniões associativas.

Este trabalho – uma joia pelo zelo com que se debruça sobre o tema rejeitado para nele encontrar força e possibilidades – resulta

da coragem pedagógica da equipe da Roda Educativa, que rompe com modelos hegemônicos, fragmentados e impositivos da seriação para encontrar possibilidades ainda inexploradas de renovação das práticas educativas, valorização docente, gestão democrática, diálogo de saberes e reconhecimento da dignidade do fazer educacional.

Que esta publicação contribua para o reconhecimento e a valorização da Educação do Campo e a promoção das turmas multisseriadas com a devida garantia das condições de trabalho das profissionais que a elas se dedicam.

REFERÊNCIAS

- BAIARDI, A.; MELLO, P. F.; PEDROSO, M. T. M. Reflexões sobre as causas do declínio da reforma agrária no Brasil. In: *Colóquio Revista do Desenvolvimento Regional*. Taquara/RS, v. 18, n. 4, p. 189-215, out./dez. 2021.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar. Declaração dos Agricultores Familiares, Povos Indígenas, Comunidades Tradicionais, Camponeses, Afrodescendentes, Pastores e Pescadores Artesanais para a Cúpula Social do G20. Disponível em: <https://www.gov.br/mda/pt-br/noticias/2024/10/agricultura-familiar-como-pilar-da-seguranca-alimentar-e-da-sustentabilidade-global>.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Resumo técnico: Censo da Educação Básica 2023*. Brasília, 2024.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Atlas do espaço rural brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- HOFFMANN, R. A distribuição da posse de terra no Brasil (1985–2017). In: VIEIRA FILHO, J. E. R.; GASQUES, J. G. (Org.). *Uma jornada pelos contrastes do Brasil: cem anos do Censo Agropecuário*. Brasília: IPEA; IBGE, 2020. p. 77–90.
- MACIEL, L. M. O sentido de “melhorar de vida” na cidade. In: BAENINGER, R. (org.). *População e cidades: subsídios para o planejamento e para as políticas sociais*. Campinas: Núcleo de Estudos de População – NEPO/Unicamp; Brasília: UNFPA, 2010. p. 223–237.

- MAIA, A. G. Mudanças demográficas no rural brasileiro de 2006 a 2017. In: VIEIRA FILHO, J. E. R.; GASQUES, J. G. (org.). *Uma jornada pelos contrastes do Brasil: cem anos do Censo Agropecuário*. Brasília: IPEA; IBGE, 2020. p. 67–75.
- MARTINS, J. de S. A modernidade do “passado” no meio rural. In: BUAINAIN, A. M.; ALVES, E.; SILVEIRA, J. M.; NAVARRO, Z. (org.). *O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola*. Brasília, DF: Embrapa, 2014. p. 23–31.
- MONTECHIARE, R.; LÁZARO, A. (org.). *Educação e práticas comunitárias* [livro eletrônico]: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020.

Introdução

RENATA GRINFELD E TEREZA PEREZ

Segundo o recente estudo “Turmas multisseriadas no Ensino Básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o Novo Plano Nacional de Educação”, havia, em 2019, “mais de 80 mil dessas turmas no Brasil, contemplando mais de 1,2 milhão de alunos” (Lichand et al., 2023, p. 183).¹ A relevância do tema, para além dos números em si, se dá pelas aprendizagens que o trabalho didático realizado em grupos tão heterogêneos pode proporcionar ao sistema educacional em geral, incluindo turmas seriadas. Embora a heterogeneidade seja inerente a qualquer sala de aula, mesmo as chamadas regulares, a escola trabalha em uma perspectiva de homogeneização e padronização que dificulta a possibilidade de articulação com a realidade diversa e desigual do país. A pandemia da covid-19 aumentou essa heterogeneidade e transformou a maior parte das salas de aula brasileiras em turmas multisseriadas (Soares, 2020).² Assim, aprender a lidar com as diferenças e a diversidade em todas as escolas se faz urgente. É preciso desnaturalizar o padrão construído e deslocar essa modalidade para o centro das ações políticas.

Em 2022, a Roda Educativa (então Comunidade Educativa CEDAC) participou do projeto Nós – Iniciativa pela Educação Integral

1. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5770>

2. *Revista Educação*. Entrevista disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/11/03/avaliacao-chico-soares/>

em Territórios Amazônicos,³ com o compromisso de construir, junto a equipes docentes e gestoras, projetos didáticos significativos que dialogassem com a especificidade de cada território e contemplassem a diversidade existente nas salas de aula. Nesse contexto, Tereza Perez, diretora da Roda Educativa, provocada pelo Relatório de Atividades do Projeto Amazonas Sustentável (FAS, 2021),⁴ que trouxe dados instigantes sobre turmas multisseriadas, convidou a equipe que atuava na Iniciativa Nós para fazer parte de um estudo sobre as turmas multisseriadas. Convite aceito, a Roda Educativa chamou Cláudia Valentina Assumpção Galian, professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para orientar a pesquisa.

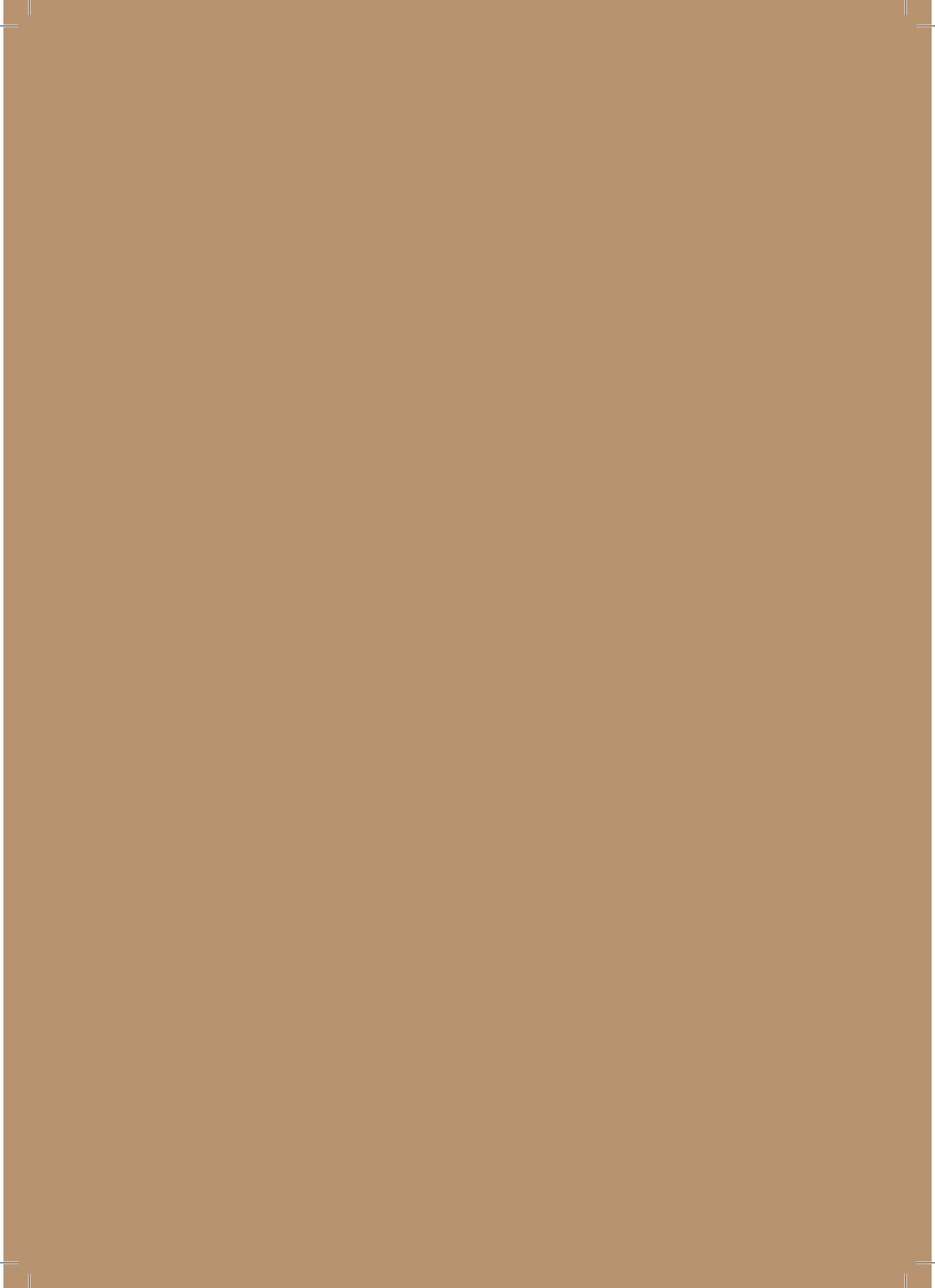
Com essa estruturação, o campo ocorreu no segundo semestre de 2022 em localidades onde já havia formação presencial para a Iniciativa Nós e está detalhado na Parte 1 deste livro, que apresenta o relatório da pesquisa. A Parte 2 reúne entrevistas com educadores que participaram de turmas multisseriadas e a Parte 3, depoimentos da secretária de Educação e de membros da Escola Municipal Coelho Neto de Açailândia (MA), que atende turmas multisseriadas na zona rural desse município. O artigo “A integralidade nas turmas multisseriadas”, na Parte 4, provoca a reflexão sobre a potência desse tipo de organização escolar no exercício da Educação Integral e desenvolve uma perspectiva propositiva a fim de oferecer possibilidades reais para as próprias turmas multisseriadas, além de aprendizagens que esse modelo oferece às turmas seriadas. Assim, com base na pesquisa e nas conversas com interlocutores que viveram essa experiência, este livro lança luz sobre a potencialidade das turmas multisseriadas, ainda muito mais associadas a faltas e limitações do que reconhecidas por suas grandes potencialidades.

3. Iniciativa coordenada pela Porticus América Latina, que contou com diferentes frentes de atuação, desenvolvidas por um grupo de instituições parceiras – a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Centro de Referência em Educação Integral, a Roda Educativa (então Comunidade Educativa CEDAC), a Flacso Brasil e o UNICEF Brasil – e teve o objetivo de ampliar a equidade na Educação, especialmente para populações tradicionais nos estados do Amazonas, Amapá e Maranhão.

4. FAS. https://fas-amazonia.org/wp-content/uploads/2022/12/pas-educacao-na-amazonia_compressed.pdf

PARTE 1

Pesquisa em turmas multisseriadas do Amazonas, Amapá e Maranhão



RESUMO

A pesquisa apresentada neste relatório incide sobre o tema da multisseriação e foi realizada entre maio de 2022 e junho de 2023. Desenvolve reflexões acerca de potencialidades e desafios associados ao ensino em turmas multisseriadas buscando delinear recomendações para a criação de condições favoráveis às aprendizagens de crianças, adolescentes e jovens que chegam a escolas cujas turmas são organizadas dessa maneira. Trata-se de temática da maior relevância, considerando-se o elevado número de matrículas anuais nessas unidades escolares/turmas, majoritariamente concentradas nas regiões Norte e Nordeste do Brasil e no contexto rural. Dessa forma, reconhece-se o diálogo entre o debate ora desenvolvido e as lutas dos movimentos pela Educação no campo. O trabalho se organizou em quatro etapas. A primeira envolveu o levantamento e a análise de uma amostra da produção acadêmica sobre a multisseriação – dez artigos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2014 e 2022 –, a fim de reconhecer o que o campo da Educação vem ressaltando como desafios e potencialidades a ela associadas, bem como o quadro legal que a orienta. Na segunda etapa, foram observadas aulas em turmas multisseriadas de escolas localizadas em municípios do Amazonas, Amapá e Maranhão, para aproximação às condições em que atuam as professoras e as escolhas pedagógicas que fazem. Essas profissionais foram entrevistadas com o intuito de dar expressão às suas perspectivas sobre o trabalho que desenvolvem em seus desafios e potencialidades. Tais informações foram complementadas com a realização, em uma terceira etapa, de um grupo focal com outras professoras, por meio do qual se ampliou a compreensão da perspectiva das profissionais sobre o tema. Na quarta etapa, foram organizados grupos focais com estudantes e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de um dos municípios visitados na pesquisa, trazendo outras perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem em turmas multisseriadas. Em síntese, procurou-se articular os achados já consolidados em artigos científicos com o que dizem esses sujeitos que, em diferentes frentes, vivenciam o trabalho escolar no modelo de organização multisseriada das turmas. Os resultados confirmam o quadro de precariedade historicamente constituída na Educação no campo,

conforme indica a produção acadêmica. Isso se expressa tanto no que se refere às condições físicas e materiais das escolas como ao tipo de vínculo empregatício das professoras (majoritariamente temporário) e aos diferentes tipos de apoio necessários – e não suficientemente disponibilizados – para a garantia de uma Educação de qualidade. Nessas condições, torna-se fácil compreender que a multisseriação seja vista como um mal em si, uma imposição colocada pelo contexto das comunidades em que se situam as escolas multisseriadas. Entretanto, assume-se que essa forma de organização das turmas, assim como outras, pode ser uma opção pedagógica capaz de favorecer as aprendizagens, inclusive em escolas dos meios urbanos, onde usualmente não se impõe a necessidade de agrupar estudantes a fim de atingir um número viável para a abertura de uma turma. Para isso, é urgente conduzir movimentos para garantir a reversão do quadro de precariedade mencionado. Para contribuir nessa direção, inclusive na concepção de políticas coerentes com a consecução do direito à Educação de qualidade para todas as crianças, adolescentes e jovens deste país, são elencadas, ao final do relatório, dez recomendações.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata das escolhas curriculares e didáticas de docentes que atuam em turmas multisseriadas e, portanto, incide sobre um tema da maior relevância para os debates sobre a Educação no Brasil.

Segundo o Censo da Educação Básica de 2024,¹ o Brasil conta com 179.286 escolas e 2.367.777 de docentes na Educação Básica. As escolas de pequeno porte (até 50 matrículas) estão concentradas nas regiões Norte (35,4%) e Nordeste (22,7%). A maior parte dos profissionais (61,1% ou 1.414.211 docentes) atua no Ensino Fundamental. Para se ter uma ideia da proporção representada pelas turmas multisseriadas nesse universo, foram contadas mais de 80 mil delas no Censo Escolar de 2019, atendendo cerca de 1,2 milhão

1. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojN2VhNDJlNDU0MTM0O000ZmFhLWlyZWY7tjI1YU0NzQzMtJhIiwidCI6I2JzcjODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiI9>.

de estudantes (LICHAND *et al.*, 2023, p.183). Dois terços dessas turmas são classificadas como multi, ou seja, reúnem apenas estudantes de diferentes anos/séries do Ensino Fundamental.² Esses dados evidenciam a relevância do estudo sobre o trabalho docente em escolas que se organizam em torno de turmas multisseriadas, porque elas atendem uma parcela significativa da população em idade escolar. Daí decorre a justificativa para a presente pesquisa.

Inicialmente, destaca-se que a discussão sobre a forma de organização do trabalho escolar em turmas multisseriadas, por sua prevalência nas regiões Norte e Nordeste, precisa ser situada no debate político mais amplo e no âmbito do movimento de Educação do/no Campo, que, segundo Hage (2014, p. 1166), se volta à

construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil.

Detalhando essa ideia, o autor acrescenta que a Educação no campo se vincula

às experiências de luta por um projeto político-pedagógico sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (Fonec, 2002³) (Hage, 2014, p. 1167).

2. Turmas multisseriadas podem ser de três tipos: unificada, que reúne estudantes da Educação Infantil, apenas; multietapa, que reúne estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; e turmas multi, que incluem estudantes de diferentes anos/séries do Ensino Fundamental (Lazaretti; França, 2020). As turmas multi representavam 67,7% das turmas multisseriadas segundo o Censo Escolar 2019.

3. A data indicada neste artigo de Hage para o documento do Fonec – 2002 – não parece correta, uma vez que a Carta Compromisso pela Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo é de 2010. Ver: https://www.google.com/url?q=https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf&sa=D&source=docs&ust=1688562433023659&usg=AOvVaw3DCXaNYc_sM7hfEG9xU7dj.

Essa luta por uma Educação do/no Campo de qualidade se insere em um quadro histórico de fragilização das condições estruturais de funcionamento dessas escolas e de carência de apoios efetivos ao trabalho escolar, o que se expressa em desafios de diferentes naturezas, tais como:

a precariedade da estrutura física, as dificuldades de transporte, as longas distâncias percorridas e a necessidade de os estudantes realizarem atividades produtivas nas condições de vida no campo (Mendes Sobrinho; Queiróz, 2004). [...] uma sobrecarga de trabalho [nas escolas], pois assumem outras funções, como cuidador ou secretário (Hage, 2006; Nicácio e cols., 2009), o que dificulta a produção de diferenciados planos de ensino e avaliação para a turma (Hage, 2006) (Silveira *et al.*, 2014, p. 458).

A luta inclui, ainda, a troca do termo “Educação rural” por “Educação no e do campo”. O primeiro, pensado a partir da realidade urbana, retrata o campo na perspectiva da capital, de maneira a inferiorizar os sujeitos que ali habitam. O segundo traz as preposições *no* – que evidencia o direito da Educação no lugar onde vivem – e *do* – que vincula as culturas locais às necessidades das comunidades, contemplando sua participação nas decisões educacionais.

Também no âmbito do Estado reconhecem-se movimentos que consideram as especificidades e enfrentam os desafios associados à Educação do campo. Entre eles, vale destacar o que afirma a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, em seu artigo 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Ainda nesse âmbito, estão as “Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa” (Brasília, 2005, p. 12-14). Para a elaboração desse documento, um grupo de técnicos

da Direção-Geral do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste) do Ministério da Educação (MEC) e dos estados de Minas Gerais e Maranhão participaram, a convite do Banco Mundial, de um curso sobre a estratégia colombiana “Escuela Nueva-Escuela Activa”, desenvolvida por um grupo de educadores com experiência de mais de 20 anos de atuação em turmas multisseriadas.

Segundo consta no Projeto Base do Programa Escola Ativa, os princípios e a metodologia do projeto são:

[...] o vínculo orgânico entre processos educativos, políticos, econômicos e culturais; a educação para o trabalho e a cooperação; a educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; a educação voltada para valores humanistas; e a educação como um processo permanente de formação e transformação humana. [...]

[...] No que se refere à metodologia do Programa Escola Ativa, busca-se uma articulação entre teoria/prática na construção de conhecimentos. A opção do Programa é por uma metodologia problematizadora, capaz de definir o educador como condutor do estudo da realidade, por meio do percurso das seguintes etapas: I) Levantamento de problemas da realidade; II) Problematização, em sala de aula, das questões identificadas na realidade, a partir de fundamentos filosóficos, antropológicos, sociais, políticos, psicológicos, culturais e econômicos e articulação com os conteúdos; III) Teorização (pesquisa, estudos e estabelecimento de relação com o conhecimento científico; IV) Definição de alternativas de solução em relação à problemática identificada; V) Proposição de ações de intervenção na comunidade (Brasil, 2010, p.18).

Além disso, o projeto valorizava as trocas entre diferentes profissionais na condução das ações educativas. Isso se expressava na criação dos microcentros, que constituem

[...] uma das estratégias do Programa Escola Ativa que proporciona a troca de experiências entre educadores que desenvolvem o programa e entre estes e outros profissionais. É uma oportunidade para os educadores organizarem e construir novos conhecimentos,

bem como discutirem dificuldades em relação ao processo ensino aprendizagem e à metodologia adotada (Brasil, 2010, p. 40).

É possível perceber que, nesse documento, têm relevo preocupações e demandas dos movimentos ligados à Educação do Campo,

entendida como forma de ação político-social, em oposição à tradicional Educação rural, transposição empobrecida da Educação construída para as áreas urbanas. **No contexto da Educação do Campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento** (Brasil, 2010, p. 16, grifo nosso).

Também a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008, que complementa a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, aborda as especificidades da Educação do Campo, já sinalizando para a realidade da organização flexível de turmas⁴. É o caso do artigo 3º, que estabelece que: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Assim, para que isso possa acontecer, as escolas das comunidades precisam buscar formas de organizar as turmas, frequentemente pouco numerosas, em agrupamentos de anos/séries. Da mesma forma, em seu artigo 10, a referida resolução traz outra importante determinação, que reforça a flexibilização da organização das turmas de modo a evitar grandes deslocamentos em condições frequentemente desfavoráveis:

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

4. Em 2024, a Secadi criou a Portaria nº 639, de 10 de julho de 2024, que “institui o programa de acompanhamento e formação continuada para o ensino multisseriado no processo de alfabetização – PRAEMA”. Ver: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-cria-programa-de-formacao-para-ensino-multisseriado>.

Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com 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.

É importante frisar, ainda, que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 aponta para a possibilidade de arranjos diversos na consecução da Educação escolar. No artigo 23, estabelece:

Art. 23. A Educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos 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** (grifo nosso).

Importa notar que “o interesse do processo de aprendizagem”, no caso das escolas multisseriadas, pode estar associado principalmente à busca por manter as crianças e jovens em suas comunidades, de modo a preservá-las de desgastes físicos que comprometeriam sua participação nas atividades escolares. Entretanto, seria possível vislumbrar outros motivos para optar por diferentes arranjos de estudantes nas escolas.

Nesse sentido, é também relevante destacar que a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, altera a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 28, parágrafo único, que define que

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.

Isso é importante porque, em alguma medida, constrange os movimentos que ameaçam as escolas do campo, impedindo que

sejam fechadas arbitrariamente – ou segundo interesses unicamente econômicos ou administrativos –, sem que sejam levadas em consideração as condições necessárias para a aprendizagem das(os) estudantes que delas dependem.

Na busca por lidar com os desafios da Educação do Campo e, mais especificamente, com os desafios associados à multisseriação,⁵ é importante destacar que esta é a forma prevalente de organização das turmas em muitas escolas do campo. Essas escolas

reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes e diferenciadas da grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada turma possui o seu próprio professor (Hage, 2014, p. 1173).

Embora diversos estudos apontem para os desafios associados à Educação do Campo (Hage, 2006; Cardoso, Jacomeli, 2010; Chizzotti, Silva, 2018; Oliveira, Lucena, 2014), outras abordagens se somam à identificação dos problemas associados à multisseriação. Parente (2014), por exemplo, reflete sobre as críticas a esse modelo, destacando que a simples transposição de práticas comuns ao meio urbano para as escolas do campo pode reafirmar neste âmbito aspectos já identificados como geradores de fragilização do trabalho escolar:

A pura e simples rejeição ao formato multisseriado, ao invés de contribuir para a Educação do Campo, do ponto de vista político-pedagógico, oferece espaço para que muitas práticas escolares excludentes, existentes no contexto urbano, sejam reproduzidas na área rural. Por outro lado, essa rejeição também inibe a difusão de práticas pedagógicas alternativas que surgem cotidianamente nas escolas do campo, silenciadas diante da simples negação da multisseriação. Pode-se negar a multisseriação como opção

5. É interessante destacar que as turmas multisseriadas diferem de outras formas de organização que rompem com a divisão das(os) estudantes segundo ano e/ou série, tal como as turmas de correção de fluxo, por seu caráter permanente.

político-financeira e pedagógica, mas não se deve esquecer de que as práticas desenvolvidas em ambientes multisseriados não são de uma única ordem. Assim como em muitos contextos de organização seriada, alternativas, rompimentos e transgressões surgem em virtude de se considerar outros elementos a priori (diferentes do elemento “série”) (Parente, 2014, p. 678).

Também Hage (2014, p. 1175) identifica esse problema e sublinha que é

a presença do **modelo seriado urbano de ensino** nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação (grifo do autor).

Para o autor, um caminho viável é a aposta na transgressão do modelo seriado urbano nas escolas multisseriadas, de modo a desenhar outra lógica de organização de tempos, espaços e conhecimentos que se mostrem mais condizentes com a realidade da Educação do Campo. Nesse sentido, ele faz um alerta importante para se pensar a transgressão:

Uma mudança dessa natureza, para se materializar e apresentar os resultados significativos, deve se constituir paulatinamente, com muito diálogo e reflexão, envolvendo todos os segmentos escolares, com estudos e pesquisas sobre as condições existenciais e as possibilidades de intervenção que atendam às peculiaridades locais das escolas e suas comunidades, aproveitando o acúmulo das experiências e práticas criativas dos sujeitos que participam das escolas rurais multisseriadas, da capacidade inventiva e inovadora desses sujeitos em fazer diferente mesmo quando as condições materiais, objetivas e subjetivas são muito desfavoráveis e as limitações e carências são muito profundas (Hage, 2014, p. 1176).

É com esta perspectiva que a presente pesquisa se alinha, nela ancorando suas perguntas centrais:

1. Quais as potencialidades e os desafios reconhecidos e enfrentados em aulas desenvolvidas em turmas multisseriadas, e como professoras e estudantes respondem a esses desafios?
2. Como seria possível fomentar escolhas que favoreçam as aprendizagens de estudantes em turmas multisseriadas?

Dessas perguntas, derivam questões de investigação:

1. O que a produção acadêmica vem salientando acerca do ensino em turmas multisseriadas nos últimos dez anos?
2. Como as professoras que atuam em turmas multisseriadas organizam o ensino?
3. Em que se baseiam essas professoras para fazer suas escolhas curriculares e didáticas?
4. O que enfatizam as professoras em termos de conteúdos do ensino e de abordagem metodológica em suas aulas?
5. Como justificam suas escolhas curriculares e didáticas?
6. Quais as percepções de estudantes de turmas multisseriadas sobre o ensino e sobre sua aprendizagem na escola?

Assume-se como objetivo geral do estudo desenvolver reflexões sobre as potencialidades e os desafios associados ao ensino em turmas multisseriadas e, com base nelas, delinear alternativas para favorecer as aprendizagens de todos que associam os debates teóricos às perspectivas de professoras e estudantes que vivenciam o trabalho escolar nesse modelo. Como objetivos específicos, definem-se os seguintes:

1. Identificar na produção acadêmica dos últimos dez anos o teor das reflexões acerca das multisseriação.
2. Reconhecer e desenvolver reflexões sobre as escolhas curriculares e metodológicas realizadas por professoras das turmas multisseriadas nos municípios definidos para a realização do estudo.

3. Levantar as perspectivas de professoras e estudantes sobre o trabalho escolar em turmas multisseriadas.
4. Discutir com as professoras os aspectos apontados na produção acadêmica sobre o ensino em turmas multisseriadas, na busca pelo reconhecimento das condições que permitiriam explorar suas potencialidades e os desafios do trabalho escolar no contexto estudado.

Acredita-se que os resultados de um estudo como o proposto podem contribuir para a concepção e a análise crítica de políticas educacionais que se voltem à Educação do Campo em salas multisseriadas, tanto no que se refere ao currículo como às práticas docentes e, certamente, no que tange à formação inicial e/ou continuada de professoras.

2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A pesquisa tem natureza qualitativa e demandou uma imersão na realidade das escolas. Foram realizadas, na primeira entrada em campo empírico, visitas a sete escolas em sete municípios (uma no Amapá, uma no Amazonas e cinco no Maranhão), onde dez professoras foram entrevistadas e nove aulas em turmas multisseriadas foram observadas. Duas dessas observações aconteceram com a mesma turma de estudantes, mas com dois professores diferentes que dividem as disciplinas trabalhadas com o grupo. As escolas foram selecionadas no conjunto de 33 municípios que integram o projeto “Nós: iniciativa pela Educação Integral em territórios amazônicos”.⁶ Na escolha dos municípios e das escolas foram priorizadas aquelas de mais fácil acesso às formadoras e com presença de mais turmas multisseriadas.

6. A iniciativa “Nós pela Educação Integral em Territórios Amazônicos” é coordenada pela Porticus América Latina, conta com diferentes frentes de atuação, desenvolvidas por um grupo de instituições parceiras – a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Centro de Referência em Educação Integral, a CE Cedac, a Flacso Brasil e o UNICEF Brasil – e tem o objetivo de ampliar a equidade na Educação, especialmente para populações tradicionais nos estados do Amazonas, Amapá e Maranhão.

A Tabela 1, a seguir, reúne as informações acerca da primeira entrada no campo empírico, que envolveu observações de aulas e entrevistas com professoras.

TABELA 1 INFORMAÇÕES SOBRE A PRIMEIRA ENTRADA EM CAMPO EMPÍRICO		
Município (UF)	Aula observadas	Professoras entrevistadas
Macapá (AP)	1	1
Palmeirândia (MA)	1	1
Itapecuru-Mirim (MA)	1	2
Barra do Corda (MA)	2	2
Parnarama (MA)	1	1
Arari (MA)	1	1
São Gabriel da Cachoeira (AM) ⁷	2	2
Totais	9	10

Fonte: elaboração própria.

As fontes para a investigação foram: (1) artigos científicos publicados entre 2012 e 2021, identificados na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); (2) as aulas de professoras que atuam em turmas multisseriadas nos municípios e escolas selecionadas; (3) as declarações à entrevistadora das professoras cujas aulas foram observadas; (4) as declarações de um grupo de outras quatro professoras que atuam em turmas multisseriadas; (5) as declarações de uma amostra de estudantes com idades entre 6 e 11 anos, que frequentam turmas multisseriadas; e (6) as declarações de um grupo de técnicas de uma Secretaria Municipal de Ensino que conta com expressivo número de escolas com turmas multisseriadas, em um dos municípios nos quais se desenvolveu o estudo.

Os procedimentos de pesquisa adotados foram: análise bibliográfica, observação de aulas e entrevistas com professoras das sete

7. Na escola situada neste município, foram observadas duas aulas de dois professores na mesma turma.

escolas apontadas, além de grupos focais com professoras, estudantes e técnicos de uma Secretaria Municipal de Educação. Na triangulação dos dados foram confrontadas as informações levantadas na produção acadêmica com o que se observou nas aulas e o que se ouviu de estudantes e professoras – tanto as responsáveis pelas aulas observadas como um conjunto de quatro professoras reunidas em uma escola de um município do estado do Maranhão, organizadas em um grupo focal. Procurou-se identificar semelhanças e diferenças entre o panorama desenhado na produção acadêmica e o que levantamos no estudo ora descrito, de modo a salientar potencialidades do trabalho em turmas multisseriadas, bem como vislumbrar caminhos para apoiar as escolas e as professoras na busca por promover as aprendizagens de todas.

Assim, na análise dos resultados, as reflexões sobre os dados buscaram estabelecer o diálogo entre o que vem sendo apontado por pesquisadores do campo da Educação e o que ressaltam as professoras – e o que evidenciam em suas práticas – e estudantes das escolas que compõem a amostra, bem como a equipe técnica de uma Secretaria de Educação. Na sustentação teórica e metodológica, autores que discutem currículo, entendendo-o como um processo que envolve muitos sujeitos e que se desenvolve em várias dimensões (Gimeno Sacristán, 1998, 2000); a escola e o conhecimento escolar, produto do diálogo estabelecido entre saberes de diferentes naturezas, no encontro entre professoras e estudantes e que deve possibilitar a ampliação da compreensão da realidade, ou seja, que tem poder de explicação e aprofundamento do que sabem sobre o mundo⁸ (Young, 2007; Hoadley, 2018); e a Educação do Campo e a multisseriação – Hage, Parente, Chizzotti, dentre outras autoras que, mobilizadas no levantamento da produção acadêmica, contribuíram para a definição do foco e para o desenvolvimento das reflexões partilhadas neste relatório.

8. Assume-se neste relatório, em sintonia com as concepções de currículo e conhecimento escolar apresentadas, uma ideia de função social da escola associada à busca por garantir a todas as crianças, adolescentes e jovens o desenvolvimento intelectual e a ampliação do repertório de conhecimentos que lhes permitam a compreensão aprofundada do mundo em que vivem, potencializando sua participação ativa e crítica nas escolhas efetuadas pela sociedade.

QUADRO 1 QUESTÕES, FONTES, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA				
Questões investigativas	Informações a serem levantadas	Procedimentos	Fontes	Instrumentos
O que a produção acadêmica vem salientando acerca do ensino em turmas multisseriadas nos últimos dez anos?	Quais os principais desafios salientados na produção acadêmica sobre a multisseriação? O que a produção acadêmica destaca como base legal que rege a Educação do Campo e as escolas que têm turmas multisseriadas? São destacadas na produção acadêmica algumas potencialidades da multisseriação? Como são explicadas essas possíveis potencialidades? O que recomendam as autoras para fomentar as aprendizagens em contextos de multisseriação?	Análise bibliográfica	Artigos científicos do campo da Educação	Roteiro de análise bibliográfica
Como as professoras que atuam em turmas multisseriadas organizam o ensino?	De que maneira as professoras organizam o espaço para as atividades de ensino e de aprendizagem nas turmas multisseriadas? De que maneira as professoras organizam o tempo para as atividades de ensino e de aprendizagem nas turmas multisseriadas? Como organizam os estudantes na sala de aula? Como as professoras organizam os conteúdos para o ensino?	Observação de aulas	Aulas	Roteiro de observação de aulas

QUADRO 1
QUESTÕES, FONTES, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Questões investigativas	Informações a serem levantadas	Procedimentos	Fontes	Instrumentos
Em que se baseiam essas professoras para fazer suas escolhas curriculares e didáticas?	Quais materiais e/ou documentos servem de fonte para as escolhas de conteúdos? E quais formas para a sua abordagem são mobilizadas pelas professoras? São oferecidas formações que contribuem para fundamentar essas escolhas? Como elas fazem isso?	Entrevistas	Declarações das professoras	Roteiro de entrevista semiestruturada
O que enfatizam em termos de conteúdos do ensino e de abordagem metodológica?	Quais os conteúdos do ensino são abordados nas aulas acompanhadas na pesquisa? Quais as estratégias metodológicas mobilizadas pelas professoras para o ensino nas aulas observadas?	Observação de aulas	Aulas	Roteiro de observação de aulas
Como as professoras justificam suas escolhas curriculares e didáticas?	Por que as professoras consideram relevantes os conhecimentos mobilizados nas aulas? Por que acreditam que as estratégias que mobilizam são adequadas para o ensino em turmas multisseriadas?	Entrevista e grupo focal	Declarações das professoras	Roteiro de entrevistas semiestruturadas e roteiro para a condução de grupo focal com as professoras

QUADRO 1
QUESTÕES, FONTES, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Questões investigativas	Informações a serem levantadas	Procedimentos	Fontes	Instrumentos
Quais as percepções de estudantes de turmas multisseriadas sobre o ensino e sobre a sua aprendizagem na escola?	O que os estudantes reconhecem que aprendem nas aulas? Acreditam que esses conhecimentos são importantes para a sua formação? Por quê? Quais as estratégias de ensino que acreditam que tornam mais fácil a compreensão do que é ensinado? Por quê? O que reconhecem como fatores que favorecem e/ou dificultam a sua aprendizagem? Por quê? Como acham que podia ser a escola? Por quê?	Entrevistas	Declarações das(os) estudantes	Roteiro de entrevista semiestruturada e roteiro para a condução de grupo focal com estudantes

Fonte: elaboração própria.

Vale dizer que são reconhecidos limites associados às escolhas metodológicas assumidas no desenvolvimento deste estudo, como ocorre em qualquer pesquisa. Em primeiro lugar, ressalta-se a reduzida amostra de escolas, professoras e estudantes junto às quais levantaram-se as informações, que, tratadas em consonância com o embasamento teórico do estudo, geraram os dados aqui apresentados. Buscou-se lidar com esse limite por meio do estabelecimento de diálogo com resultados de outras pesquisas desenvolvidas anteriormente, a fim de reconhecer permanências e mudanças nas abordagens das questões ligadas às turmas multisseriadas, como se pretendeu explicitar nas discussões e considerações finais deste

relatório. Além disso, destaca-se que as poucas observações de aulas ocorreram pontualmente, sem que houvesse a possibilidade de construir uma relação mais próxima entre pesquisadores e equipe escolar. Isso certamente gerou uma movimentação e um impacto sobre as turmas e as professoras, o que deve ter trazido algum ruído nas situações de aula observadas. Mais uma vez, o diálogo com os achados da produção acadêmica serviu de apoio na busca por lidar com esse limite relativo às escolhas de pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico inicia com um conjunto de informações decorrentes da leitura dos artigos selecionados, de modo a ressaltar informações e reflexões desenvolvidas por pesquisadores do campo da Educação que focalizaram as turmas multisseriadas. Daí decorrem aspectos referentes às bases legais mobilizadas pelas autoras como definidoras de marcos para o trabalho em escolas multisseriadas, as concepções de Educação do Campo e de multisseriação legitimadas nos debates sobre o tema, e os desafios e as potencialidades reconhecidas no trabalho dessas escolas.

3.1 PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESCOLAS MULTISSERIIDAS NO BRASIL

Se a multisseriação incomoda, sua pura e simples negação também. Por que o desejo de eliminá-la? Por que considerá-la como causa de todas as mazelas existentes nas escolas que a adotam? Por que ela tem sido vista como vilã no alcance dos objetivos educacionais? Quais são os reais limites e possibilidades da organização da escolarização em multisséries? (Parente, 2014b).

Conforme apresentado, esta pesquisa se concentrou em compreender o cenário de atuação profissional de professoras de escolas e/ou turmas multisseriadas no Amazonas, Amapá e Maranhão, buscando no que dizem sobre sua prática elementos que permitam identificar desafios e potencialidades desta forma de organização escolar – inclusive, e especialmente, no que se refere à criação de

melhores condições para o acesso ao conhecimento escolar. Fez-se necessário, portanto, traçar um panorama das produções acadêmicas já publicadas sobre escolas e/ou turmas multisseriadas em periódicos brasileiros, sobretudo para identificar contribuições já consolidadas e possíveis lacunas na produção de conhecimento em torno da temática. Sem a intenção de realizar uma revisão sistemática e exaustiva, dedicamo-nos a levantar artigos publicados nas últimas duas décadas, período no qual foi publicada a maior parte dos textos legais mencionados no item seguinte.

Considerando os limites de tempo de realização da pesquisa – um ano –, priorizamos os artigos científicos publicados em periódicos nacionais, não incidindo sobre dissertações e/ou teses, inclusive porque muitas dessas produções condensam resultados de investigações desenvolvidas no nível da pós-graduação. Além disso, a publicação dos artigos resulta de consistente processo de avaliação por pares, o que expressa a legitimidade das informações neles divulgadas.

As pesquisas das quais se originam os dez artigos cuja leitura foi realizada na íntegra – com leitura prévia dos resumos para refinamento da amostra – caracterizam-se sobretudo como estudos de caso que analisam experiências de redes de ensino que têm escolas e/ou turmas organizadas de maneira multisseriada, em sua totalidade nas zonas rurais do país. Preocupamo-nos em reunir textos que apresentassem experiências representativas, considerando a diversidade do território brasileiro e, nesse sentido, encontramos pesquisas que assumiram como *locus* de estudo os territórios da Amazônia paraense (Oliveira, Lucena, 2014), as comunidades ribeirinhas do estado do Amazonas (Matos, Ferreira, 2019; Chizzotti, Silva, 2018; Hage, Reis, 2018; Hage, 2014), a rede de escolas multisseriadas de um município paranaense (Pianovski, 2022), escolas públicas em Sergipe (Parente, 2014a) e no Espírito Santo (Geike, Foerste, Souza, 2022). Ainda, um dos artigos aborda experiências internacionais no diálogo com a realidade brasileira (Parente, 2014b), e outro focaliza o que denomina de projeto neodesenvolvimentista, na relação com a formação dos sujeitos do campo (Santos, Paludo, 2022). O Quadro 2 reúne informações sobre o conjunto de textos.

QUADRO 2 ARTIGOS IDENTIFICADOS NO LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO			
Títulos	Autora(or)	Periódico	Ano de publicação
Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo	HAGE, Salomão A. M.	<i>Educação e Sociedade</i>	2014
Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe	PARENTE, Cláudia M. D.	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	2014
Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro	PARENTE, Cláudia M. D.	<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	2014
Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco	OLIVEIRA, José Sávio B. LUCENA, Isabel Cristina R.	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	2014
Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino	HAGE, Salomão A. M. REIS, Maria Izabel A.	<i>Em aberto</i>	2018
Base Nacional Comum Curricular e as classes multisseriadas na Amazônia	CHIZZOTTI, Antônio SILVA, Rosa Eulália V.	<i>e-Curriculum</i>	2018
Educação em comunidades amazônicas	MATOS, Gláucio C. G. FERREIRA, Maria Beatriz R.	<i>Revista Educação PUC-Campinas</i>	2019
As escolas multisseriadas do campo no município de Cerro Azul: o processo de ensino e aprendizagem	PIANOVSKI, Regina B.	<i>Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)</i>	2022
Neoruralismo pedagógico: a formação dos trabalhadores do campo no projeto neodesenvolvimentista brasileiro (2001-2016)	SANTOS, Magda Gisela C. PALUDO, Conceição	<i>Revista Brasileira de Educação</i>	2022
Narrativas biográficas na formação docente do campo: memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba	GERKE, Janinha FOERSTE, Elineu SOUZA, Adriano R.	<i>Revista Brasileira de Educação</i>	2022

Fonte: elaboração própria.

Em um panorama mais amplo, a amostra selecionada permite reconhecer estabilidades no debate acadêmico sobre as escolas e/ou turmas multisseriadas nas últimas duas décadas. Essas estabilidades revelam-se sobretudo no destaque à:

Necessidade de conscientização crítica a respeito das relações entre a organização das escolas ou turmas multisseriadas e a existência de um projeto de formação para a população do campo, historicamente marcada pelos interesses de uma oligarquia agrária e hoje colocada diante das novas demandas do “capitalismo agrário” (Santos, Paludo, 2022).

Ausência de políticas públicas específicas para a Educação do Campo, o que se traduz na total ou parcial desconsideração da temática na formação inicial e continuada de professores para a Educação básica. Este aspecto se refere à falta de discussão sobre as escolas e turmas multisseriadas nos cursos de licenciatura e nas formações continuadas oferecidas pelas redes públicas de ensino brasileiras, pautadas em modelos padronizados de formação de professoras que priorizam a organização escolar seriada como norteadora dos currículos e das práticas docentes (Parente, 2014).

Desconsideração do currículo real, que se desenvolve no cotidiano das escolas e/ou turmas multisseriadas, perpetuando discursos que afirmam a sua ineficácia e afastando profissionais e comunidades da discussão em torno de seus limites e potencialidades (Pianovski, 2022).

Sem ignorar a importância de estudos específicos em torno das relações macroeconômicas que sustentam um sistema desigual de organização das redes para a oferta da Educação do Campo, as leituras tiveram como principal objetivo compreender os “achados” do campo em torno de concepções e elementos do currículo, considerando como contexto as escolas e/ou turmas multisseriadas. Assim, buscou-se compreender:

- Quais são os marcos legais que sustentam a Educação do Campo e as escolas multisseriadas, segundo os autores dos artigos analisados?
- Quais concepções de Educação do Campo e de escola/turma multisseriada são legitimadas no campo acadêmico?
- Quais os desafios e as potencialidades já identificados nas pesquisas?
- Quais as recomendações dos autores para que se possa avançar na direção do fortalecimento dessas escolas e de seus sujeitos, reconhecendo-os em suas potencialidades de construção de conhecimento e de cumprimento da função social da escola?

Foram, portanto, essas as chaves de leitura em torno das quais se organizou a análise bibliográfica.

OS MARCOS LEGAIS DA MULTISSERIAÇÃO

Os artigos consultados ao longo da pesquisa resgatam as marcações legais em torno da Educação do Campo⁹ e da multisseriação, segundo a compreensão de seus autores. Do ponto de vista cronológico, os debates sobre a Educação do Campo ganham força a partir do final da década de 1990, em decorrência de mobilizações do Movimento de Educação do Campo, pleiteando legislações específicas para esta modalidade de ensino, o que resulta, em 2002, na Resolução CNE/CB nº 1, que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, apontando para a necessidade de separação dos grupos de crianças em “Educação Infantil” e “Ensino Fundamental”, de maneira a assegurar as especificidades das duas etapas da Educação Básica. Essa foi uma conquista para a Educação do Campo, pois implicou direcionamentos específicos de verbas para a manutenção das escolas, para a for-

9. Como Souza (2008, p. 1090), entende-se que “em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de Educação do Campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável”.

mação das professoras, atendendo ao disposto em lei, e exigiu a escrita de um projeto político-pedagógico para cada etapa.

Outros pareceres e resoluções foram publicados no decorrer dos anos 2000, fortalecendo o reconhecimento legal das escolas do campo e seu funcionamento, buscando assegurar as especificidades do público atendido. Tais documentos legislam sobre o calendário escolar (Parecer nº 1/2006, que reconhece a Pedagogia da Alternância), a necessidade de políticas públicas de atendimento (Resolução CNE/CB nº 2/2008) e de afirmação de uma identidade específica nos projetos pedagógicos (Resolução CNE/CB nº 4/2010). Entre essas decisões, destacamos sobretudo o reconhecimento da Pedagogia da Alternância, pois, ao propor uma organização escolar que alterna períodos de aprendizagem na escola e períodos de imersão, nos quais se espera a aplicação do conhecimento em seus territórios, favorece a frequência e o vínculo com as comunidades de origem dos estudantes. Na sequência, em âmbito federal, em 2010 o Decreto nº 7.352 regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), primeira iniciativa no âmbito de política de Estado com foco na Educação do Campo, destinado à ampliação e qualificação da oferta educacional básica e superior. Em seguida, em 2013, a Portaria 83 institui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) definido como um

Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da Educação no campo em todas as etapas e modalidades.¹⁰

Avanços em relação à temática são identificados pelas autoras também no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014). Por exemplo, o PNE afirma a diversidade que constitui as populações do campo, compreendidas enquanto agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e

10. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/>

acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Ainda de acordo com o PNE, para receber assistência técnica e as transferências voluntárias de recursos do governo federal, os estados e municípios devem incluir a Educação do Campo nos seus planos estaduais e municipais de Educação e os casos de iniciativas de nucleação¹¹ devem ser discutidos junto às comunidades.

O PNE também assume como meta declarada o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário; a prioridade da oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas próprias comunidades; a expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à Educação Profissional; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professoras para o atendimento educacional especializado; o apoio à alfabetização de crianças, com a produção de materiais didáticos específicos; a oferta de Educação em tempo integral com base em consulta prévia e informada; a garantia de transporte gratuito para estudantes, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento; o desenvolvimento de pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar; a garantia da participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da Educação; o atendimento em Educação Especial; o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas, incluindo os conteúdos culturais

11. A nucleação consiste na “desativação da escola, por um período de 5 anos, e [o] posterior fechamento. A nucleação, na primeira fase do Ensino Fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhor aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana” (Rodrigues *et al.*, 2017, p. 709).

das comunidades, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos; a integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional; a expansão do Ensino Superior, incluindo acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação com essas populações; a implementação de ações para reduzir as desigualdades e favorecer o acesso a programas de mestrado e doutorado; a implementação de programas específicos para formação de profissionais da Educação; a articulação do sistema nacional de Educação em regime de colaboração, com efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais.

Ainda, no ano seguinte, a Lei nº 12.960/2014 altera a LDB nº 9.394/96, 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, como mencionado na introdução deste relatório.

Na tentativa de sintetizar o que postulam os textos legais, identificam-se quatro ideias centrais:

- A Educação do Campo deve compreender todos os níveis da escolarização, da Creche ao Ensino Superior.¹²
- A oferta da Educação do Campo deve ser obrigatória no nível da Educação Básica.
- A oferta da Educação do Campo deve ser de responsabilidade compartilhada entre a União, estados e municípios.
- A Educação do Campo reconhece e valoriza as demandas das populações que residem nesse território, articulando saberes e práticas locais e o próprio funcionamento das escolas, como ocorre, por exemplo, no caso do modelo de alternância.

12. Destaca-se que, segundo o Censo Escolar 2019, 86% das turmas multisseriadas no Brasil estavam localizadas em zonas rurais, onde crianças, adolescentes e jovens devem ter acesso à Educação do Campo.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E DE ESCOLA MULTISSERIADA

O vínculo entre “Educação do Campo” e “escola multisseriada” é destacado em todos os artigos consultados, com ênfase para os aspectos históricos que caracterizam o atendimento às populações do campo – fortemente marcados pelos interesses de classes dominantes – e para as desiguais relações que os sujeitos estabelecem com o território. Para Hage (2014, p. 1166), as concepções de Educação do Campo perpassam disputas em torno de um projeto para o território e para os sujeitos que o habitam – consequentemente, o autor reforça a ideia de que “o Movimento de Educação do Campo associa as demandas pelo direito à terra com as lutas pelo direito à educação”.

A disputa de interesses em torno do território marca diferentes concepções de Educação do Campo e de escola multisseriada, e o encaminhamento que o poder público local dá à população do campo é mais frequentemente o envio de suas crianças e adolescentes para escolas localizadas fora de suas comunidades (em um movimento na direção da nucleação). Com isso, desconsidera-se a centralidade da relação “direito à terra, direito à Educação” e se agrupam estudantes de diferentes anos ou séries em uma mesma turma, assegurando o direito à vaga em uma escola da comunidade, usualmente sem fundamentar essa opção em questões propriamente pedagógicas. As pesquisas destacam que, com a ampliação da definição de “populações do campo”, antes mencionada, promoveu-se a vinculação das lutas pelo “direito à terra” às que remetem ao “direito à Educação”, sobretudo considerando a relação intrínseca entre a “função da escola” e a “construção de um projeto de desenvolvimento para o território e para os sujeitos que o habitam”, sem, no entanto, projetar caminhos que efetivamente concretizem o direito à Educação:

Essa opção política está diretamente associada à questão dos investimentos educacionais. Os custos de implantação do modelo seriado em sua completude (idade-série) em tais escolas seriam muito altos. Por isso, a opção foi de fazer a junção de grupos de alunos de diferentes faixas etárias, matriculados em diferentes séries/anos, com um único professor, todos num mesmo espaço (Parente, 2014, p. 58).

Chizzotti e Silva (2018, p. 1424) reconhecem que “[o estabelecimento das] turmas multisseriadas no contexto da Educação das crianças do campo foi uma das formas mais favoráveis encontradas para levar a Educação para as comunidades ribeirinhas distantes das áreas urbanas”; no entanto, a oferta da vaga por parte do poder público não acompanha as tentativas de operar uma nova organização escolar, que favoreça o ensino e a aprendizagem, que altere tempos, espaços, estrutura de trabalho das professoras e, nesse movimento, as relações entre escola e comunidade – as decisões em torno da multisseriação, conforme foram tomadas, evidenciam concepções de escola exclusivamente centradas na oferta de um conhecimento “básico” em torno da aquisição do sistema de escrita e dos cálculos matemáticos, não representando o cumprimento da função da escola, segundo definição anteriormente apresentada neste relatório.

Pianovski (2022) define as escolas multisseriadas pela diversidade, pois elas agregam alunos de diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem, o que, segundo o referencial teórico adotado pela autora, tem potencial para tornar o contexto propício ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, no cenário brasileiro, as escolas multisseriadas não se tornaram uma realidade por força de uma escolha pedagógica, baseada em suas possíveis potencialidades para fazer cumprir a função social da escola. Tais potencialidades, inclusive, tendem a ser desconsideradas pela própria comunidade e pelo poder público.

Parente (2014b, p. 58) salienta que, ao contrário da identificação dessas potencialidades, as escolas multisseriadas são consideradas, no contexto brasileiro, uma forma de organização escolar a ser “superada”: “É a compreensão errônea de que a escola multisseriada passaria necessariamente por um processo evolutivo, culminando na seriação, estágio mais avançado de organização da instituição escolar”. Hage (2014) identifica que, apesar de serem “multisseriadas”, a lógica seriada impera dentro das escolas e das salas de aula, em uma tentativa de compensar o que comumente se reconhece como prejuízos associados à multisseriação.

Pianovski (2022) também reconhece que circula nas comunidades escolares essa concepção de que os investimentos públicos

deveriam ser direcionados à lógica seriada em detrimento da lógica multisseriada, o que fragiliza o olhar dos profissionais e dos diferentes sujeitos que habitam essas escolas para suas possíveis potencialidades. Além disso, essa concepção distancia as pessoas que vivenciam essas escolas cotidianamente tanto de um olhar propositivo para a elaboração de um projeto pedagógico como de cobranças mais assertivas em relação ao uso das verbas públicas e apoios pedagógicos.

Predomina, nesse cenário, o uso da palavra “multisseriada” como “uma adjetivação que rotula, classifica e associa a multisseriação a um tipo de escola de baixa qualidade, fraca, difícil, trabalhosa, errada, isolada” (Parente, 2014b, p. 60).

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Na busca por compreender a experiência escolar na escola multisseriada, buscamos identificar nas pesquisas os desafios e as potencialidades reconhecidas pelas pesquisadoras(es) e/ou pelos sujeitos de suas pesquisas.

As pesquisadoras(es) reconhecem que os desafios das escolas multisseriadas ultrapassam os “muros” das escolas: são desafios históricos que, como apontado antes, dizem respeito à configuração sociopolítica brasileira e às maneiras desiguais de ocupar a zona rural e de olhar para os saberes dos sujeitos que a habitam – aspecto tomado como pano de fundo de todas as discussões desenvolvidas também neste relatório de pesquisa. Para Hage (2014), assim como constrói-se historicamente um olhar depreciativo para as populações do campo, também existe uma visão depreciativa de seus processos educativos, de seus saberes e, por extensão, de suas escolas, o que faz com que os sujeitos do campo e da cidade as considerem, e especificamente as escolas multisseriadas, “um mal necessário”, com prejuízos que se expressam no fracasso escolar das crianças e jovens do campo. Entretanto, as pesquisas, em sua maioria, não enfatizam os sentidos construídos por esses sujeitos para os processos educativos que eles vivenciam nessas escolas.

Apenas em Gerke e colaboradores (2022) encontra-se a defesa de uma possibilidade formativa que traz o protagonismo docente, com base em suas narrativas biográficas, entendendo-as nas

perspectivas de Benjamin acerca da experiência, e de Josso, como uma metodologia de pesquisa no campo da Educação. Os autores apresentam, neste artigo, argumentos a favor da potência do trabalho formativo das professoras com base em trechos de suas narrativas. Assim, consideram que, dessa forma, inauguram

uma base teórico-metodológica que desconstrói verdades petrificadas na tradição da formação docente. As professoras-educadoras camponesas, com suas experiências em salas multisseriadas, memórias e histórias de vida, assumem protagonismo, com pesquisas na formação continuada docente na Educação do Campo e, como discute Foerster (2005), em colaboração com a universidade (p. 6).

Como ressaltado, somente esse estudo da amostra privilegiou a escuta de professoras, ainda que com o objetivo de ressaltar a potencialidade de uma determinada abordagem para sua formação continuada. Outras profissionais, que atuam nas secretarias municipais e estaduais de Educação, não tiveram suas vozes privilegiadas nos textos aqui reunidos, de modo que suas percepções em torno das escolas e/ou turmas multisseriadas, dos processos de ensino e das aprendizagens desenvolvidas por professoras, estudantes e pelas próprias secretarias, no que diz respeito à construção e consolidação de propostas curriculares pensadas para estas escolas, não foram suficientemente exploradas nos estudos mobilizados nesta pesquisa.

Como já mencionado, Hage (2014) aponta que há um entendimento disseminado na sociedade de que a única solução para melhorar as condições de ensino e de aprendizagem nas escolas multisseriadas consistiria em operar conforme a lógica das escolas seriadas e urbanas – em outro texto, o autor aponta que é comum que as escolas multisseriadas não tenham gestoras e tenham de responder a profissionais que estão sediados em escolas urbanas (Hage, 2006, p. 3). Essa organização, além de sobrecarregar professoras nas escolas, traduz uma contradição histórica que permanece um desafio a ser superado, pois reforça o entendimento “naturalizado” de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas multisseriadas ocorrerá com sua transformação em escolas seriadas,

seguindo o modelo do meio urbano (Hage, 2014, p. 1175). Construir uma identidade para as escolas multisseriadas e reconhecer/legitimar a potência de saberes dos sujeitos que a habitam, superando uma “visão urbanocêntrica de mundo” (Hage, 2014) é, portanto, um desafio reconhecido nas produções consultadas na pesquisa.

Parente (2014a) traça um perfil de docentes que atuam nessas escolas, marcado pela fragilidade de formação inicial e continuada, pelo pouco vínculo com as causas dos movimentos do campo e sem oportunidades de formação pedagógica específica para lidar com a realidade multisseriada. A autora identifica que as professoras que trabalham nas escolas multisseriadas, por falta de conhecimento pedagógico, tendem a classificar as crianças e os jovens considerando apenas se estão ou não lendo e escrevendo convencionalmente. Essa situação representa desafios: primeiro, porque expressa a falta de conhecimento das professoras sobre os processos de acompanhamento das aprendizagens de estudantes, lidando com critérios pouco evidentes e, quase sempre, exclusivamente relacionados a “saber ler e escrever convencionalmente” – conhecimento estrutural, mas não único. Segundo, porque tende a perpetuar as defasagens idade/série, já que estudantes que não leem e não escrevem convencionalmente dentro do “prazo regulamentado” têm a continuidade de suas trajetórias dificultada ou até impedida. E, acrescentamos, apenas classificar crianças e jovens em “alfabéticos ou não” é um movimento insuficiente, e não desencadeia planejamentos que considerem possíveis caminhos de construção de uma prática alfabetizadora com estudantes que ainda não escrevem de forma alfabética até os oito anos de idade.

Em outro texto, a mesma autora aponta, como desafio no contexto brasileiro, a falta de estudos, por parte das redes, a respeito da necessidade de construção de opções pedagógicas para as escolas multisseriadas:

Quando um sistema de ensino opta pela multisseriação em algumas escolas e turmas, em muitos casos tal opção não vem associada a um conjunto de orientações pedagógicas. Não são dadas ao professor, na maioria das vezes, orientações de como atuar numa organização multisseriada. Essa ausência de orientação leva, muitas

vezes, a reprodução do modelo seriado na própria multissérie, o que acarreta trabalhos duplicados ou, até mesmo, quintuplicados, tendo em vista a junção de alunos matriculados em diferentes séries/anos (Parente, 2014b, p. 59).

Chizzotti e Silva (2018) observaram que, nas escolas pesquisadas na Amazônia, a tentativa das professoras é a de seguir diferentes lógicas seriadas dentro de um grupo multisseriado, fragmentando os encontros entre os saberes dos estudantes. Além dessa fragmentação, Matos e Ferreira (2019) observaram também fragmentações entre o conhecimento escolar e o conhecimento da comunidade, e entre os valores da comunidade e os valores do “processo civilizatório” imposto pelas escolas:

A formação do amazônida se constrói num processo de longo prazo, fundamentado em figuras advindas de raízes coloniais, bem como do conhecimento ancestral dos povos indígenas e das ressignificações dos ribeirinhos atuais. Nesse cenário, constata-se uma dicotomia entre, de um lado, a Educação escolarizada, que ensina leitura, escrita, regras de boas maneiras e induz o indivíduo a ser produtivo e não perder tempo, incrementando um diferencial social; e, de outro, os ensinamentos assimilados no contexto da convivência familiar e no seio da comunidade, que vão permitindo ao indivíduo, ao longo da vida, as manhas de sobrevivência nesse universo ímpar (p. 381).

Além desses desafios, outros de ordem estrutural são apontados: as pesquisas ressaltam que as escolas do campo e/ou multisseriadas contam com estrutura precária e falta de materiais e insumos básicos (merenda, material didático e outros), o que compromete o trabalho de professoras, a aprendizagem de estudantes, além de contribuir para a alta rotatividade docente e a evasão escolar – aspecto nunca desconsiderado no desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados trazidos neste relatório. Dentro e fora das escolas essas condições operam de maneira a distanciar professoras e estudantes, portanto, da construção de um vínculo com o cotidiano escolar:

A precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola e as condições de transporte inadequadas, a sobrecarga de trabalho docente através de múltiplas funções desempenhadas e a instabilidade no emprego, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, a permanência do trabalho infantil, a vulnerabilidade da escola e dos docentes às interferências do poder local, o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar e o fechamento das escolas, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo [...] (Hage, 2014, p. 1174-1175).

Os elementos acima citados, que Pianovski (2022) denomina “elementos obstaculizadores”, impactam negativamente o trabalho desenvolvido em sala de aula. Ela aponta que esse processo de desvalorização das escolas resulta em falta de diálogo entre escola e comunidade e entre as próprias profissionais, situação que naturaliza os processos de subordinação e fragiliza os tempos e espaços para discussões entre as professoras sobre suas condições de trabalho e possibilidades de transformação. A mesma autora classifica como elementos obstaculizadores externos à escola as políticas de formação de professoras, a forma de gestão do município, os programas impostos às escolas, que não atendem às demandas dos povos do campo, a falta de materiais. Além desses elementos, acrescentamos os que Hage (2006) cita como desafios do próprio território, que impactam a estruturação de uma rotina diária de atendimento escolar, como a má conservação das estradas e os altos índices de trabalho juvenil que acometem as comunidades menos favorecidas financeiramente.

A superação desses desafios, de acordo com as pesquisas consultadas, reside na afirmação da própria identidade das escolas multisseriadas, qual seja seu caráter interacional e heterogêneo:

A heterogeneidade [é] um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas rurais multisseriadas, carecendo, no entanto, de mais estudos e

investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a construção do currículo, sintonizados com as peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo [...] (Hage, 2014, p. 1180).

Sobre o excerto anterior, é importante destacar que, ao se referir ao trabalho de crianças, adolescentes e jovens no contexto do campo, deve-se ter em mente a diferença em relação ao trabalho que se associa ao contexto urbano. Na Educação do Campo, opera-se uma aproximação de uma ideia de trabalho como dimensão essencial da vida coletiva, como princípio educativo e como pilar das relações nas comunidades.

Pianovski (2022), ainda, aponta que a maior potencialidade das escolas multisseriadas reside na possibilidade de elaborar cotidianos distintos daqueles próprios a uma visão urbanocêntrica de Educação e de escola. Além disso, reconhece a importância de estudantes estarem em suas comunidades, evitando deslocamentos sem segurança e fortalecendo vínculo com o próprio território, o que possibilita, potencialmente, a construção de um olhar afirmativo para a cultura do campo, sem considerá-la inferior.

RECOMENDAÇÕES DOS PESQUISADORES

As pesquisas consultadas apontam para a necessidade de pesquisadores, sujeitos da comunidade escolar e políticas públicas voltarem seus olhares para as turmas multisseriadas, fortalecendo o processo de construção de uma identidade para essa forma de organização, com argumentos para além dos que se associam à ordem financeira, afastando a lógica da seriação e/ou da superação da multisseriação e ampliando o movimento de escuta das populações locais. Em outras palavras, valoriza-se a disposição de “ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação; oportunizá-los o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores e ritmos de aprendizagem” (Hage, 2014, p. 1177). Acrescentamos a isso intercambiar suas experiências de produção de culturas e de produção de conhecimentos com os sujeitos que habitam as zonas urbanas, equilibrando experiências e

fortalecendo a contribuição dos saberes do campo para o desenvolvimento do território. Isso significa reconhecer “a pluralidade de sujeitos e configurações territoriais que se constituem a partir da diversidade cultural que caracteriza esses territórios” (Hage, 2014, p. 1178).

Para Parente (2014a, p. 692), é preciso também ampliar os espaços de trocas entre docentes e de escuta às profissionais:

É preciso propiciar espaços de discussão entre os professores, a fim de que identifiquem as motivações e razões de suas práticas. Mais importante do que o uso deste ou daquele espaço, são as razões de se fazer isso.

A autora destaca o depoimento de uma professora que afirma que “os aspectos positivos [da organização multisseriada] não são decorrentes da multisseriação e sim por conseguirmos torná-los positivos dentro da prática pedagógica” (Parente, 2014a, p. 687), o que aponta para a autoria e para a autonomia relativa de ação das profissionais que atuam ali. A mesma autora (2014b) afirma que o estudo da prática pedagógica e das soluções que as profissionais encontram em seus cotidianos é caminho potente para avançarmos na produção de conhecimento sobre as escolas multisseriadas, superando a lógica de “imitação” da escola seriada. A mesma defesa é fortalecida por Pianovski (2022, p. 56):

Não é o modelo multisseriado que impede a qualificação do ensino, mas a forma de condução do processo de ensino e aprendizagem que fica engessado na lógica seriada e, conseqüentemente, na fragmentação do trabalho educativo.

Outras recomendações são destacadas pelas pesquisadoras, como a necessidade de articular diferentes instâncias do território para pensar a Educação do Campo e as escolas multisseriadas, contribuindo com o processo de legitimação dessas escolas em suas potencialidades e com a construção de um currículo que efetivamente dê oportunidade de acesso ao conhecimento escolar.

3.2 DAS AULAS OBSERVADAS

A fim de promover a aproximação à realidade do trabalho docente em turmas multisseriadas, foram observadas nove aulas em sete escolas de sete municípios (uma no Amapá, uma no Amazonas e cinco no Maranhão). As turmas observadas reuniam estudantes com idades compatíveis com os seguintes anos/séries:

TABELA 2 TURMAS OBSERVADAS		
Etapa da escolarização	Agrupamento	Número de turmas observadas
Educação Infantil + Anos iniciais do Ensino Fundamental	Pré-escola, 1º ano e 2º ano	1
Anos iniciais do Ensino Fundamental	3º ano e 4º ano	1
Anos finais do Ensino Fundamental	6º ano e 7º ano	2
Anos finais do Ensino Fundamental	8º ano e 9º ano	3
Anos finais do Ensino Fundamental	6º ano ao 9º ano	1

Fonte: elaboração própria.

As salas tinham de 7 a 16 estudantes no total – ou seja, mesmo com os agrupamentos nas turmas multisseriadas, são pouco numerosas. Quatro aulas foram desenvolvidas em um período de 45 a 50 minutos, mas outras quatro chamam a atenção pela duração de 1h25 a 4h20.

Em seis das oito aulas observadas, não foi possível identificar qualquer forma de agrupamento dos estudantes no interior das turmas; em uma verificou-se que os grupos se formaram segundo o gênero dos estudantes e, na turma que reúne Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, eles foram separados segundo as idades, de modo a posicionar as crianças mais novas próximas da professora.

As condições ambientais – iluminação, conforto térmico, características e estado do mobiliário etc. – foram consideradas inadequadas em seis salas de aulas observadas; em duas, estavam apropriadas. O principal problema nesse sentido foi o calor e a

degradação e/ou inadequação do mobiliário. Em uma das salas, estudantes de anos finais do Ensino Fundamental utilizavam cadeiras destinadas à Educação Infantil.

A Tabela 3 reúne informações sobre os materiais didáticos utilizados nas aulas; a Tabela 4 trata do uso do quadro de giz ou lousa.

TABELA 3 MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NAS AULAS	
Materiais didáticos	Número de aulas em que foram utilizados
Quadro de giz (lousa)	6
Livro didático	3
Atividades impressas ¹³	3
Uso do celular da professora	2
Caderno + livro didático	1

Fonte: elaboração própria.

TABELA 4 USOS DO QUADRO DE GIZ (LOUSA)	
Tipos de uso da lousa	Número de aulas em que foram utilizados
Para passar texto a ser copiado pelos estudantes	1
Para correção de tarefas	1
Para registro de termos/palavras desconhecidas identificadas em leitura compartilhada	2
Para apontar letras do alfabeto e numerais	1
Para orientar a realização de atividades	1

Fonte: elaboração própria.

No preparo do ambiente pedagógico para o desenvolvimento das aulas, foi possível reconhecer a opção pelo uso de cartazes com conteúdos das disciplinas escolares em quatro turmas, e a

13. Consistem em folhas avulsas que reúnem perguntas a serem respondidas pelos estudantes; não se trata de textos a serem lidos e interpretados, exceto quando trazem excertos de textos constantes do livro didático.

prevalência da apresentação de trabalhos de estudantes nas paredes em duas. Em outras duas não foi possível identificar qualquer preparo do ambiente.

Quanto às atividades de ensino desenvolvidas, identificou-se o predomínio da condução de leitura compartilhada entre os estudantes e a apresentação de perguntas pela professora: em um caso, a professora aguardou as respostas da turma, em outro, ela mesma respondeu ao questionamento. Vale destacar a centralidade das “atividades em folha” – para colorir/contornar e/ou grafar letras e sílabas – na turma que agrupa Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental para as crianças das duas etapas.

Em quatro aulas identificou-se que a professora fez uma breve retomada do que tinha sido abordado no encontro anterior; em outras três, houve indicação do que seria trabalhado nas aulas seguintes, revelando a preocupação em explicitar a continuidade da aproximação aos conhecimentos. Cumpre destacar, ainda, que em apenas duas aulas foi possível testemunhar a verificação de propostas encaminhadas pela professora para serem desenvolvidas em casa. Em uma das turmas, a orientação dada pela professora aos estudantes foi a de que finalizassem em casa o que não foi concluído no horário da aula.

Prevalecem nas aulas as explicações dirigidas à turma toda, bem como a apresentação de perguntas pela professora para o grupo inteiro, sem quaisquer subdivisões que remetam ao ano/série (ou de outra natureza) – as atividades complementares e os pedidos de cópia, quando presentes, voltam-se a todos os estudantes. Também parece relevante destacar que, nas aulas observadas, apenas em uma ocasião constatou-se que pontos anteriormente abordados foram resgatados na explicação, após um estudante ter demonstrado dificuldade.

A Tabela 5 traz todas as atividades e estratégias mais mobilizadas pelas professoras nas aulas acompanhadas na pesquisa, com a frequência de uso – mais de uma estratégia pode ter sido utilizada em uma mesma aula.

TABELA 5
MOBILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PELAS PROFESSORAS

Estratégias	Número de vezes em que foram identificadas
Perguntas dirigidas a toda a turma	4
Explicações dirigidas a toda a turma	3
Valorização de questões trazidas da casa/comunidade para enriquecer a abordagem do conteúdo	2
Respostas às perguntas dos estudantes e/ou dos grupos	2
Uso de materiais preparados pela professora	2
Anotações no quadro para toda a turma	2
Atividades complementares para toda a turma	2
Pedido de cópia de textos para toda a turma	2

Fonte: elaboração própria.

Diante das dificuldades das(os) estudantes, as professoras lançam mão, principalmente, das estratégias indicadas na Tabela 6 – novamente, mais de uma estratégia pode ter sido utilizada em uma mesma aula.

TABELA 6
ESTRATÉGIAS MOBILIZADAS PARA APOIAR ESTUDANTES COM DIFICULDADES

Estratégias	Número de vezes em que foram identificadas
Retomada/repetição dos enunciados	5
Intervenções para ajudar na compreensão e realização das atividades	4
Parcelamento das informações durante a realização de atividades	3
Posicionamento de estudantes com dificuldades perto da professora	3
Proposta de atividade diferenciada ¹⁴	2

Fonte: elaboração própria.

14. Consiste em atividades que foram adaptadas ou adequadas para o desenvolvimento por estudantes que tenham apresentado alguma dificuldade com a proposta original.

Embora se tenha consciência de que a observação de nove aulas por um período bastante limitado de tempo (equivalente a uma aula em cada turma), bem como a consideração das declarações de professoras responsáveis por elas, não permite fazer qualquer afirmação categórica sobre a prática dessas profissionais, observaram-se similaridades com o que a produção acadêmica mobilizada na pesquisa já ressalta. Exemplos disso são a dificuldade que elas identificam para lidar com turmas bastante heterogêneas, em termos de idade e nível de conhecimento escolar, de modo a oferecer atividades diferenciadas para estudantes que podem avançar em sua aprendizagem, assim como atividades de apoio para os que apresentam mais dificuldades. A própria identificação dessas dificuldades constitui um desafio frente à heterogeneidade das turmas.

Chamou a atenção da equipe de pesquisadoras que o agrupamento de estudantes segundo o ano/série em que estariam se estivessem em uma escola seriada não foi considerado critério em nenhuma das salas observadas. De fato, a escolha identificada foi pelas práticas com temáticas e atividades comuns a todo o grupo. Entretanto, em uma das turmas observadas, optou-se como “ponto de referência” o que se estabelece no currículo para o 7º ano (embora a turma reunisse estudantes de 6º a 9º anos). Nas entrevistas, não foram apresentadas justificativas para essa opção.

Se, por um lado, isso poderia ser entendido como expressão de um movimento na direção de uma organização escolar mais descolada da seriação, o que poderia levar a algo novo e mais pertinente para as escolas multisseriadas, na prática parece ser mais um recurso para manter toda a turma em atividade, ainda que isso não apresente desafios cognitivos para a maioria. Isso porque, se há uma turma heterogênea e nenhum material específico – ou outras formas de apoio – com o qual se pudesse lidar com suas especificidades, a atividade comum tende a ser de menor nível de exigência conceitual possível, a fim de contemplar a todos – e acaba remetendo a um ano/série intermediário na composição do grupo. Além disso, cabe indagar sobre as possibilidades que de fato se abrem para o avanço na compreensão de mundo dos estudantes diante da escolha para a definição do conteúdo do ensino nessas turmas.

Uma escola que não desafia intelectualmente, segundo os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa (Young, 2007; Gimeno Sacristán, 1998, 2000; Hoadley, 2018), não cumpre sua função social, contribuindo para a construção e o reforço de desigualdades escolares e sociais.

Em outro segmento deste relatório serão discutidos elementos decorrentes da observação das aulas em diálogo com o que afirmam as professoras nas entrevistas realizadas logo após essa atividade. Mas é pertinente indicar que dois fatores importantes se somam a essa condição de trabalho docente (dentre outros): a falta de formação específica para a atuação em turmas multisseriadas, por um lado, e a pouca ou nenhuma experiência de atuação nessas turmas, fatores que impõem limites às possibilidades de realizar escolhas didáticas que favoreçam o desenvolvimento de aprendizagens, especialmente em um contexto que, conforme já salientado na discussão da produção acadêmica levantada, revela profundas precariedades. As escolhas dessas professoras, portanto, não podem ser discutidas e analisadas sem que se leve em conta todo o quadro de desafios historicamente colocados para a Educação do Campo.

3.3 A PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES

PROFESSORAS

Nos dias em que foram desenvolvidas as observações de aulas, os profissionais por elas responsáveis foram entrevistados, no intuito de trazer mais elementos para a discussão das escolhas didáticas que realizam em suas turmas.

O grupo, composto por seis professoras e quatro professores, tem pessoas que estão majoritariamente na faixa dos 31 aos 40 anos de idade (cinco) – duas têm entre 51 e 60 anos. Segundo informam, percorrem de 10 quilômetros (quatro pessoas) até cerca de 60 quilômetros (duas pessoas) para chegarem até as escolas em que atuam.

No que se refere ao tempo de docência, o grupo se classifica conforme a Tabela 7.

TABELA 7
TEMPO DE DOCÊNCIA

Tempo de docência	Número de professores
Menos de 1 ano	1
Entre 1 e 2 anos	1
Entre 3 e 10 anos	4
Entre 11 e 20 anos	2
Entre 21 e 30 anos	2

Fonte: elaboração própria.

Das sete professoras e três professores entrevistados, seis estavam contratados como temporários. Quanto às turmas em que atuam, a Tabela 8 reúne informações – lembrando que um mesmo professor pode atuar em mais de uma turma, com agrupamentos distintos de estudantes.

TABELA 8
AGRUPAMENTOS DE ESTUDANTES COM QUE ATUAM OS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Turmas multisseriadas – agrupamentos	Número de professores que atuam com os agrupamentos
Educação Infantil + 1º ano + 2º ano	1
3º ano + 4º ano	1
6º ano + 7º ano	2
7º ano + 8º ano	1
8º ano + 9º ano	3
6º ano ao 9º ano	2

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 9 reúne as informações relacionadas à formação dos professores, que também permitia a escolha de mais de uma opção.

TABELA 9
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Formação inicial dos professores	Número de professores
Magistério	2
Magistério indígena	2
Licenciatura em pedagogia	4 ¹
Licenciatura em letras	2
Licenciatura em matemática	1
Licenciatura intercultural indígena	2 ²
Especialização em docência no Ensino Médio	1
Pós-graduação em Educação Infantil	1 ³
Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva	1 ⁴

Fonte: elaboração própria.

Observações:

1. Das quatro professoras, uma estava inscrita em um curso, ainda não iniciado; a outra estava cursando-o naquele momento.

2. Destes, um não finalizou o curso, que estava paralisado no momento da entrevista.

3. O curso ainda estava em andamento no momento da entrevista.

4. O curso ainda estava em andamento no momento da entrevista.

Sobre a experiência docente, apenas em um caso ela ultrapassa os 10 anos. Em dois outros, fica entre 4 e 10 anos; a maioria das entrevistadas (cinco professoras) tem experiência docente que varia de alguns meses (quatro delas) a quatro anos (uma). No grupo, duas estudaram em escolas do campo e outras duas em turmas multisseriadas.

Três professoras não tiveram qualquer participação em formação continuada nos últimos três anos; quatro afirmam ter participado de atividades de formação continuada, mas não fizeram quaisquer detalhamentos. Apenas uma fez referência a uma ação da qual teria participado e que teve como foco a Educação do Campo.

As entrevistas¹⁵

Ao descreverem suas práticas, as professoras identificam os desafios que lhes parecem mais marcantes na atuação em turmas

15. Neste documento, optamos por manter os registros informais inerente às falas registradas nas entrevistas.

multisseriadas. É o que os excertos a seguir permitem reconhecer¹⁶ (grifos nossos):

Antes de a gente ir diretamente para o conteúdo do livro, tem que ter um resumo muito grande dos outros que vêm puxando, para poder conseguir tentar ver se eles conseguem levar um pouquinho de cada coisa. É muito difícil, mas a gente vai levando, pensando que eles vão, de qualquer forma, eles vão perder.

A gente tem um pouco de dificuldade sim porque tem uns que ainda estão aprendendo, que é a questão de um menino. Ele conhece as letras, mas, **na hora de ele formar as palavras, ele tem dificuldade e, aí, tem outros que já sabem ler e tem outros que só estão soletrando.**

Sempre eu [...] divido o planejamento. [...] **eu coloco o planejamento em si, incluindo um só e, na aula que eu vou dar lá, eu separo. Eu separo os alunos, conteúdo.**

Os excertos tratam de duas questões sensíveis para os entrevistados: a falta de conhecimentos escolares anteriores dos estudantes, que permitam avançar na abordagem dos conteúdos – e, portanto, a necessidade de continuamente retomá-los, em um processo que parece ser visto como algo favorável à estagnação, à perda; e a dificuldade de operar no contraponto planejamento único/diversificação de atividades, de acordo com o que sabem (ou não) os estudantes.

Sobre esse contraponto, vale ouvir outra afirmação que detalha como os professores identificam os níveis de aprendizagem e planejam o que farão a partir daí:

16. As declarações são das diferentes professoras(es) entrevistadas(os); não se fez a identificação de cada sujeito porque pensou-se em um delineamento mais amplo de suas perspectivas, visto que a amostra é pequena e o contato entre pesquisadoras(es) e entrevistadas(os) deu-se uma única vez e, em alguns casos, as informações foram pouco aprofundadas. O mesmo procedimento foi adotado em relação a professoras(es), estudantes e técnicas(os) da Secretaria Municipal de Educação ouvidos nos grupos focais.

Primeiramente, a gente precisa fazer um diagnóstico com os alunos. Então, entender qual é o nível desses alunos e, aí, aqui, especificamente, a gente entende que os meninos do sexto, do sétimo, **eles estão muito no mesmo nível, muito nivelados [...] por conta da pandemia, os meninos, eles estão no mesmo nível. Então, não faz sentido eu fazer essa divisão.** Então, a gente trabalha igual porque, se eu for colocar o assunto do sétimo ano para o sétimo ano, não tem essa distinção. Eles não conseguem [...] **a gente precisa voltar nos assuntos anteriores para que eles consigam fazer esse link.**

É um pouco difícil, mas, aí, no começo eu tive um pouco de dificuldade para poder saber a dificuldade de cada criança e, hoje, graças a Deus, sempre quando eu venho, eu me organizo bem para eu avaliar a tarefa, que entra a turma toda. **Em algumas aulas que eu dou, sempre dá para enturmar a turma todinha.**

Embora reconheçam um nível muito baixo de aprendizagens na maioria de seus estudantes – e até justifiquem por isso o fato de utilizarem atividades que envolvem a turma toda –, em outras declarações evidenciam a força da lógica da seriação na forma como pensam suas práticas. Também se salienta a dificuldade de lidar com o tempo, diante de tantas coisas a serem retomadas e/ou apresentadas pela primeira vez às turmas.

É em cima da dificuldade do aluno e, aí, com todas as séries, baseando por aí mesmo, também a dificuldade e a necessidade de aprendizado dele [...] **eu faço o meu preparo, uma atividade para cada turma, o modo de fazer, sétimo ano, oitavo e nono.** Aí, divido em dois grupos. [...] o horário para eu dar aula de história mal dá para os alunos copiarem e eu explicar o assunto. E para copiar a tarefa no quadro. Aí, não dá a carga horária.

Ali no quadro, eu divido o sexto e o sétimo para ele não estar confundindo, não é? Aí, eu divido com a turma, entendeu? De duas turmas. É que um pouco tem que ser dinâmico, mesmo estando bem preparado para poder atender em uma sala de aula duas turmas.

Uma aula mesclada, onde a gente precisa atender tanto aos alunos do oitavo ano quanto do nono [...]

Aula expositiva no quadro e os livros, diferentes fontes. Eu coloco os livros que nós temos na escola, distribuo para a gente poder fazer essa leitura [...] Eu peço que eles pesquisem em livros, tragam livros para a escola. Peço que eles façam pesquisas na internet e, claro, para a gente colocar em sala de aula.

Ou seja, ainda que nas observações de aulas não tenhamos percebido a divisão das turmas em grupos por ano/série, no processo de planejamento tal preocupação se expressa. Além disso, certamente, ela sustenta um conjunto de expectativas sobre o que deveriam saber os estudantes, o que parece reforçar a percepção dos profissionais sobre a fragilidade da formação oferecida nessas escolas, o que pode ter relação com o que a produção acadêmica reconhece como uma tendência de desvalorização das escolas multisseriadas, seus professores e estudantes.

Quando indagadas sobre o que deve ser priorizado no ensino em turmas multisseriadas, ressaltam:

A dificuldade deles, a questão da dificuldade e da aprendizagem porque o que mais que eles têm é dificuldade. Então, a gente sempre bate nesse ponto e, aqui, a gente tem uma dificuldade muito grande com o **déficit de leitura**. Eles não gostam muito. Então, a gente tem que ir atrás desse ponto.

Eu preciso priorizar **o nível do meu aluno**. Eu preciso entender se o meu aluno vai conseguir acompanhar aquele conteúdo [...] eu não posso prejudicar o meu aluno avançando no conteúdo. Então, **a gente precisa priorizar esse nivelamento**, entendendo que momento que o meu aluno está.

A gente não pode de jeito nenhum [deixar de] levar em consideração que eles não estão no mesmo nível e isso a gente tem que se programar para trazer atividades diferentes, às vezes, até mais de três, eu diria, porque eles estão em níveis diferentes. Então, eu não posso colocar a mesma atividade para todos porque eles não vão conseguir concluir as atividades.

Sem dúvida, conhecer os estudantes, o que sabem, como entendem o mundo em que vivem, de que tipo de apoio necessitam e como aproximar seus saberes daqueles que a escola deve mobilizar para sua formação constituem o eixo do trabalho docente. Mas a ideia de nivelamento parece se confundir diante da permanência dos anos/séries: é preciso nivelar, mas cada grupo em seu ano/série correspondente. Portanto, nivelar é colocar cada estudante onde “deveria estar”, se estivesse em uma escola “normal”, ou seja, a seriada. Assim, ao buscar trabalhar com toda a turma, as professoras sentem que prejudicam parte de seu grupo de estudantes, o que parece levar a um rebaixamento geral das expectativas sobre o que podem aprender, porque não há objetivos comuns a serem atingidos com a turma, mas objetivos específicos para cada ano/série, que se mostram recorrentemente impossíveis de atingir. Vale destacar que esse é um desafio também para quem atua em escolas seriadas; no presente momento, diante das fragilidades realçadas e/ou aprofundadas na pandemia, são fortes as pressões pelo “nivelamento” de estudantes, na cidade e no campo.

A falta de recursos didáticos também se revela nas declarações dos entrevistados, constituindo desafio significativo para o desenvolvimento de seu trabalho, assim como salienta a produção acadêmica mobilizada na pesquisa:

Os recursos que a gente tem, geralmente, são papéis. A gente faz jogos. A gente tenta reproduzir alguns jogos, mas isso são dificuldades. Aqui a gente não tem uma impressora. Nós não temos uma TV que a gente possa trabalhar um filme, por exemplo, para depois da prática do papel. [...] a gente compra papel e a gente vai, se reúne. **Tenta planejar, ela [uma colega] na série dela e eu na minha e traz o material impresso da casa dela.** [...] **A gente tem um livro didático, mas, como eu falei, eles estão em um nível que a gente não consegue.** Algumas atividades sim, mas a maioria não. Então, tem que ter essas atividades. Tanto que, **no quadro, nem todos conseguem tirar do quadro [copiar].**

Atualmente, a gente vê os livros didáticos que chegam na escola. **São livros que não são bem detalhados.** Trazem algumas coisas

bem resumidas mesmo e mais é atividade para quem está por dentro do conteúdo. **Os nossos alunos não dão para usar esses livros.** Então, eu utilizo um livro que eu comprei de uma editora, para mim pegar de lá os assuntos e ir elaborando o trabalho. [...] para quem tem computador, celular, também dá para acessar pela internet.

Esse ano, desde o começo, **ninguém recebeu ainda material.** [...] Não tem nenhum cartaz na nossa sala. É devido a isso, falta de materiais. Aí, fora disso, **o que a gente usa é só caderno para nós estar sempre lá, e para a atividade a gente usa só papel almaço, papel ofício,** só coisas que a gente usa dos materiais.

Em torno dessa questão dos materiais, vale detalhar que, apesar de apontarem que os estudantes precisariam avançar no domínio da “leitura” e de considerarem a leitura algo estruturante para que a escola cumpra seu papel, os ambientes das escolas são frágeis no que se refere à exposição e ao trabalho com livros literários e outros portadores de texto com função social. Em uma das escolas observadas, existem livros literários distribuídos por programas ligados a gestões municipais anteriores; no entanto, a professora entrevistada afirma priorizar as atividades impressas em folhas avulsas, por compreender que na gestão do tempo didático deve conferir prioridade ao entendimento do sistema alfabético.

O grupo focal

Para ampliar o conjunto de elementos voltados ao levantamento das perspectivas dos profissionais que atuam em turmas multisseriadas, realizou-se um grupo focal que reuniu quatro professoras que trabalham em um dos municípios visitados. A ideia foi apresentar a elas algumas das questões identificadas pelos entrevistados anteriormente, bem como determinadas recorrências evidenciadas nos artigos científicos incluídos na pesquisa. Dessa forma, pretendeu-se verificar aproximações e/ou afastamentos entre as perspectivas expressas pelas diferentes fontes.

O grupo reuniu-se na sala da direção de uma escola do campo e a conversa foi pautada por um roteiro que aborda os aspectos

a seguir (Anexo B). Com base nesses aspectos, organizou-se uma apresentação dos achados dessa etapa da pesquisa.

Diferenças entre escolas/turmas multisseriadas e seriadas, quanto ao ensino e à aprendizagem

Para as professoras ouvidas, há uma clara distinção entre o ensino que se desenvolve em escolas seriadas e multisseriadas. A diferença parece remeter às dificuldades de aprendizagem, que seriam muito expressivas nas escolas/turmas multisseriadas:

A metodologia seria totalmente diferente [em uma escola seriada].

A criança tem muita dificuldade trabalhando no multisseriado.

É interessante destacar que uma das professoras usa o termo “individual” para se referir ao ensino em contexto seriado, embora isso não se aproxime do que de fato ocorre nas escolas seriadas. Porém, aparentemente, o fato de serem todos estudantes de um mesmo ano/série parece levar à ideia de que todos estariam no mesmo patamar de aprendizagem:

No individual [seriado] você vai trabalhar aquele conteúdo que eles todos vão se envolver, aprender. A aprendizagem é melhor, independentemente que seja escrita, ou seja, a aula é expositiva, dialogada.

Dessas afirmações destaca-se a clara percepção de que os estudantes são prejudicados no tipo de organização multisseriada, tanto os que avançam da forma esperada, que receberiam menos conhecimentos do que deveriam, como os que têm mais dificuldades, que não podem contar com o apoio de que necessitam:

O multisseriado dificulta, atrasa quem já está avançado e dificulta também quem precisa avançar. Na verdade, não é bom, fica assim, eles [estudantes] ficam muito presos.

[A escola multisseriada é mais fraca] até porque nem todos os conteúdos eles [estudantes] vão conseguir acompanhar, sempre vai ficar muito esquecido, enquanto que, se tivesse uma turma única [seriada], seria melhor desenvolver.

Também ganha expressão em suas afirmações o desgaste que o ensino em turmas multisseriadas significa:

Essas crianças não podem ficar todas juntas. Cada uma é uma situação diferente, então, somente com um professor é muita coisa [para a profissional dar conta].

É muito cansaço, é muito estresse.

Nós pegamos aqui de primeiro ao quinto ano, um professor só para dar todas as disciplinas, eu acho, assim, muito complexo, sobrecarregada, sim. Eu acho assim que não dá para desenvolver um bom trabalho.

Por fim, ainda tratando das diferenças que reconhecem entre o ensino em escolas seriadas e multisseriadas, uma afirmação remete à escolaridade dos pais dos estudantes que frequentam as turmas multisseriadas:

A realidade da cidade é uma e a da zona rural, é outra. Até mesmo porque os pais [na zona rural], eles têm uma mente mais fechada, eles não foram na escola.

Em outras palavras, para além de todas as dificuldades que identificam e localizam na própria escola, essas professoras apontam para o apoio e a valorização que as famílias que vivem no campo podem – ou não – oferecer para filhas e filhos em idade escolar.

A escolha por atuar em escolas multisseriadas e os desafios a ela associados

Perguntadas sobre a escolha de atuar em escolas/turmas multisseriadas, as professoras revelam que essa não é uma escolha quando se fala em escolas do campo.

Não tem opção, ou vai ou perde; a gente tá precisando, a gente vai.

Existem muitas escolas que trabalham com multisseriado, principalmente na zona rural. Há dois anos que teve concurso, né? Há dois anos que eu passei, me deram uma escola, zona rural, da Educação Infantil, da Creche ao 5º ano para eu trabalhar. Ou eu recebia aquela carta de apresentação, ou eu desistia. E a gente precisa, acabava recebendo.

Na verdade, quem trabalha em zona rural, não tem opção. Sempre vai encontrar [turma multisseriada], é difícil encontrar uma turma única, só [tem] multisseriada. E a gente não tem escolha, tem que fazer jogo de cintura.

Diante da indagação sobre o que faz com que não se tenha como primeira escolha a turma multisseriada, elas afirmam que “as professoras não escolhem atuar em turmas multisseriadas porque é muito difícil”. Entre as dificuldades está a alocação em escolas distantes das comunidades onde vivem, o que parece ser um fator de muito desgaste. Em algumas das falas, confirmadas pelo grupo, aponta-se para a necessidade de se cultivar boas relações com pessoas da Secretaria Municipal de Educação, para que essa questão seja definida de maneira mais interessante para a professora:

Quando nós fazemos concurso, seletivo, **a maioria são lançados para escolas bem distantes do seu endereço**. Às vezes, o intuito é esse, desistir.

Concurso, nós, principalmente do interior, não temos escolha, **se você não tiver alguém lá dentro, alguém que possa lhe ajudar, alguém que tem, de certa forma, [tenha] poderes políticos lá dentro, alguma relação mais próxima, você não consegue ficar numa escola que você escolha**. Aí, à medida que o tempo vai passando, por amizades, por, de certa forma, experiências, você é chamado para as comunidades mais perto.

Perguntadas sobre a forma como trabalham com suas turmas multisseriadas, segundo elas, tão heterogêneas nas possibilidades de aprendizagem, as professoras destacam a opção por trabalhar um mesmo conteúdo com a turma toda. Esse conteúdo tende a ser ligado à turma intermediária no agrupamento específico em que atuam. Ou, então, a exposição é sobre o conteúdo definido dessa forma, mas no atendimento a cada estudante a professora faz as diferenciações nas explicações que julga necessárias:

Eu trabalho um mesmo tema [com a turma inteira], juntando um todo. [...] quando eu faço atividade em conjunto, eu não trabalho, por exemplo, a matemática, totalmente no primeiro ano com o segundo. Eu já posso usar [...] uma matemática diferente do primeiro ano, entendeu? Mas aí, **na explicação, eu já passo totalmente diferente, para que a criança consiga conhecer, entender a maneira.** Eu gosto muito de chamar meus alunos um por um no quadro [...] depois eu vou distribuir o trabalho com eles.

Um dos pontos que sempre nós estamos usando, até mesmo pela recomendação da supervisora, é **trabalhar sempre com os alunos do quarto ano dando apoio aos do terceiro ano.** Aí ajuda muito a ter um rendimento bem produtivo e de certa forma ajuda o trabalho do professor. **Trabalha-se também em equipes e coloca-se aquele que sabe mais, que tem mais facilidade de compreensão ajudando quem por sua vez tem dificuldade.**

Outra fala ressalta essa estratégia de composição de grupos nos quais estudantes que “sabem mais” apoiam quem tem mais dificuldades:

É bom trabalhar em grupos, mas eu trabalho pouco. Mas quando eu trabalho em grupo, eu faço com aquelas crianças que já têm mais o conhecimento com aquelas que não têm, para assimilar, né? E, assim, no momento em que eu já estou trabalhando, distribuindo as atividades, ali eu percebo quem já sabe mais, quem já sabe menos.

Referindo-se aos materiais que utilizam em turmas multisseriadas, as professoras destacam o trabalho prévio, voltado a atender às especificidades de cada estudante diante da forma de abordagem do conhecimento nas aulas:

Para facilitar, **a gente recebe dois cadernos, de linguagem e de matemática, para a Educação Infantil.** E aí tem dias que a gente já leva para casa para adiantar a tarefa do dia seguinte. Tudo isso para ajudar, para facilitar o andamento, porque a gente fica só na turma e, se for fazer tudo na turma, não dá tempo. **E não dá tempo de fazer com todos os alunos, porque a gente chama um por um, porque se entregar o caderno, [o estudante] amassa e rasga, amassa e risca. Tem que chamar um de cada vez para acompanhar a tarefinha.**

Além disso, identificam a falta de sintonia entre os materiais que recebem e o contexto em que estão situadas as escolas:

Nós temos dificuldade, até mesmo porque o material, assim, os livros não são próprios, não condiz com a realidade próxima, não condiz.

Adicionalmente, a falta de sintonia se estende para o que reconhecem como dificuldades dos estudantes que compõem suas turmas. É o que se ressalta nos excertos a seguir, que tratam dos textos que se encontram em livros didáticos:

O livro didático, que vem do MEC, são muito longos os textos. Quando você vai trabalhar com 3º e 4º anos e as crianças já têm dificuldade de leitura, se enrola mais, e esse [material distribuído pelo município], não. É bem mais curto, a interpretação é menor, já facilita o aprendizado do aluno.

Eu não gosto de trabalhar com textos longos, nunca gostei, com essas crianças, no geral.

Nova menção é feita, também, à participação das famílias no acompanhamento da vida escolar dos estudantes, reconhecida como insuficiente pelas professoras e como um aspecto que

dificulta o seu trabalho: “Se nós tivéssemos apoio da família, as coisas seriam diferentes, eu creio”.

*O preparo para atuar em turmas multisseriadas:
a formação inicial e a continuada*

As professoras referem-se ao início de sua atuação profissional em turmas multisseriadas como um “susto”. Hoje veem essa situação com mais leveza, mas identificam com precisão que não se sentiam preparadas para isso depois de terem concluído sua formação inicial:

Para mim foi um choque, foi 2004. Quando eu passei no concurso, me senti perdida. [...] Daí quando eu cheguei, eu assumi, me colocaram no multisseriado, eu falei: Senhor, me ajuda, porque eu não sei o que que eu vou fazer. Eu não estava preparada para isso.

Em relação às ações de formação continuada, não indicam que algo se volte especificamente para as professoras que atuam em turmas multisseriadas. Inclusive, parecem se ressentir de uma certa desconsideração sobre a estrutura e as condições reais nas quais atuam. Também mencionam dificuldades para serem liberadas para participar dessas ações:

Quando tem as formações, eu sou da Educação Infantil, a minha turma da formação continuada é da Educação Infantil. [...] **tem as turmas específicas para as suas séries** [não é específico para quem atua em turmas multisseriadas].

Pode até ser que o professor não se interesse [em fazer formação continuada], porque acontece. Ou então a gestão da escola não se interessa, de certa forma, em liberar o professor [...]. Às vezes eles preferem que o professor fique na turma, que o professor não falte, que tenha aula do que o professor buscar mais conhecimento, buscar mais alternativas de trabalho.

Eu acredito que **lá na formação eles não dão aquele suporte que a gente deseja. Porque é tudo muito lindo e maravilhoso lá,**

quando chega na sala de aula é totalmente diferente. Aí a gente tem que colocar do dinheiro da gente, comprar os materiais para fazer os jogos, né?

Os recursos que são recomendados lá [nas formações continuadas], não têm na escola, isso é que dificulta na hora de trabalhar. **As ferramentas que são apresentadas lá são totalmente diferentes da nossa realidade.** Quando chega aqui, têm umas que não dá para a gente fazer, porque a gente não tem apoio.

Ainda as comunidades têm essa visão, que todo dia tem que ter aula e de que o professor não pode buscar mais conhecimento, que ele já tá com tudo, com toda a bagagem completa, ele já saiu da faculdade, mas nós sabemos que os professores, a vida dele é um buscar contínuo.

Também aqui se destacam aspectos que as professoras associam à participação insuficiente das famílias em relação à aprendizagem das crianças:

Um dos problemas com que nós esbarramos é com a ajuda da família. **Muitos deveres, muitas tarefas vão e não tem um acompanhamento, não tem alguém que apoie em casa.** Porque o tempo que ele passa aqui, de certa forma, é um tempo pequeno, ele passa mais na família e esta família, às vezes, deixa muito a desejar. São feitas reuniões constantes, mas nós temos essa dificuldade.

Nós ficamos também desmotivados pela falta de compromisso da família, pelo apoio. E a disciplina, nós sentimos muita dificuldade, de aluno disciplinado, de aluno com valores, porque à medida que o tempo está passando as coisas estão ficando mais difíceis.

Ressalta-se que embora as professoras lamentem a falta de participação das famílias no apoio à escolarização dos estudantes, reconhecem, em outro momento, que um dos diferenciais da escola multisseriada situada nas comunidades do campo é que os responsáveis não têm, em sua maioria, formação escolar que lhes

permita auxiliar na realização de tarefas escolares. É o que se destaca nesta declaração: “os pais [na zona rural], eles têm uma mente mais fechada, eles não foram para a escola”.

Aspectos positivos da atuação em turmas multisseriadas

Convidadas a refletir sobre possíveis aspectos positivos de atuação em escolas/turmas multisseriadas, as professoras não identificaram inicialmente nenhum. Oscilando entre risos e declarações irônicas, lançaram o desafio para as entrevistadoras: “Vocês podem falar para a gente [quais são os pontos positivos]”. Diante de destaques de artigos levantados nesta pesquisa, sobre a cooperação entre as professoras na escola multisseriada, apresentados pelas entrevistadoras, o grupo confirmou esse aspecto: “O que vejo de bom é que a gente pode estar passando um para o outro, são essas coisas, né? A conversa, a amizade, o conhecimento entre eles [estudantes]”. Mas, em seguida, reforçam as dificuldades, acrescentando que:

O EJA [Educação de Jovens e Adultos] é pior. **Eu já tive um tempo no EJA e “meu Deus”**. Às vezes eu fico triste, porque encontrar um aluno que não sabe nem o alfabeto, para aquele aluno que já sabe ler, que tá lá no 9º ano, na mesma turma, Jesus...

Fica clara a dificuldade ou impossibilidade de se identificar qualquer aspecto positivo da organização multisseriada face às condições muito desfavoráveis em que atuam as professoras. Tais condições, fartamente confirmadas nas produções estudadas nesta pesquisa, colocam o debate sobre a multisseriação no lugar do impossível, do inviável, apontando para algo a ser superado, não como uma organização escolar com potência pedagógica.

ESTUDANTES

Também com o intuito de complementar o quadro delineado com base nas observações de aulas, nas entrevistas e no grupo focal com professoras – além do que se identificou nas produções acadêmicas –, neste segmento reunimos declarações de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que frequentam turmas

multisseriadas em uma escola do campo situada em um município do Maranhão.

Foram organizados dois grupos: um com estudantes do 2º e do 3º anos do Ensino Fundamental, constituído por oito crianças (quatro meninos e quatro meninas, com idades entre 6 e 8 anos), e outro com sete estudantes do 4º e 5º anos (duas meninas e cinco meninos, com idades entre 10 e 11 anos).

Perguntou-se sobre a finalidade da escola, o que se aprende nessa instituição (e como sabem que aprenderam algo) – e se fazem uso do que aprendem na escola no cotidiano –, as práticas das professoras que ajudam a aprender, os apoios entre estudantes, e, por fim, sobre o que mudariam na escola – e por quê.

Por que ir à escola e o que nela se aprende?

Perguntados sobre o sentido de frequentarem a escola e sobre o que nela aprendem, estudantes do 2º e 3º anos remetem ao futuro que acreditam depender, em alguma medida, de sua passagem pela escola:

Para estudar, para poder aprender a ler...para aprender o alfabeto, para ter um futuro.

Para poder trabalhar.

Para ter inteligência.

Também se destaca em suas declarações a menção à aprendizagem relacionada a comportamentos considerados corretos e às proibições que a escola “ensina” constantemente:

Para aprender a ter obediência com a professora.

Para aprender a não riscar a parede.

Se um menino for autista não pode falar que ele é muito chato, que é horrroso. [...] Tem que falar que ele é legal.

A professora sempre diz que tem hora para tudo. Tem horário pra ir no banheiro, tem horário para o lanche, tem horário pra beber água.

Diante da insistência das entrevistadoras, um dos estudantes aponta o que aprende na escola, para além dos padrões de comportamento: “Aprender o ABC”. Quando perguntados sobre como sabem se aprenderam alguma coisa na escola, o grupo do 2º e 3º anos confirma a centralidade das aprendizagens relacionadas a comportamentos:

[A gente sabe que aprendeu] por se comportar!

[A gente sabe que aprendeu] porque aprendemos a prestar atenção [...] porque a tia ensinou para a gente o número.

[A gente sabe que aprendeu] por se comportar em casa, porque aprendeu a se comportar na escola.

Sobre como sabem que aprenderam outros conhecimentos, indicam: “[A gente sabe que aprendeu] estudando”. Isso parece ressaltar algum nível de percepção de que estão avançando na aprendizagem diante das atividades demandadas pela escola, que mobilizam o que vêm estudando. Da mesma forma, reconhecem a possibilidade de ler como algo central na atividade escolar: “[A gente sabe que aprendeu porque consegue] ler um texto!”

O grupo do 4º e 5º anos também remete ao futuro e à importância da escola para abrir portas no campo profissional e mesmo na continuidade dos estudos em nível superior. Mantém-se a indicação das aprendizagens relacionadas a comportamentos valorizados pela escola, embora com uma ênfase um pouco menor do que no grupo de crianças mais novas. Mencionam, ainda, a leitura e a escrita e fazem breve apontamento sobre conteúdos básicos da matemática. Nenhum outro conhecimento associado às demais disciplinas escolares foi destacado pelo grupo.

Para aprender e ter educação.

Para aprender a ter respeito ao avô, pais e aprender a ler.

Para aprender muitas coisas, para tirar nossa faculdade e aprender mais coisa quando a gente tiver mais grande [sic].

Para ter respeito.

Aprende a ler, a escrever [...], fazer continha.

Ao se referirem a como sabem se aprenderam alguma coisa, fazem destaques interessantes, mostrando que, neste grupo, as atividades de avaliação já estão mais claramente associadas a sua percepção de aprendizagem. Mas também aqui se encontram menções às formas de se comportarem em situações escolares e não escolares:

[Uma pessoa sabe que aprendeu] porque quando vai fazer a prova sabe responder.

[Uma pessoa sabe que aprendeu] porque a professora pergunta e a gente responde.

[Sabe-se que se aprendeu alguma coisa] quando se tem Educação pra falar com as pessoas.

Sobre se e como usam o que aprendem na escola em situações não escolares, fazem menções à leitura e à matemática. Novamente, nenhuma referência é feita a qualquer outra disciplina escolar:

Quando vai comprar alguma coisa sabe fazer a conta e ver se tá certo [...] quando vai ver o troco.

Lá em casa, é o comércio, aí tem que usar [o que se aprendeu na escola] quando eu não sei não dá pra mim [sic] usar.

[Uma pessoa saberá que aprendeu] quando for ler.

Práticas que ajudam a aprender

Quando perguntados sobre as atividades que as professoras realizam nas aulas que ajudam a aprender, o grupo de 2º e 3º anos indica algumas delas, que parecem valorizar os recursos de que essas profissionais lançam mão, como o uso da lousa e de textos, as tarefas de casa e sua correção:

Escrever no quadro [...] mas a gente tem que prestar atenção, ela passa texto pra gente ler.

Atividade pra fazer [...] continha de dividir.

Ela passa dever de casa pra gente fazer no caderno.

Ela confere se tá certo [a tarefa] e se a gente aprendeu.

O grupo do 4º e 5º anos parece valorizar as medidas que as professoras adotam para garantir um clima mais favorável à aprendizagem, como o silêncio. Também destacam a importância de suas explicações e o apoio mais individualizado que recebem nos momentos de dificuldades:

Ela diz pra nós fazer [sic] silêncio porque a gente precisa porque se a gente não fizer silêncio a gente não vai aprender.

A explicação dela ajuda a aprender.

[A professora ajuda a aprender] quando a sala fica em silêncio.

[A professora ajuda a aprender] quando faz atividade no quadro.

[A professora ajuda a aprender] quando a gente tá com dificuldade de fazer as coisas e ela vai até a cadeira ajudar.

[A professora ajuda a aprender] quando a gente tá com dificuldade, aí ela senta e ajuda.

Esse grupo também aponta que o trabalho em grupo pode ajudar a aprender:

[O trabalho em grupo ajuda a aprender e] às vezes a gente [monta o grupo], às vezes a professora.

Ainda, fazem um comentário que aponta para a busca das professoras para adequar o conteúdo do ensino de modo a contemplar o que está ligado a cada ano escolar representado na turma multisseriada, de modo a não ser nem tão desafiador que impeça a realização da atividade e nem tão fácil que desmotive a turma:

Ela coloca atividade do 4º ano, aí às vezes fala que tá fácil aí ela passa do 5º.

O apoio dos colegas para aprender

O grupo do 2º e 3º anos, ao tratar das trocas entre estudantes que podem facilitar a aprendizagem, indica que as professoras lançam mão dos agrupamentos com colegas que têm mais facilidade e que enfrentam dificuldades para aprender. Sobre isso, reconhecem a importância dessas trocas:

Às vezes não são eles [os colegas] que ajudam, a gente que ajuda eles.

[Isso é bom] porque a gente aprende junto com eles e eles aprendem junto com a gente.

[Essas ajudas acontecem] quase todo dia.

Quando eles não conseguem aprender, aí a gente vai lá e ajuda eles.

Sobre ajudar o colega, acontece mais comigo [...], o pessoal pede pra ajudar eu vou e ajudo [...]. [Eu gosto] porque a gente aprende e ajuda os outros a aprender também.

Tem vez que eu e ela [uma colega] faz um grupo e a gente mesmo se ajuda. A gente escolhe assim, quando a gente não sabe um dever a gente faz um grupo.

Sobre como as professoras mobilizam essas ajudas, o grupo explica que, por vezes, são elas que definem quem vai ajudar quem. Mas também afirmam que se prontificam a ajudar:

Quando a professora fala assim, ó, “Arthur, vai ajudar aqui” aí a gente bota ele no nosso grupo e a gente ajuda.

Quem não sabe fala pra professora [...] nas outras vezes a gente pode ficar quietinho, ela ensina os outros, a gente fica lá e depois a gente fala assim “tia, a senhora quer ajuda?” aí ela fala “quero”, aí a gente ajuda!

O grupo do 4º e 5º anos também reconhece que essa é uma prática recorrente das professoras:

Quando uma pessoa tá com dificuldade a professora pede pra poder ajudar, igual nosso amigo fazia com a gente, e era muito, ele que ajudava a gente.

[Uma estudante menciona esse colega que a ajuda a] arrumar as contas, fazer lição.

O que mudariam na escola?

Perguntados sobre o que mudariam na escola em que estudam, algumas indicações do grupo de 2º e 3º anos mencionam sua estrutura física, chegando a apontar para a mudança de sua localização:

Mudaria os ventiladores [...], e mudaria a tinta das paredes [...] e botava uns guardas para ver qual dos meninos tá riscando parede [...]. Trocaria a porta [...], trocaria as janelas.

Eu mudaria a escola de lugar.

Mas esse grupo também faz indicações sobre as atividades que desenvolvem na escola, por vezes muito fáceis. Também fazem menção ao fato de não terem professores, só professoras:

Eu mudaria o dever porque o dever é muito fácil [...] às vezes, por isso que a gente quer ir pro 6º ano, pro 4º ou pro 5º [...] porque no 3º é tudo muito fácil.

Eu mudaria a professora e colocaria um professor [...]. Porque a gente nunca teve professor, só tia.

Ainda houve um apontamento sobre o horário escolar, visto como insuficiente, em especial quando uma das aulas do dia não acontece:

Terminar mais tarde, 11h20 [...]. Porque às vezes falta uma aula, aí a gente aprende pouco.

Outra manifestação faz interessante menção à leitura, considerando que poderia ser mais enfatizada nas práticas escolares:

Queria mais ler no quadro.

O grupo do 4º e 5º anos também indica questões relacionadas à estrutura da escola, inclusive no que se refere ao lanche, insuficiente, segundo o grupo. Uma das afirmações remete a comportamentos inadequados e falta de interesse por parte dos estudantes:

Mudaria a forma que mexe com o lixo.

Lanche que quase não tem [...] já faz semana que a gente tá sem lanche.

Mudaria comportamento e interesse dos alunos.

Merece atenção, ainda, o apontamento sobre as atividades escolares, consideradas pouco desafiadoras e, talvez, pouco

numerosas, já que uma das estudantes afirma fazer as tarefas dos dois anos agrupados na turma:

Mudaria [as tarefas] pra mais difícil.

Eu faço às vezes [as atividades] do 4º e do 5º [anos].

3.4 A PERSPECTIVA DE TÉCNICOS DE UMA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

No grupo focal organizado com técnicos da Secretaria Municipal de Educação de um município maranhense, o grupo, composto por duas mulheres e um homem, foi instado a falar sobre os desafios que reconhece no trabalho com as escolas/turmas multisseriadas.

Um primeiro aspecto que o grupo destaca é a distância que precisa ser vencida por muitas professoras, diariamente, para chegarem às escolas. Como o município tem grande extensão territorial, a questão do deslocamento para as comunidades se traduz em um dos primeiros desafios citados. Sobre isso, afirmam que faltam profissionais formadas que vivam nas próprias comunidades onde se localizam as escolas. Segundo o grupo, o ideal seria atuarem nas comunidades em que vivem.

Outro aspecto que o grupo salienta se relaciona à estrutura física dessas escolas, muito precária em alguns casos. A esse respeito, consideram que essa situação se deve às poucas matrículas em cada uma, o que impediria o investimento nelas. O baixo número de matrículas, segundo o grupo, explica também o agrupamento de turmas em salas multisseriadas e, inclusive, multietapas.

Os profissionais da secretaria reunidos no grupo focal também apontam como desafios aspectos bastante enfatizados pelas professoras ouvidas no grupo focal: a realização de escolhas pedagógicas em turmas muito heterogêneas, a oferta insuficiente de recursos didáticos e a falta de formação docente específica para quem atua em turmas multisseriadas. Acrescentam a esse quadro a não diferenciação curricular entre escolas multisseriadas e seriadas. Em outras palavras, acreditam que o currículo deveria ser

adaptado para as escolas multisseriadas, aparentemente afirmando que não é possível dar conta de todos os conteúdos com turmas tão heterogêneas.

O grupo destaca, ainda, que deveriam existir ações que se voltassem ao acompanhamento das aprendizagens e à avaliação dos estudantes das escolas multisseriadas, o que entendem que não acontece – não obstante, na escola em que se realizou o grupo focal com professoras e estudantes, as pesquisadoras tenham testemunhado uma ação de avaliação conduzida por técnicos da secretaria. Segundo as professoras, inclusive, essas ações são recorrentes. Talvez a menção do grupo se associe às grandes avaliações externas, em âmbito estadual ou federal.

Sobre a seleção de novas professoras para atuarem nas escolas/turmas multisseriadas, o grupo se preocupa com as contratações que não conferem nenhuma estabilidade, o que talvez explique a menção à existência de muita rotatividade, outro desafio importante.

Por fim, o grupo afirma que geralmente não há um corpo gestor nas escolas multisseriadas, mas sim equipes de acompanhamento que as visitam periodicamente. Esse acompanhamento é considerado insuficiente pelo grupo, e é apontado como mais um desafio enfrentado por essas escolas e seus profissionais.

Quando convidado a apresentar as maneiras pelas quais buscam lidar com o rol de desafios explicitados anteriormente, o grupo aponta para o planejamento em rede, no qual as escolas maiores, multisseriadas, têm autonomia para planejar de acordo com os direcionamentos da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, destacam as trocas de experiências entre professoras de salas multisseriadas.

O grupo também se refere à organização de maneira mais aproximada, o que chamam de “bisseriada”. Entendem que se aproximar o máximo possível das escolas seriadas, formando agrupamentos de crianças com idades aproximadas em séries/anos sequenciais – como 2º e 3º anos e 4º e 5º anos, por exemplo – pode ajudar na organização do trabalho pedagógico. Por fim, afirmam que fazem a tentativa de implementar a política de nucleação, embora encontrem muita resistência por parte das famílias de estudantes.

Instado a tratar de potencialidades da multisseriação, o grupo de profissionais da Secretaria Municipal de Educação destaca com veemência a “dedicação”, o “empenho”, a “coragem”, o “amor” e a “credibilidade” das professoras que atuam em turmas multisseriadas: essas professoras “precisam mais [de apoio], [e] procuram mais”. Em outras palavras, reconhecem que tendem a ter maior participação nas formações oferecidas pela Secretaria.

Outro aspecto considerado pelo grupo como uma potencialidade relacionada às turmas multisseriadas são os laços afetivos que as professoras constroem com as comunidades onde trabalham. Por fim, refletem sobre a enorme diversidade de níveis de conhecimento que os estudantes revelam, mesmo nas escolas seriadas. Concluem, assim, que a experiência das professoras que atuam em multisseriadas, onde essa heterogeneidade seria ainda maior, poderia representar um ganho para todas as professoras da rede municipal: “[essas(es) professoras(es) de turmas multisseriadas] podem nos dar uma aula!”.

Quando convidado a comentar as parcerias que visam apoiar as escolas que têm turmas multisseriadas, o grupo de profissionais da Secretaria Municipal de Educação destaca as famílias, a comunidade e os órgãos públicos, como a Secretaria de Saúde e a Secretaria de Extensão Social, que podem auxiliar, por exemplo, na busca ativa de crianças e jovens que estão fora das escolas de Educação Básica.

3.5 DISCUSSÃO

No conjunto de dados produzidos no decorrer da pesquisa, há muitos destaques relevantes para a discussão sobre as escolas multisseriadas. Nesse sentido, aos apontamentos da produção acadêmica serão acrescidos aspectos identificados pelos sujeitos da pesquisa (professoras, estudantes e técnicos da Secretaria Municipal de Educação), bem como características reconhecidas nas práticas docentes observadas. Um grande número de desafios descritos por pesquisadores da Educação do Campo foi confirmado, mas, para além disso, buscou-se apontar aspectos que se destacam no quadro já descrito, sempre com a finalidade de contribuir

para o debate e a tomada de decisões sobre a Educação em escolas/turmas multisseriadas.

Um primeiro aspecto destacado na produção acadêmica é a precariedade das escolas que se situam em comunidades distantes dos centros urbanos. As escolas visitadas nesta pesquisa confirmam o quadro delineado pela academia. Isso se expressa tanto na estrutura física das escolas quanto na condição de trabalho das professoras e estudantes em relação ao conhecimento.

Também se confirma que o agrupamento de estudantes em uma mesma turma vem como resposta ao baixo número de matrículas em cada ano/série, o que resulta, ainda assim, em turmas reduzidas. Isso, em si, não seria um problema, entretanto, nas palavras das professoras, confirmadas pelos técnicos da Secretaria de Educação, a heterogeneidade das turmas assim constituídas representa um grande desafio – por vezes aproximando-se de uma impossibilidade. Ou, como destacado por Hage (2014), a expressão de algo a ser superado.

A superação da multisseriação passaria por dois caminhos: organizar as turmas de maneira seriada nas escolas das comunidades, assim como se faz nas escolas urbanas, ou usar a estratégia da nucleação, que, segundo os técnicos é algo no horizonte da Secretaria Municipal de Educação e recusado pelas famílias de estudantes. O primeiro caminho opera na direção oposta à perspectiva pragmática de gestão dos gastos públicos: manter escolas seriadas em comunidades distantes, com turmas que contam com menos de dez estudantes, cada uma delas dispondo de uma professora, demandaria inclusive uma estrutura física frequentemente inexistente. Não vem sendo essa a saída vislumbrada pelo poder público, neste e em outros municípios brasileiros. O segundo caminho, a nucleação, representa um expressivo corte de gastos, uma vez que se pode investir em uma única escola que atenda crianças e jovens de diversos municípios, compondo turmas seriadas com maior número de estudantes e representando um menor número de contratações de professoras. Porém, como a produção acadêmica já ressalta, essa saída se mostra inviável e ainda mais excludente diante das imensas dificuldades enfrentadas nos deslocamentos entre as comunidades e a escola nucleada – além de todo o desgaste físico e emocional de estudantes, professoras e familiares envolvidos.

Outro aspecto negativo dessa possibilidade é que vai contra a luta dos movimentos sociais do campo, que defendem o direito à Educação no/do Campo. Essas dificuldades associadas à nucleação têm evitado, em alguma medida e por conta da resistência das famílias, no caso pesquisado, que se opte por esse modelo. Mas a manutenção das escolas nas comunidades traz consigo a permanência da condição de precariedade e, em comparação com as escolas urbanas, de desamparo.

O desamparo a que se faz referência é identificado nas declarações das professoras desde a forma como abordam a chegada às escolas/turmas multisseriadas. Assim como na produção acadêmica, as professoras ouvidas nesta pesquisa reconhecem que não receberam em sua formação inicial qualquer sustentação para a atuação em turmas assim organizadas e tampouco lhes é oferecida formação continuada que contemple a especificidade dessa atuação.

Ainda que se possa argumentar que a formação inicial em um curso de licenciatura deve instrumentalizar para a atividade de ensino em turmas heterogêneas – visto que também nas escolas seriadas as turmas não são homogêneas –, há que se destacar que, no caso estudado nesta pesquisa, muitas professoras sequer tinham tempo de docência suficiente para ampliar seus repertórios de conhecimentos profissionais de modo a fazer, com propriedade, escolhas curriculares e pedagógicas em turmas multisseriadas. Estamos falando de profissionais cujo ingresso se deu nessas turmas em condições muito precárias – inclusive, segundo relatam, com a dificuldade de iniciarem em comunidades muito distantes daquelas em que vivem. Aqui, fica clara a interferência de questões políticas na designação de profissionais para as escolas multisseriadas: sua chegada a elas se dá, frequentemente, como falta de opção ou sacrifício necessário até que se conheça alguém nas esferas de poder que viabilize a entrada na escola da comunidade em que vive. Quais impactos se pode prever na expectativa que essas professoras constroem, no início de suas carreiras, frente às dificuldades que encontram? Qual tipo de vínculo estabelecem com as escolas em que iniciam sua atividade docente, vistas como passagem, como etapa a ser vencida? Se acrescentarmos a esse quadro a própria ideia de necessidade de superação da multisseriação,

amplamente identificada como um mal necessário, conforme a produção acadêmica nos mostra, quais expectativas essas profissionais podem construir sobre seu trabalho pedagógico em turmas multisseriadas?

Outro aspecto que se deve ressaltar é que a formação inicial das professoras observadas nesta pesquisa nem sempre é compatível com as disciplinas escolares pelas quais são responsabilizadas nas escolas em que atuam. Possivelmente explicado por motivos não pedagógicos, esse é um aspecto que lhes impõe mais um desafio, afetando potencialmente sua confiança no exercício do ensino. Encontramos, por exemplo, uma professora formada em matemática assumindo aulas de história em uma turma da etapa dos anos finais do Ensino Fundamental.

Também não se pode ignorar nesse quadro os problemas com as formas de contratação, predominantemente por contratos temporários, renovados – ou não – anualmente. Sem estabilidade, sem possibilidade de escolha da escola em que atuará, sem formação específica para a atuação em turmas multisseriadas e, muitas vezes, sem suficiente experiência docente, como enfrentam as condições de trabalho que encontram?

O que as práticas docentes observadas nesta pesquisa revelam é um esforço para desenvolver o ensino contemplando uma abordagem de conhecimento que se volta a toda a turma e se apoia em conteúdos de um ano/série intermediário no agrupamento da turma – por exemplo, conteúdos do 7º ano em uma turma que agrupa estudantes do 6º, 7º, 8º e 9º anos –, bem como a diferenciação na explicação do conteúdo no momento em que cada estudante é chamado à lousa ou atendido em sua mesa pela professora. Nesse sentido, o fato de serem turmas pouco numerosas permite, em alguma medida, que esse atendimento individualizado aconteça. Outra estratégia, mencionada pelas professoras e estudantes, é o incentivo à cooperação entre estudantes que “sabem mais” – ou que terminam primeiro as tarefas – e aqueles que têm mais dificuldades.

A escolha por tratar conteúdos de um único ano, aprofundando diferencialmente a abordagem com cada estudante, pode ser muito interessante, mas demanda clareza da professora tanto em relação ao conteúdo abordado e sua progressão quanto às dificuldades

específicas. Visto que, segundo as professoras ouvidas na pesquisa, é justamente essa a maior dificuldade que afirmam encontrar – lidar com a diferença no nível de aprendizagem de cada estudante nas turmas –, e, dado que a experiência docente que têm frequentemente não é expressiva e que mesmo a disciplina que lecionam não é aquela para a qual se formaram, parece bastante plausível supor que fica comprometido o que se pretende em termos de avanço no conhecimento de todo o grupo sobre o tema em estudo.

Aqui, cabe destacar uma contradição: embora reconheçam a diferença nos níveis de aprendizagem dos estudantes das turmas multisseriadas como um enorme desafio a ser enfrentado, essas professoras também afirmam, em alguns momentos, que, especialmente depois da pandemia de covid-19, essas turmas estão homogeneamente assentadas nos níveis mais baixos de aprendizagem. Em outras palavras, que seria necessário trabalhar com todos os estudantes considerando que pouco ou nada sabem acerca do conteúdo escolar. Tal contradição é mais um elemento para se refletir diante da “reclamação” de estudantes que dizem que gostariam de aprender mais, que acham que as atividades que desenvolvem são pouco numerosas e muito fáceis.

Nesse sentido, chama a atenção que os estudantes, ao falarem do que aprendem na escola, não mencionam conhecimentos que avancem para além da leitura, escrita e “algumas continhas”. Mesmo que se entenda que nos anos iniciais do Ensino Fundamental as disciplinas de língua portuguesa e matemática têm centralidade no currículo, indaga-se se essa limitação do horizonte de compreensão do mundo não se mostra ainda mais grave nas turmas multisseriadas frente a todo o quadro de desafios aqui descritos e amplamente confirmados nas produções acadêmicas.

Decerto a cooperação entre estudantes, assim como entre professoras – reconhecida nas declarações das profissionais –, representa algo muito potente para o ensino e a aprendizagem. É absolutamente compreensível que seja incentivada e promovida na escola e nas aulas. Na prática, diante de tantos desafios, quando as professoras, no grupo focal, mencionaram a chegada de colegas que tinham sido contratadas no último processo seletivo – vale dizer que ainda não tinham começado a trabalhar no início do mês

de abril –, a cooperação entre elas, naquele momento, parecia se dar na condução temporária de turmas multisseriadas, até que pudessem ser assumidas pelas recém-chegadas. Daí para frente, esses desafios ficariam sob nova responsabilidade, o que, inclusive, era fator de grande alívio para uma das participantes que, “finalmente”, poderia trabalhar com uma turma seriada. Em outras palavras, mesmo no interior de uma escola, superar a multisseriação se coloca como um desejo, uma meta. Como o trabalho docente em turmas multisseriadas pode ser visto como favorecedor de condições para a aprendizagem, se em torno dele se constrói, no discurso e na prática, a ideia de que precisa ser superado, o quanto antes?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como salientou-se ao longo deste relatório, são muitas as escolas que contam com turmas multisseriadas no Brasil, a maioria delas nas regiões Nordeste e Norte e nas zonas rurais. Embora os números sejam expressivos, toda a discussão anteriormente delineada evidencia graves problemas ligados à inexistência de políticas públicas específicas que orientem e apoiem as escolas assim organizadas, com vistas à garantia do direito a uma Educação escolar de qualidade. Entretanto, este e outros estudos permitem afirmar a importância dessas escolas para muitos que nela desenvolvem grande parte de suas trajetórias escolares, sem que necessitem percorrer longas distâncias ou se afastar de suas comunidades para chegarem a escolas nucleadas – aspecto reconhecido por vários dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

Na perspectiva de valorizar as escolas e turmas multisseriadas em suas possibilidades de gerar diferentes níveis de interação e cooperação, aspectos relevantes para a promoção de aprendizagens, destacam-se a seguir recomendações para a formulação de políticas públicas que consideram a potência do seu trabalho e as necessidades das escolas multisseriadas:

1. Elaboração de políticas próprias para as escolas do campo, notadamente as multisseriadas, com clara recusa do modelo de nucleação de escolas, especialmente quando se trata de reunir

estudantes de comunidades muito distantes entre si. Este modelo, sob o argumento da redução dos custos, prevê a reunião de estudantes que vivem em uma grande área geográfica em uma única escola, obrigando-os a longos deslocamentos e dificultando o acesso à Educação escolar. Somam-se, dessa forma, dificuldades expressivas para a continuidade da trajetória escolar de boa parte da população que desenvolve seus estudos em escolas do campo, inclusive por conta das dificuldades associadas ao transporte de suas comunidades até a escola nucleada ou mesmo até a sede do município, a depender da etapa escolar.

2. Elaboração de documentos curriculares que confirmem clareza a um conjunto conciso de conceitos centrais das diferentes disciplinas escolares cujo acesso precisa ser garantido a todos que chegam às escolas multisseriadas. Assumindo esta concisão, cria-se condição para que seja respeitado o espaço de escolhas a serem feitas nos contextos específicos dessas escolas. Tais escolhas visam a adequação e a articulação da seleção cultural que compõe os documentos curriculares à potencialidade cultural local. Isso deverá ser complementado pela busca por metodologias diversificadas de ensino, foco na progressão das aprendizagens de todos e utilização de diferentes modelos de acompanhamento e avaliação.
3. Elaboração e distribuição de materiais didáticos que se mostrem relevantes à realidade das escolas do campo, o que significa garantir a representatividade de seus saberes, tecnologias e identidades. Neste ponto, reiteramos a importância da representatividade de especialistas em Educação no campo para a reflexão conjunta em torno da elaboração desses materiais. Vale considerar a participação e escuta dos movimentos sociais do campo a fim de validar esses materiais, sem, com isso, responsabilizá-los por esta tarefa.
4. Priorização da composição de equipes de professoras e gestoras para atuar nessas escolas, constituídas por profissionais concursadas e com experiência na docência, que encontrem condições para nelas permanecer, compondo grupos menos sujeitos a mudanças em sua constituição; sem dúvida, para isso, a proximidade da professora em relação à comunidade em que atua

- pode ser um facilitador – além disso, tende a favorecer a compreensão das profissionais sobre as questões locais e a comunicação com as famílias. É importante que elas se sintam apoiadas ao assumir esta tarefa e que o trabalho nas escolas multisseriadas seja uma escolha, sustentada pela oferta de formação específica para o desenvolvimento do ensino nesse contexto e por condições estruturais para a realização do trabalho, inclusive com a devida valorização profissional (social e econômica).
5. No que diz respeito à formação docente inicial e continuada, como mencionado no item 2, importa a identificação e mobilização das especificidades do trabalho com grupos caracterizados por grande heterogeneidade no que se refere aos repertórios de conhecimentos já desenvolvidos e às necessidades de apoios para o desenvolvimento das aprendizagens. Assim, é essencial que a definição dos temas a serem mobilizados nas ações de formação continuada seja conduzida pelas equipes escolares, o que demanda proximidade dos agentes das secretarias de Educação e escuta das comunidades escolares. A experiência das profissionais que atuam em escolas/turmas multisseriadas e a relevância do trabalho que desenvolvem justifica, inclusive, que parte das ações de formação continuada das redes municipais seja concebida por esse grupo e oferecida ao conjunto de professoras do município, para que todas se aproximem de suas especificidades e potencialidades.
 6. Ainda no âmbito da formação das professoras, é importante ressaltar que, embora do ponto de vista legal esteja estabelecido que a alfabetização deve ser concluída nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na realidade isso não se materializa efetivamente. Assim, é grande o contingente de estudantes que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental – e frequentemente aí permanecem – sem plenas condições de ler com boa compreensão textos escritos, bem como de se expressar com clareza por meio da escrita. Essa, sem dúvida, é uma condição impeditiva para o bom desenvolvimento das aprendizagens escolares. Dessa forma, é fundamental que as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental também sejam preparadas para apoiar os estudantes em seus processos de alfabetização,

ao mesmo tempo que conduzem a aproximação aos conhecimentos das diferentes disciplinas escolares, entendendo que essa é uma tarefa de todo o corpo docente da escola.

7. Criar espaços e tempos para a realização de trocas entre professoras que atuam nas escolas multisseriadas na busca por fomentar experiências de gestão da sala de aula em contexto multisseriado, talvez tomando por base e adaptando a experiência dos microcentros no Programa Escola Ativa. Isto envolve promover a reflexão sobre formas de agrupamento de estudantes em turmas muito heterogêneas no que se refere aos repertórios de conhecimentos, distribuição do tempo da aula em função do desenvolvimento dos objetivos assumidos para cada turma, tendo como foco a aprendizagem de todos, e a definição de atividades habituais, sequências e projetos didáticos para abordar diferentes conhecimentos. Essas ações são coerentes com a afirmação do potencial da aprendizagem entre pares, que ajuda tanto no avanço de crianças e jovens que sabem menos como dos que sabem mais, pois explicar um conteúdo exige um trabalho cognitivo maior e mais complexo, que aprofunda o conhecimento daquele conteúdo (Vygotski, 1991).

Sobre isso, ainda, é interessante destacar o que afirma Terigi (2010), que utiliza o termo *crono sistema escolar* para definir os tempos pré-determinados específicos da escola, por exemplo a organização anual das atividades em bimestres, trimestres ou semestres, os agrupamentos baseados nas idades dos estudantes, as sequências de aprendizagens, os tempos de cada aula, entre outras segmentações que estruturam o trabalho escolar. Coerentemente com essa ideia, a autora desenvolve o conceito de *monocronologia das aprendizagens*, sob a qual se estrutura o saber pedagógico que, por sua vez, desconsidera trajetórias individuais e a própria diversidade inerente à humanidade. Assim, Terigi (2010) questiona essa *monocronologia* e aponta para uma possibilidade de ruptura, necessária não somente para transformar a didática em salas de aula multisseriadas, mas também para as salas regulares que frequentemente não apresentam resultados animadores em termos de aprendizagens. Em relação às salas multisseriadas, a autora

argumenta que trabalhar com turmas compostas por estudantes de diferentes idades/anos deveria estimular as professoras no domínio de diferentes cronologias, o que é tarefa complexa para profissionais formadas no padrão monocronológico. Em suas palavras, “a aprendizagem monocronológica sempre foi um problema em turmas multisseriadas [...] se trata de algo que requer a elaboração de uma categoria local, porque o saber oficial é a lógica da aprendizagem monocronológica” (Terigi, 2010, p. 106)¹⁷.

Para a autora, frente ao que denomina “crise da monocronologia”, não basta tratar o problema como um desafio pontual e doméstico, embora professoras de turmas multisseriadas estejam o tempo todo produzindo conhecimentos. São necessárias políticas que valorizem os saberes pedagógicos dessas profissionais que estão à frente em relação a lidar com a heterogeneidade e podem ensinar estratégias inovadoras às equipes docentes do sistema educacional regular. Neste ponto, vale lembrar a recomendação trazida no item 5, quando se trata da incorporação de profissionais que atuam em turmas multisseriadas no grupo que concebe e desenvolve ações de formação continuada para o conjunto de professoras das redes de ensino.

8. Investimento na estrutura física – que envolve inclusive os aspectos ligados à garantia de recursos básicos, tais como suprimento de água, saneamento básico, manutenção dos prédios etc. – e material das escolas multisseriadas, de modo a possibilitar o desenvolvimento de estratégias diferenciadas de abordagem dos conteúdos escolares. Isto implica constituir ou incrementar bibliotecas com livros didáticos e paradidáticos e acervo de literatura infantil e juvenil, bem como com recursos para o estudo e o aprofundamento das professoras nos momentos de formação continuada desenvolvidos nas escolas; equipar os estoques de materiais que permitam a produção de atividades impressas; suprir as escolas com equipamentos que permitam lançar mão de recursos audiovisuais e acesso pleno à

17. Tradução livre.

internet, com a incorporação de recursos de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e Educação Digital que se mostrem relevantes para o trabalho escolar e, ainda, o suprimento adequado, em quantidade e qualidade, de merenda escolar.

9. Promoção de iniciativas para gerar aproximações entre as escolas multisseriadas e as famílias/comunidades/lideranças locais, a fim de que possam participar dos trabalhos, das discussões e decisões que resultam na elaboração do projeto político-pedagógico. Essa participação fomenta a compreensão e o envolvimento com o projeto formativo assumido em cada instituição, além de enriquecer o repertório cultural da comunidade escolar com aspectos advindos das culturas locais. Vale ainda dizer que essa aproximação é totalmente compatível com o que defende o movimento pela Educação do Campo, cujos princípios podem inspirar as escolhas curriculares e pedagógicas dessas escolas e tornar mais clara, para as famílias, a intencionalidade pedagógica e as formas de apoio que podem ser mobilizadas no cotidiano de crianças, adolescentes e jovens.
10. Incentivos à articulação entre secretarias estaduais e municipais de Educação e também com os conselhos municipais e estaduais de Educação, para a viabilização das condições favoráveis para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nas escolas/turmas multisseriadas, bem como o planejamento da continuidade das trajetórias escolares dos estudantes, de modo a evitar ruptura e evasão nas transições entre as etapas da Educação Básica. Nesse mesmo sentido, a cooperação entre universidades, institutos federais, secretarias de Educação e escolas multisseriadas, especialmente com a contribuição das instituições responsáveis por cursos de licenciatura do campo, pode ser um caminho potente na busca por conferir atenção às especificidades das escolas do campo e de seus sujeitos, bem como para articular redes de trocas de experiência e apoio mútuo.

5. REFERÊNCIAS

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. *Educere et Educare*, [S. l.], v.

- 5, n. 9, 2000. DOI: 10.17648/educare.v5i9.3878. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3878>.
- CHIZZOTTI, A.; SILVA, R. E. V. Base Nacional Comum Curricular e as classes multisseriadas na Amazônia. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.16, n. 4, p.1408-1436, out./dez. 2018.
- GERKE, J.; FOERSTE, E.; SOUZA, A. R. Narrativas biográficas na formação docente do campo: memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270070, jul./set., 2022. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- HAGE, S. A. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional [Trabalho Completo]. In: *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (org.), XXIX Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2006.
- _____. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.
- HAGE, S. A. M.; REIS, M. I. A. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. *Em aberto*, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.
- LAZARETTI, L. R.; FRANÇA, M. T. A. “Em terra de cego quem tem olho é rei”: uma análise das escolas multisseriadas no Brasil. [S.I.], 2020. Disponível em: <https://feaac.ufc.br/wp-content/uploads/2021/02/texto-multisseriadas-versao-efeito-fixos-28-01.pdf>.
- LICHAND *et al.* Turmas multisseriadas no Ensino Básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o novo Plano Nacional de Educação. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação, v. 8, 2023. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5770>.
- MATOS, G. C. G.; FERREIRA, M. B. R. Educação em comunidades amazônicas. *Rev. Educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 24, n.3, p. 367-383, set./dez. 2019.
- OLIVEIRA, J. S. B.; LUCENA, I. C. R. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia:

- atuação docente em foco. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 87-111, jan./abr. 2014.
- PARENTE, C. M. D. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014a.
- _____. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014b.
- PIANOVSKI, R. B. As escolas multisseriadas do campo no município de Cerro Azul: o processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)*, v. 3, n. 1, p. 44-64, jan./jun. 2022.
- RODRIGUES, A. C. S.; MARQUES, D. F.; RODRIGUES, A. M.; DIAS, G. L. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017.
- SANTOS, M. G. C.; PALUDO, C. Neo-ruralismo pedagógico: a formação dos trabalhadores do campo no projeto neodesenvolvimentista brasileiro (2001-2016). *Revista Brasileira de Educação*, v. 27 e270104, 2022.
- SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; BATISTA, E. P. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 18, n. 3, set./dez., p. 457-465, 2014.
- SOUZA, M. A. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educ. Soc.*, v. 29, n. 105, dez. 2008.
- TERIGI, F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En: *Educar, saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante. Disponível em: <https://lacionalorconsaco.files.wordpress.com/2014/08/terigi-el-saber-pedagogico-frente2.pdf>
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

6. ANEXOS

A. ROTEIRO DE ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

1. Concepções de Educação do Campo e de escola multisseriada assumidas pelo autor.
2. Marcos temporais e legais e dados estatísticos relativos à Educação do Campo.
3. Principais desafios associados às escolas/turmas multisseriadas.
4. Potencialidades da multisseriação.
5. Recomendações do/a autor/a para fomentar as aprendizagens em contextos de multisseriação.

B. ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS¹⁸

OBJETIVO

Observar as escolhas da professora (tipos de atividade, objetos de ensino, dispositivos didáticos, conteúdos enfatizados e materiais empregados), o manejo do tempo, a organização da aula e da turma, a abordagem dos conteúdos do ensino e as ações de apoio ao desenvolvimento cognitivo e verbal dos estudantes.

1. Introdução à equipe da escola

No primeiro dia de observação, na chegada à escola, deve-se procurar um profissional responsável para informar sobre a coleta de dados. Deve ficar claro que as observações não serão utilizadas para avaliar o desempenho individual das professoras e/ou da escola e que não haverá consequências para as observadas. Deve-se assegurar, também, que não serão identificadas as professoras e estudantes em quaisquer materiais resultantes da pesquisa.

2. Horário das aulas

O observador permanecerá na escola por um período suficiente para acompanhar o andamento da(s) aula(s) e reunir informações que permitam preencher todas as partes deste protocolo.

18. Roteiro adaptado a partir da Pauta de Observação de Sala de Aula da Pesquisa GERES 2005 (PUC-RJ) e do Protocolo de Observação de Sala de Aula da Pesquisa Interdependência Competitiva entre Escolas e Qualidade das Oportunidades Educacionais (Unifesp, Cenpec, Unicid).

3. Chegada à sala de aula

Serão acompanhadas aulas em oito turmas multisseriadas e o observador procurará chegar à sala antes do início da aula. Antes da coleta de dados, é fundamental que se apresente à professora e que a informe de que essa é uma pesquisa sobre as escolhas docentes em turmas multisseriadas, e que não se trata de uma avaliação/monitoramento de seu trabalho. Também convém solicitarmos que o observador seja apresentado à turma, para que os estudantes saibam o que acontecerá na aula.

4. Condução das observações em sala de aula

O observador deverá se sentar no fundo da sala, de onde tenha uma visão panorâmica de toda a classe sem perturbar os estudantes. Antes do início das aulas, é preciso fazer observações sobre o ambiente e os materiais disponíveis na sala. As dimensões da sala são adequadas ao número de alunos? Há conforto ambiental (nível de ruído, temperatura, ventilação, luminosidade etc.)? Em que estado se encontra a sala? E o mobiliário? Que tipo de equipamento há (lousa/quadro branco, projetores, computadores etc.)? O que há nas paredes? (pôsteres, trabalhos de arte, mapas etc.)? Que materiais de aprendizagem estão disponíveis (livro de texto, cadernos de exercícios, lápis e canetas etc.)? Esse tipo de informação descritiva pode fornecer informação útil para correlacionar com os dados sobre a dinâmica da sala de aula. Pode-se pedir autorização para fotografar o ambiente, com o cuidado de não envolver estudantes e professoras nesses registros ou de fazê-lo de modo que não seja possível identificá-los.

5. Observações detalhadas

Neste formulário, há informações que dizem respeito à observação direta e outras de caráter conclusivo, que exigem que se faça um balanço do dia de aula observado. Sugere-se preencher diretamente o formulário quando informações mais diretas possam ser captadas, e empregar-se anotações em caderno de campo, para posterior consulta, balanço das atividades e preenchimento final.

Terminada a aula, é importante dirigir-se à professora para uma conversa informal ou para prestar esclarecimentos que sejam

necessários. É importante lembrar de fazer o registro fotográfico de cadernos escolares escolhidos pelas professoras e da lousa, depois de obtida a permissão da professora – se possível, fazer um registro amplo dos cadernos, avançando para os registros dos dias anteriores também. Na sequência, a professora deve ser entrevistada, utilizando-se o roteiro de entrevista.

Parte A – Dados gerais da turma observada

1. Identificação da escola:		
2. Data da observação:	3. Observador(a):	
4. Anos/séries:	5. Faixa de idade estimada dos estudantes:	
6. Turma/disciplina:	7. Professora(or):	
8. Início da aula:	9. Término da aula:	
10. Nº de estudantes matriculados:	11. Nº de estudantes presentes:	12. Meninos: Meninas:
13. Outras observações:		

Parte B – Dados gerais da sala de aula e atores nela envolvidos

1. Descreva o ambiente da sala de aula: dimensões da sala, características do espaço físico (dimensões, janelas, portas etc.); mobiliário e disposição na sala (mesas, carteiras, armários, prateleiras etc.); conforto ambiental (temperatura, nível de ruído, iluminação, ventilação etc.); equipamentos e materiais escolares e pedagógicos disponíveis (lousa/quadro branco, murais, cartazes, livros didáticos e paradidáticos etc.).
2. Descreva as características gerais dos estudantes: posse e estado de apresentação de materiais escolares, presença de crianças com deficiências na turma, outros aspectos relevantes que queira mencionar.
3. Descreva características gerais da professora: movimentação pela sala, tom de voz, organização dos materiais da aula

e organização dos registros na lousa (se autorizado, a lousa pode ser fotografada) etc.

4. Outras observações.

Parte C – Aspectos organizacionais da aula

C1. Atividades/tempo

1. Entrada dos estudantes em sala:	2. Saída dos estudantes da sala:
------------------------------------	----------------------------------

	Início	Final	Interrupções (duração/ motivo)	Descrição
3. Controle da frequência				
4. Combinados iniciais para o desenvolvimento da aula				
5. Outras ações não envolvidas diretamente com a abordagem de conteúdos do ensino				
6. Organização de grupos para o desenvolvimento das atividades durante a aula				Critério(s): () Ano/Série () Idade () Outros:
7. Retomada de temas/ conceitos tratados em aulas anteriores				
8. Verificação de tarefas de casa				
9. Abordagem de conteúdos novos				
10. Realização de atividades em sala				
11. Encaminhamentos/ orientações para a aula seguinte				

12. Outras:				
-------------	--	--	--	--

13. A(o) professora(or) se ausenta da sala?

() Não

() Sim. Quantas vezes () Por quais razões? _____

14. De que modo a(o) professora(o) lida com as orientações na turma multisseriada (coloca na lousa a sequência de atividades para grupos distintos, mostra em um cartaz ou quadro afixado, oralmente etc.)?

	Sim	Não
15. A(o) professora(or) realiza algumas dessas ações na aula (marcar todas as opções observadas):		
• Registra comunicação com as famílias e/ou organização das relações escola/casa, via agenda/caderno e/ou outros marcadores?		
• Organiza os estudantes espacialmente, segundo as séries/anos ou outros critérios, distribuindo-os em lugares previamente selecionados?		
• Compartilha a organização da rotina com os estudantes, definindo um ajudante do dia ou de outra forma?		
• Distribui materiais de uso coletivo?		
• Coloca na lousa o cabeçalho e/ou mensagem do dia?		
• Escreve na lousa a rotina prevista para o dia?		
• Certifica-se de que todos os estudantes estão de posse dos materiais didáticos necessários à realização da atividade?		
• Desenvolve outras ações que se voltem à organização do trabalho em sala multisseriada? Descreva.		

C2. Sequência de atividades

Disciplina/ Temas	Atividades ¹⁹ /tempo ²⁰		Organização do ambiente e da turma	Desenvolvimento	
				Com apoio da(o) professora(or)	Sem apoio da(o) professora(or)
	Atividade 1 Descrição:	Introdução De: Até:			
		Desenvolvimento De: Até:			
		Conclusão De: Até:			
	Atividade 2 Descrição:	Introdução De: Até:			
		Desenvolvimento De: Até:			
		Conclusão De: Até:			
	Atividade 3 Descrição:	Introdução De: Até:			
		Desenvolvimento De: Até:			
		Conclusão De: Até:			
	Atividade 4 Descrição:	Introdução De: Até:			
		Desenvolvimento De: Até:			
		Conclusão De: Até:			

Disciplina/ Temas	Atividades ¹⁹ /tempo ²⁰		Organização do ambiente e da turma	Desenvolvimento	
				Com apoio da(o) professora(or)	Sem apoio da(o) professora(or)
	Atividade 5 Descrição:	Introdução De: Até:			
		Desenvolvimento De: Até:			
		Conclusão De: Até:			
	Atividade 6 Descrição:	Introdução De: Até:			
		Desenvolvimento De: Até:			
		Conclusão De: Até:			
	Atividade 7 Descrição:	Introdução De: Até:			
		Desenvolvimento De: Até:			
		Conclusão De: Até:			
	Atividade 8 Descrição:	Introdução De: Até:			
		Desenvolvimento De: Até:			
		Conclusão De: Até:			
	Atividade 9 Descrição:	Introdução De: Até:			
		Desenvolvimento De: Até:			
		Conclusão De: Até:			

Disciplina/ Temas	Atividades ¹⁹ /tempo ²⁰		Organização do ambiente e da turma	Desenvolvimento	
				Com apoio da(o) professora(or)	Sem apoio da(o) professora(or)
	Atividade 10 Descrição:	Introdução De: Até:			
		Desenvolvimento De: Até:			
		Conclusão De: Até:			

19. Quando a interação assume um caráter didático, dá-se início ao desenvolvimento da aula que pode conter uma ou mais atividades relacionadas às disciplinas específicas do Ensino Fundamental. Nesse espaço de tempo, ações são organizadas com a finalidade de ensinar e aprender. Por atividade, compreende-se a proposta que o(a) professor(a) dirige aos estudantes com finalidade didática. É o momento em que se privilegia a função didática da aula, com a abordagem de determinado conteúdo, instruções sobre como se procede ou se faz algo, tematizações/explicações sobre temas e assuntos. Geralmente, a atividade se organiza por meio de tarefas variadas que os estudantes devem realizar, como ler silenciosamente um texto, responder a um questionário, compor e decompor palavras em sílabas etc. Identificar por meio de descrição sucinta a proposta feita pelo(a) professor(a): retomar a consigna ou instrução (oral ou escrita), resumir o que foi proposto e as tarefas associadas à atividade.

20. Dentro da atividade, há três momentos específicos: i) a **abertura, introdução ou preparação** para realizar determinada atividade, tarefa ou proposta, ii) o **desenvolvimento**, momento em que professores(as) e estudantes agem no sentido de realizar o que lhes foi proposto, e iii) o **fechamento**, momento em que se conclui a tarefa ou a proposta realizada. Em cada um desses momentos do desenvolvimento da aula, são desenvolvidas sequências interacionais para fins específicos. Na **abertura ou preparação** de uma proposta/tarefa, poderemos observar sequências (conjunto de enunciados) que privilegiam a preparação para uma atividade/proposta, a retomada ou articulações entre o que já foi estudado/trabalhado e o que será estudado durante a atividade, que promovem a organização de materiais ou do mobiliário, de comportamentos e atitudes necessários para que a atividade seja levada a cabo. Em seguida, temos o **desenvolvimento**, com sequências organizadas a partir de tarefas que constituem a atividade. Esse momento pode conter a explanação, explicação do(a) professor(a), a proposição de intervenções para a participação de estudantes (por meio de perguntas, comentários, proposição de desafios, explicações individuais etc.). E, concluindo, o **fechamento** das atividades que pode ou não coincidir com a etapa de finalização da aula, na qual podem ocorrer articulações entre a proposta recém-finalizada e outras realizadas anteriormente, discussões sobre o que foi estudado e sua importância, a oferta de instruções sobre tarefas complementares para serem desenvolvidas em casa etc. É necessário marcar o tempo de duração de cada momento específico.

C3. Estratégias metodológicas mobilizadas pelo(a) professor(a)

Estratégias metodológicas adotadas	Sim	Não	Indique as três mais frequentes
Estratégias metodológicas gerais			
Explana ou explica conteúdos, conceitos e/ou temas da aula para a turma toda?			
Explana ou explica conteúdos, conceitos e/ou temas da aula para grupos específicos (organizados por série/ano, idade, nível de conhecimento, outro critério)?			
Faz perguntas dirigidas a toda a turma?			
Faz perguntas dirigidas aos grupos organizados por séries/anos?			
Faz perguntas dirigidas aos grupos organizados por idades e/ou outros critérios?			
Valoriza as contribuições trazidas de casa/da comunidade pelos estudantes para enriquecer os temas em estudo?			
Responde às perguntas dos estudantes e/ou dos grupos?			
Esclarece dúvidas individuais ou grupais, dando aos estudantes o tempo necessário para que se expressem/se comuniquem adequadamente?			
Valoriza e amplia os comentários dos estudantes?			
Estimula a cooperação entre estudantes no desenvolvimento das atividades propostas, conforme o conhecimento que têm sobre o tema abordado nas atividades propostas?			
Faz uso de livros didáticos de cada série/ano?			
Faz uso de materiais elaborados por ele(a) mesmo(a)?			
Realiza anotações na lousa (significados, resoluções, instruções para as tarefas etc.) direcionadas a toda a turma?			
Realiza anotações na lousa ou em murais (significados, resoluções, instruções para as tarefas etc.) direcionadas a grupos específicos (organizados por série/anos, por idades e/ou outros critérios)?			
Revisa pontos anteriores do conteúdo quando algum estudante apresenta dificuldade com a matéria atual?			
Propõe atividades extras com tarefas e exercícios dirigidos a toda a turma?			

Estratégias metodológicas adotadas	Sim	Não	Indique as três mais frequentes
Estratégias metodológicas gerais (continuação)			
Propõe atividades extras com tarefas e exercícios para cada grupo específico (organizado por série/ano, por idades e/ou outros critérios)?			
Lê em voz alta histórias ou outros textos para toda a turma?			
Lê em voz alta histórias ou outros textos para grupos específicos (organizados por série/ano, idade, conhecimento, outro critério)?			
Organiza rodas de conversa sobre textos lidos pelo(a) professor(a) ou pelos estudantes, com a turma toda?			
Organiza rodas de conversa sobre textos lidos pelo(a) professor(a) ou pelos estudantes, com grupos específicos (organizados por série/ano, idade, conhecimento, outro critério)?			
Organiza momentos de leitura livre a partir de acervo de livros na sala de aula?			
Propõe leitura silenciosa de textos do livro didático para toda a turma?			
Propõe leitura silenciosa de textos dos livros didáticos para grupos específicos (organizados por série/ano, idade, conhecimento, outro critério)?			
Propõe leitura silenciosa de textos escolhidos pelos estudantes para a turma toda?			
Propõe leitura silenciosa de textos escolhidos pelos estudantes em cada grupo específico (organizado por série/ano, idade, conhecimento, outro critério)?			
Propõe leitura silenciosa de outros textos escolhidos pelo(a) professor(a) para a turma toda?			
Propõe leitura silenciosa de outros textos escolhidos pelo(a) professor(a) para grupos específicos (organizados por série/ano, idade, conhecimento, outro critério)?			
Propõe leitura oral, individual e alternada entre os estudantes de toda a turma?			
Propõe leitura oral, individual e alternada entre os estudantes de grupos específicos (organizados por série/ano, idade, conhecimento, outro critério)?			

Estratégias metodológicas adotadas	Sim	Não	Indique as três mais frequentes
Pede aos estudantes da turma toda que interpretem oralmente as leituras realizadas?			
Pede aos estudantes de grupos específicos (organizados por série/ano, idade, conhecimento, outros critérios) que interpretem oralmente as leituras realizadas?			
Faz ditado de textos, frases ou palavras para toda a turma?			
Faz ditado de textos, frases ou palavras para grupos específicos (organizados por série/ano, idade, conhecimento, outros critérios)?			
Faz ditado de textos, frases ou palavras para grupos organizados por idades e/ou outros critérios?			
Propõe atividades de composição e decomposição de palavras a partir de unidades menores, como sílabas e letras para grupos organizados por série/ano?			
Propõe situações-problema nas quais a turma toda busca soluções de modo colaborativo?			
Propõe situações-problema nas quais os grupos específicos (organizados por série/ano, idade, conhecimento ou outro critério) buscam soluções de modo colaborativo?			
Propõe cópia de textos para toda a turma?			
Propõe cópia de textos para grupos específicos?			
Propõe a produção de textos para a turma toda?			
Propõe a produção de textos para grupos específicos?			
Pede aos estudantes que respondam por escrito a questões de interpretação sobre textos lidos para a turma toda?			
Pede aos estudantes que respondam por escrito a questões de interpretação sobre textos lidos para grupos específicos?			
Estratégias metodológicas para lidar com dificuldades apresentadas pelos estudantes	Sim	Não	Indique as três mais frequentes
Propõe atividades diferenciadas de acordo com as dificuldades apresentadas pelos estudantes?			
Ao apresentar instruções para a realização das atividades, percebe se os estudantes têm dificuldades de compreensão?			
Oferece recursos e materiais variados que apoiem os estudantes na realização das atividades?			

Estratégias metodológicas adotadas	Sim	Não	Indique as três mais frequentes
Estratégias metodológicas para lidar com dificuldades apresentadas pelos estudantes (continuação)			
Organiza grupos nos quais os estudantes que têm desempenho adequado colaboram com aqueles que apresentam dificuldades?			
Coloca estudantes com dificuldade próximos a sua mesa para acompanhá-los durante as tarefas?			
Faz intervenções para ajudá-los a compreender e a realizar tarefas?			
Retoma enunciados ou partes das tarefas, quando percebe que os estudantes não conseguem realizar com autonomia?			
Oferece tarefas para realizar fora da escola que ajudam a lidar com as dificuldades apresentadas?			
Dá retornos aos estudantes de modo que eles possam saber como estão se saindo e o que precisam fazer para melhorar sua aprendizagem?			
Orienta diretamente ou encaminha sugestões aos familiares e responsáveis no sentido de acompanhar os estudantes nas tarefas em casa?			
Organiza situações nas quais somente os estudantes com dificuldades contam com a atenção e monitoramento do(a) professor(a) (atividades paralelas na aula ou de recuperação fora do horário)?			
Outras:			

Parte D – Encerramento da aula

No encerramento da aula, a(o) professora(or) realiza algumas dessas ações (marcar todas as opções observadas):	Sim	Não
Recupera o sentido do que foi realizado em aula/na atividade desenvolvida?		
Avalia com a turma toda as atividades realizadas e os resultados obtidos?		
Avalia com os grupos (organizados por série/ano, conhecimento, idade ou outros critérios) as atividades realizadas e os resultados obtidos?		
Relaciona as aprendizagens com os objetivos da aula/atividade?		
Assinala os temas ou as atividades que ficaram pendentes?		
Relaciona a produção do dia com os materiais e atividades que serão feitas nas aulas seguintes?		
No final da aula a(o) professora(or) oferece retornos aos estudantes?		
Não se evidencia um final?		
Outras situações:		

Parte E – Ambiente ou clima escolar e aspectos ligados ao desenvolvimento afetivo-social dos estudantes

1. Na sala de aula registra-se a existência de normas/regras/combinados afixados em local visível?
() Não
() Sim. Em caso positivo, dividem-se segundo os grupos constituídos pela(o) professora(or)? (Se autorizado, fotografar esses combinados.)

C. ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES

1. Dados gerais
 - 1.a Idade
 - 1.b Tempo de exercício da docência: ____ Em turmas multisseriadas: ____
 - 1.c Mora a que distância da escola na qual foram feitas as observações?
 - 1.d Atua em outras escolas? Onde elas se localizam?
2. Sobre a formação
 - 2.a Em algum momento de sua trajetória escolar frequentou escolas do campo? Se sim, por quanto tempo?
 - 2.b Em algum momento de sua trajetória escolar frequentou turmas multisseriadas? Se sim, por quanto tempo?
 - 2.c Tem formação em nível superior? Em qual(is) curso(s) e onde o(s) desenvolveu?
 - 2.d Participou de alguma formação continuada nos últimos três anos? Descreva brevemente (local, tema, presencial ou remota, oferecida pela rede municipal ou por outras instituições etc.).
3. Sobre a atuação na escola
 - 3.a Como chegou a esta escola? Foi uma escolha pessoal? Se sim, o que motivou a escolha? Se não, o que acredita ter motivado sua designação?
 - 3.b Qual é a natureza do vínculo empregatício (concursada(o) ou não)?
 - 3.c Quantos anos/séries estão agrupados na turma observada?

4. Sobre a prática observada
 - 4.a Como descreveria uma aula em turma multisseriada?
 - 4.b O que acredita que deve ser priorizado no momento de planejar uma aula em turma multisseriada? Por quê?
 - 4.c Qual(is) material(is) ou recurso(s) mais utiliza para preparar e desenvolver as aulas em turmas multisseriadas? Por quê?
 - 4.d Qual forma de agrupamento dos estudantes utiliza com mais frequência em suas aulas? Por quê?
 - 4.e Utiliza outras formas de agrupamento dos estudantes? Quando e por que as utiliza?
 - 4.f Onde e como registra o que está sendo ensinado a cada grupo de estudantes nas turmas seriadas?
 - 4.g O que considera mais difícil ou desafiador no trabalho com turmas multisseriadas?
 - 4.h Quais tipos de apoio poderiam melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes em turmas multisseriadas? Por quê?
 - 4.i Se viveu a experiência de estudar em turmas multisseriadas, acredita que sua experiência a(o) ajuda a lidar com os desafios de atuar em agrupamentos desse tipo?
 - 4.j Identifica alguma vantagem ou potencial na forma de organização em turmas multisseriadas? Qual(is)? Explique.
 - 4.k Qual é a função da escola em sua opinião? Acredita que uma escola organizada em turmas multisseriadas cumpre essa função? Explique.

D. ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM PROFESSORAS QUE ATUAM EM TURMAS MULTISSERIADAS

Observação

As perguntas compõem um roteiro flexível e se desdobram em outras que só serão apresentadas ao grupo se as informações que buscamos não forem contempladas pelo grupo.

1. Quais as diferenças entre as escolas multisseriadas e as escolas urbanas? Acredita que sua prática seria diferente se estivesse

- em uma escola urbana? Quais seriam essas diferenças nas práticas e por que existiriam?
2. A aprendizagem dos alunos nessas duas escolas é diferente? Por quê?
 3. Nos artigos que lemos, percebemos que existe uma ideia presente na sociedade de que a escola multisseriada é mais fraca do que as escolas urbanas, o que também afeta a imagem das(os) professoras(es) que nela atuam. Aham que existe mesmo essa ideia? Por quê? Qual é o efeito disso sobre o trabalho nas escolas multisseriadas?
 4. Vocês se sentiam preparadas para atuar em turmas multisseriadas quando começaram? E hoje, como avaliam as formações das quais participam?
 5. Os grupos com os quais vocês trabalham têm estudantes muito diferentes entre si, especialmente por conta da idade. Como vocês lidam com essas diferenças e como acompanham o avanço de cada um deles?
 6. As professoras que acompanhamos na pesquisa falam da existência de diferentes níveis de conhecimento entre os estudantes. Concordam com isso? Como identificam essas diferenças?
 7. Isso obriga a pensar em formas específicas de dividir os estudantes em grupos, para contemplar esses diferentes níveis? Como vocês fazem essa divisão e por quê?
 8. Vários artigos científicos reconhecem que a maioria das(os) professoras(es) que atuam em escolas multisseriadas não escolheram esse lugar para trabalhar. Como avaliam essa afirmação? Por que essa não seria uma escolha de grande parte das(os) professoras(es)?
 9. Entre as professoras que entrevistamos, percebemos que muitas moram longe das escolas em que atuam? Essa é uma situação comum entre professoras(es) de escolas multisseriadas? Como isso afeta o trabalho que vocês desempenham?
 10. As professoras entrevistadas indicam que um desafio que enfrentam é a falta de materiais didáticos voltados para a realidade das escolas multisseriadas. Vocês também percebem isso? Como lidam com essa questão? Quais outros tipos de apoio seriam necessários para essas escolas?

11. Outra coisa que ouvimos das(os) professoras(es) diz respeito à relação com as famílias e a comunidade, inclusive suas lideranças, como um fator que influi em suas práticas. Vocês concordam com isso? De que forma essa relação pode afetar o trabalho da escola?
12. Quais os pontos positivos no trabalho das escolas multisseriadas? Na nossa pesquisa, identificamos dois desses pontos, em algumas falas: a cooperação entre as(os) professoras(es) no planejamento das aulas e entre estudantes com diferentes níveis de conhecimento. Como vocês veem isso?

E. ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Observação

As perguntas compõem um roteiro flexível e se desdobram em outras que só serão apresentadas ao grupo se as informações que buscamos não forem contempladas pelo grupo.

1. Quantos anos vocês têm e em que turmas estão? Quais os anos da escola em que estão?
2. Para que serve vir à escola e o que aprendem nela?
3. Como percebem que aprenderam alguma coisa na escola?
4. O que aprendem na escola ajuda na vida fora dela? Como?
5. O que a(o) professora(or) faz que ajuda vocês a aprenderem? Por quê?
6. Nas aulas, os estudantes que sabem mais ajudam os que ainda não aprenderam algumas coisas? Quando trabalham em grupos nas aulas, podem contar com a ajuda de colegas?
7. Se pudessem mudar a escola em que estudam, o que mudariam? Por quê?

F. ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM TÉCNICOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Bloco 1 – Questões introdutórias

Para começar, gostaríamos de conhecer mais sobre as escolas multisseriadas do município de vocês.

- 1.1 Nessa rede de ensino, como definem as escolas/salas multisseriadas? Em que segmentos acontecem?
- 1.2 Quantas são e como se organizam?
- 1.3 Pensando no trabalho de vocês, quais são os principais desafios que enfrentam quando tratam com escolas multisseriadas?
- 1.4 Quais são os principais desafios que vocês acham que os técnicos da secretaria, diretores, coordenadores, enfrentam? E os professores? E os alunos?
Caso não mencionem espontaneamente a diferença nas aprendizagens, explorar.

Bloco 2 – Condições das multisseriadas

Gostaríamos agora de entender as escolhas que são feitas para estas escolas.

- 2.1 Como são definidas(os) as(os) profissionais que atuam nas multisseriadas?
- 2.2 Que condições de trabalho esses profissionais têm? Eles são diferentes dos que atuam em escolas regulares?
Caso não mencionem espontaneamente incentivo, formação específica, tipo de contratação etc., explorar.
- 2.3 O currículo é o mesmo? Podem explicar?
Caso não apontem, perguntar sobre materiais e formações específicas para essas escolas e professoras(es) (se existem, quem produz, como avaliam etc.)
- 2.4 Como é escolhido o livro didático? Há alguma orientação específica para as salas de multi?
- 2.5 Qual a importância desse recurso didático para essas(esses) professoras(es), na opinião da secretaria?
- 2.6 O que vocês pensam sobre o desempenho dos estudantes das multisseriadas? Em que medida é igual ou diferente daqueles das escolas regulares? Por que acham que isso acontece?
- 2.7 Tendo em vista os aspectos que mencionaram, e outros que eventualmente não trouxeram ainda, o que vocês acreditam que deveria ser assegurado?

Bloco 3 – Potências das multisseriadas

Agora gostaríamos de falar apenas dos pontos positivos.

- 3.1 O que vocês veem nas escolas multisseriadas que gostariam que acontecesse nas demais escolas da rede?
- 3.2 Há algum elemento favorecedor da aprendizagem dos estudantes que vocês identificam na escola multisseriada? Podem explicar?
- 3.3 Especificamente sobre as(os) professoras(es) das multisseriadas, tendo em vista o que elas(eles) vivem e o que tiveram que aprender para trabalhar nesses espaços, o que poderiam “ensinar” a seus pares que atuam nas escolas que se organizam por séries/anos?

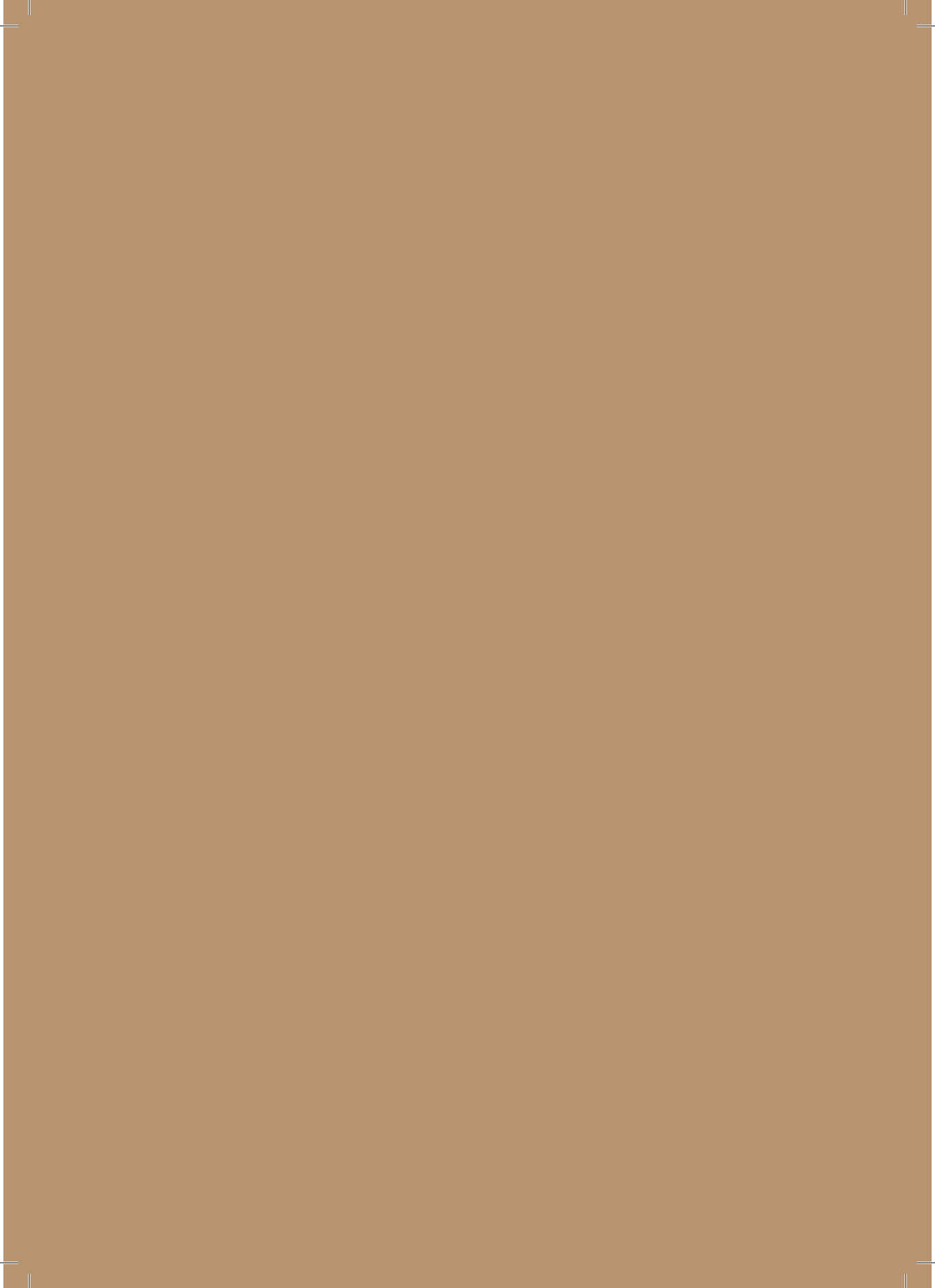
Bloco 4 – Encerramento

- 4.1 Para fechar, o que pensam sobre a função da escola em nossa sociedade? Achem que a escola multisseriada cumpre essa função? Podem explicar e dar exemplos?
- 4.2 Vocês gostariam de falar mais alguma coisa? Algo que ainda não tenha sido dito?

PARTE 2

Memórias das turmas multisseriadas

CAROLINA GLYCERIO E TEREZA PEREZ



ENTREVISTA COM
FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

“Aprendi a aprender e a ensinar com a minha professora de turma multisseriada”

Francisco Aparecido Cordão é graduado em filosofia, pedagogia e teologia. Foi conselheiro de Educação do Estado e da cidade de São Paulo, bem como da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Titular da Academia Paulista de Educação, é pesquisador convidado do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, na Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica.

Hoje com 79 anos, Francisco Aparecido Cordão é um intelectual reconhecido pelo seu profundo conhecimento da Educação pública, de suas bases legais, de sua imensa diversidade e de seus desafios.

Conviveu a vida toda com intelectuais igualmente renomados, mas uma das suas lembranças mais fortes, daquelas que fazem encher os olhos d’água, remete aos seus 8 anos, quando foi aluno da professora Cynira Gonçalves em uma escola multisseriada no bairro dos Rochas, zona rural de pequenos proprietários do município de Avaré (SP).

“Francisquinho”, como ela o chamava, estudou com dona Cynira até os 10 anos, na década de 1950, e foi reencontrá-la já adulto, mais de 60 anos depois, em 2018, um ano antes de ela falecer. “A dona Cynira me fez uma pergunta nessa ocasião: ‘Você lembra de

quantos dias eu faltei nos três anos em que você foi meu aluno?’ Respondi: ‘Não lembro. De jeito nenhum.’ Ela me deu um abraço feliz: ‘Eu nunca faltei’. Ela ficou feliz, que eu não consegui lembrar. E reforçou: ‘Nunca faltei, nem em dia de chuva forte.’”

O diálogo ocorrido no reencontro, que ele relata emocionado, serve como amostra do compromisso dessa professora, que saía da cidade a cavalo, percorria oito quilômetros, tomava banho na casa da família de um aluno na roça e chegava antes do horário de início da aula impecavelmente arrumada para receber a turma.

Cordão era uma das 40 crianças da sala, que tinham diferentes idades e se distribuíam entre as 1ª e 3ª séries. Dona Cynira garantia que todos os alunos do 1º ano da turma multisseriada soubessem ler e escrever até o mês de outubro. “Era questão de honra para ela. No dia 15, Dia do Professor, estavam todos alfabetizados. Se alguém tinha mais dificuldade, ela segurava para ensinar depois do horário. Os pais ajudavam muito pouco porque a maioria, no bairro, era de analfabetos ou semianalfabetos. Ela não deixava ninguém para trás. Fazia tudo o que podia para que todos aprendessem e pudessem ensinar aos outros o que aprendiam. Se alguém não aprendesse, assumia como responsabilidade dela.”

Cynira era uma professora normalista, recém-formada no Instituto Estadual de Educação de Avaré. O concurso do estado exigia alguma experiência, e as normalistas começavam nas escolas rurais, que eram municipais. Quando passavam na seleção, iam para o grupo escolar. Assim, a professora lecionou no bairro dos Rochas por alguns anos até ir para uma dessas outras escolas.

O termo “normalista” era usado para designar profissionais formadas em um curso de magistério, então conhecido como curso normal. Na época em que o professor Cordão estudou, uma pessoa que concluísse esse curso era considerada apta a dar aula, situação que mudou em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou a priorizar o diploma em pedagogia ou curso de licenciatura.

Pela cronologia do relato do professor Cordão, dona Cynira provavelmente fez o magistério no final dos anos 1940 ou início dos 1950, em que era forte a influência da Escola Nova, movimento iniciado no Brasil na década de 1930 sob a liderança de Anísio

Teixeira. O movimento continha forte apelo político para o papel da escola pública e universalizada como meio de combate às desigualdades sociais, e também defendia uma pedagogia baseada no desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Naquele momento histórico, as salas multisseriadas eram muito mais comuns do que são hoje, e as “normalistas” tinham que sair preparadas para ensinar crianças de diferentes idades. Recém-formada, dona Cynira já lançava mão de estratégias pedagógicas hoje consideradas sofisticadas para administrar a diversidade de sua turma e que serviram de inspiração para o professor Cordão ao longo de sua trajetória profissional. Para ele, a jovem professora praticava o “ensino mútuo” – método que, segundo Cordão, dom Pedro 1º tentou implantar no Brasil, mas não conseguiu. “À sua moda, quem aprendia ajudava aquele que ainda não tinha aprendido a aprender, e, com isso, orientados por ela, todos aprendiam a aprender e a ensinar.”

Ele conta que dona Cynira usava uma estratégia “absolutamente fantástica”. Quando a turma chegava, ela já havia deixado na lousa a tarefa para os estudantes do 2º e 3º anos. Na primeira hora do dia, enquanto esses faziam suas tarefas, ela dava a aula para o 1º. Na segunda hora, a professora ficava mais com a turma do 2º, deixando a do 3º ajudando a do 1º a fazer a tarefa. Na terceira hora, ela se dedicava mais ao 3º ano, acompanhando, se necessário, na tarefa do 2º, para tanto, deixava uma tarefa para o pessoal do 1º. No final da terceira hora, o 2º corrigia a tarefa do 1º, para ela cuidar mais do 3º. “Com isso, ela foi criando um esquema propício de cooperação mútua entre todos. E quem terminava o 3º ano aparecia lá na escola quando podia para ajudá-la”, lembra o professor Cordão.

“No dia a dia da escola, as horas voavam nesse ambiente gostoso, onde todos aprendiam e ensinavam ao mesmo tempo.” O trabalho em duplas era também uma constante, as próprias carteiras dos estudantes favoreciam isso. “Eram daquelas para duas pessoas, com lugar para colocar o tinteiro. Nos dois lugares ficavam sempre dois parceiros, que ela deixava trabalharem juntos por duas ou três semanas. Aí ela trocava todo mundo. Sempre punha o melhor com o outro que estava com mais dificuldade, porque o parceiro de banco ajudava aquele que tinha maior dificuldade.”

Dona Cynira também envolvia os mais velhos na organização

das tarefas e lançava propostas comuns, com encomendas diferenciadas para cada ano, sempre apostando na capacidade das crianças. “Ela colocava em cima da mesa dela uma caixa de sapato cheia de pôsteres, fotos, cartões-postais do mundo inteiro, inclusive do Brasil. Eu gostava muito de um que era do Parque do Ibirapuera. Era para cada um [todos, da 1ª à 3ª série] pegar um cartão e fazer uma descrição do que via. A descrição tinha que ser de, no mínimo, uma frase para o pessoal do final do 1º ano, meia página para o pessoal do 2º e página inteira para os do 3ª. Podia ser de página inteira para todos, se você tivesse assunto para escrever. Em um ou dois dias da semana, ela pedia para os alunos que tinham feito a descrição do cartão lerem em público.”

A professora também sabia da importância de celebrar as conquistas dos estudantes e valorizava todas, por menores que fossem. Todo 15 de outubro – Dia do Professor, ao qual todos os alunos do 1º ano chegavam alfabetizados –, ela entregava a cada um seu primeiro livro de leitura e marcava com seu discurso a importância daquela conquista. O professor Cordão parafraseia as lindas palavras de dona Cynira, que ele ouviu por três anos consecutivos: “A partir de hoje, vocês podem conhecer o mundo todo sem sair daqui do bairro dos Rochas. Porque vocês podem ler e vão ter novas luzes, novo conhecimento. Para poder conhecer o mundo inteiro sem sair daqui, vocês vão precisar ler bastante. Vocês vão ter que ser curiosos, imaginativos. Tendo oportunidade, leiam tudo o que cair nas mãos de vocês. O pai vai na cidade, vai no açougue e compra carne e vem embrulhada no jornal, pega aquele jornal e lê o que dá para ler. Se o pai vai na farmácia, pega o almanaque. Eu lia e relia todos os almanaques de remédios recebidos nas farmácias e tinha prazer de ler almanaques para os familiares e amigos”.

Não parava por aí. De outubro em diante, os alunos do 1º ano tinham que ler um capítulo do livro novo e escrever uma frase, os do 2º tinham que escrever o que haviam aprendido naquela semana em meia página, e os do 3º em uma página inteira. Ela pedia que as crianças ensinassem aos pais, aos familiares. “Ensina para os outros. Porque aquilo que você aprende e não consegue ensinar, não vale nada”, dizia. Com isso, o povo dos Rochas foi sendo alfabetizado pelos próprios filhos. “Eram semianalfabetos que foram

aprendendo. Ela desempenhou um papel importantíssimo para a comunidade toda do bairro dos Rochas.”

A professora Cynira ficou cerca de dez anos trabalhando no bairro. Quando partiu, grande parte dos adultos analfabetos estava alfabetizada. Logo após o aniversário de 10 anos do professor Cordão, sua família mudou-se para a cidade, a fim de possibilitar que ele e o irmão seguissem os estudos. Dona Cynira recomendou que fossem matriculados na escola onde lecionava outra normalista e sua mentora: a professora Maria Trench, que se tornou outra grande referência para o professor Cordão. Mais adiante, ele veio a contar com outro professor que também cita como inspiração para o educador que se tornou: o monsenhor Celso Ferreira, a quem deve a prática de fazer no mínimo uma hora de leitura diária, que mantém até hoje.

Mas tudo começou na salinha de dona Cynira. “Eu aprendi a ensinar com ela. Tive grande sorte de ter sido seu aluno, da dona Maria Trench e do monsenhor Celso. Esse trio me ajudou muito”, reconhece o professor Cordão, que foi orientado pelo monsenhor a se esforçar mais do que a média para contrariar o estereótipo vinculado a sua origem de menino pobre do campo, de “caipira da roça”.

“Sou descendente de semianalfabetos, sou caipira. Entendi que só seria valorizado se eu lesse bastante, se estudasse bastante, se levasse os estudos e as leituras muito a sério e se ensinasse aquilo que aprendi. Porque aquilo que aprendi e guardei para mim ninguém fica sabendo. Vão ficar sabendo se eu ensinar. E, se eu ensinar, vão me respeitar. Em vez de rirem de mim porque sou caipira, vão me respeitar por aquilo que estou ensinando. Aquilo que sei e não comuniquei não vale nada. Assim, nesse ensino primário e ginásial, hoje Ensino Fundamental, o que mais aprendi foi a ser professor.”

Como ele aprendeu na diversidade, ao se tornar docente ensinou para grupos também diversos. Quando estudou filosofia em São Paulo, de 1965 a 1967, teve suas primeiras atividades como professor e orientador educacional com grupos de crianças e adolescentes abandonados, tanto no Educandário Dom Duarte, vinculado à antiga Febem (atual Fundação Casa), como na Casa da Infância do Menino Jesus, montessoriana, no bairro do Ipiranga. Em 1968, integrou uma equipe que fez um mutirão de alfabetização de jovens

e adultos utilizando o Método Paulo Freire de Alfabetização, em Pilão Arcado, município no sertão da Bahia, à beira do rio São Francisco, na divisa com o Piauí. Devido a essa valiosa experiência foi chamado, no final de 1968, para treinar um grupo de estudantes universitários que estavam se preparando para atuar como alfabetizadores de jovens e adultos na zona rural de Juquiá, no Vale do Ribeira (SP).

Em 1969 e 1970, desenvolveu, junto com eles, outro trabalho de alfabetização de crianças, adolescentes, jovens e adultos com o Método Paulo Freire, nos bairros isolados de Barra Braço e Assungui. Na volta a São Paulo, continuou envolvido com educação de jovens e adultos, algumas vezes orientado pelo próprio Paulo Freire, com quem muito aprendeu. De 1968 até 1972, lecionou filosofia no curso colegial clássico da Escola Estadual Professor Gualter da Silva, no Sacomã, bairro paulistano da região do Ipiranga. Como “filho” de turma multisseriada, o educador vê no modelo uma solução potente para muitos lugares “neste Brasilzão de meu Deus”.

Ao fazer a leitura final deste texto, o professor Cordão pediu para acrescentar um comentário em homenagem a todos os seus docentes e discentes: “A vida me ensinou a continuamente aprender a aprender e aprender a ensinar como duas faces de uma mesma moeda, e que o nosso valor está naquilo que partilhamos ensinando e não naquilo que aprendemos e guardamos egoisticamente para nos acompanhar ao túmulo para ser esquecido. Pelo contrário, somos eternos naquilo que solidariamente comunicamos e partilhamos, sempre ensinando e aprendendo ou aprendendo e ensinando.”

ENTREVISTA COM LINO DE MACEDO

“O ensino tem que ser multidisciplinar e a aprendizagem, multisseriada”

Lino de Macedo é licenciado em pedagogia, mestre, doutor e livre docente em psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), onde se aposentou, em 2011, como professor titular e recebeu o título de professor emérito em 2018. Atualmente, é presidente da Academia Paulista de Psicologia, membro da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados (IEA-USP), assessor pedagógico do Instituto Pensi e conselheiro da Roda Educativa.

O professor Lino de Macedo é um dos maiores nomes no Brasil nos estudos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Especialista em Jean Piaget, destrincha com maestria conceitos como autonomia, competências e habilidades. Ele também tem em sua biografia uma experiência como professor de sala multisseriada, quando era recém-formado e ainda vivia em São José do Rio Preto (SP), onde fez sua graduação. A sala reunia alunos de 1º, 2º e 3º anos na Escola Masculina de Emergência da Vila Azul, zona rural da cidade. “O bairro não tinha mais de cem casas. O pessoal vinha da roça, e eu lecionava para 30 crianças”, lembra, com afeto.

Nesta entrevista, Lino aponta que a dinâmica da turma multisseriada se dá regularmente também na sala da série regular. Para ele, há uma tensão entre a forma como a escola está organizada

– cronológica, pela faixa etária dos estudantes – e a lógica do currículo – sequencial, pela progressão de aprendizagens por séries. Isso porque ainda que os estudantes estejam agrupados prioritariamente por idade, na mesma sala convivem alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e apropriação dos conteúdos escolares.

“O professor dá aula, de modo geral, de maneira uniforme para todos. Mas, na prática, um aluno pode estar no 4º ano e dominar apenas o equivalente ao 2º. Então, pode haver uma defasagem do processo de aprendizagem de dois anos, três anos. Se não se souber fazer um manejo multisseriial, considerando diferentes agrupamentos dos alunos, não se dá conta de ensinar para todos”, explica.

“Já na turma multisseriial, *stricto sensu*, convivem legitimamente, na mesma sala, alunos que estão na 1ª e na 2ª séries, por exemplo. Eles estão matriculados nas séries condizentes com sua idade, mas aprendem no mesmo espaço, no mesmo tempo, sob o mesmo professor. Essa elasticidade define a turma multisseriada.”

“O desafio, então, é propor tarefas e atividades que contemplem tal diversidade. Um aluno está aprendendo conteúdos de 3º ano; outro, de 2º; e um outro, de 1º. Espera-se que o professor saiba observar e coordenar as diferenças entre o conteúdo das séries e dos estágios de aprendizagem de seus alunos. No primeiro caso, os estudantes estão todos no mesmo ano escolar, mas, na prática, dominam o conteúdo de diferentes séries.”

Lino lembra que aquilo o que o professor se propõe a ensinar não pode ser entendido como sinônimo do que os alunos de fato aprenderam, já que o processo de aprendizagem cabe a cada um, embora ainda predomine a ideia do que Tereza Perez chama de monocultura educacional,¹ ou seja, a expectativa de que todos aprendam da mesma forma e ao mesmo tempo, sem o reconhecimento da heterogeneidade dentro dos grupos e da diferença entre o que se ensina e o que efetivamente os estudantes aprendem.

“Uma coisa é considerar o processo de aprendizagem na expectativa do professor, que é ensinar certos conteúdos escolares

1. <https://educacaointegral.org.br/reportagens/contra-monocultura-da-educacao-diversidade-e-potencia-das-escolas-publicas/>

naquele bimestre, naquele semestre, naquele ano, ou naquela série. Outra coisa é promover o desenvolvimento de competências e habilidades, seja para os processos de aprendizagem, seja para a convivência pedagógica, porque esta também implica desenvolvimento de competência variável. A competência, por exemplo, de trabalhar em grupo.”

“Se o professor ensina no nível 3 e o aluno só tem condição de aprender no nível 1, essa conta não bate. Do mesmo modo, se o aluno está no nível 3 e o professor ensina no nível 1, ele fica aborrecido. Então, o desafio é ensinar e aprender num contexto ajustado, em que o mesmo assunto é tratado com diferentes graus de aprofundamento, dependendo dos recursos afetivos, cognitivos, sociais, culturais e emocionais de cada estudante.”

É preciso, portanto, ajustar a complexidade do conteúdo ao sujeito que aprende. Lino alerta que essa regulação não é simples, sobretudo em uma classe com 40 alunos, em que há todo tipo de variável ajudando ou atrapalhando. “A escola continua tendo a expectativa de que, naquele bimestre, todos os alunos, no mesmo ritmo, vão alcançar um mínimo de domínio do assunto X. Isso é uma expectativa que não condiz com a realidade deles. Por isso, o multisseriado existe na prática.” Ele lança um desafio: como é possível praticar o espírito do multisseriado numa escola que é rígida do ponto de vista da composição espacial e que tem a aula como unidade de organização do tempo escolar? “O desafio é como você aceitar um arranjo que tenha o raciocínio do multisseriado, no bom sentido.”

Para ele, a metodologia de ensino é outra questão-chave para implementar um ensino essencialmente multisseriado. “Certas estratégias metodológicas favorecem o processo, como a aprendizagem por meio de problemas; os projetos, que comportam diferentes participações de cada um; os trabalhos com pequenos grupos, que pedem um raciocínio em que você tem que manejar diferenças de habilidades, de gosto, de possibilidades, de ritmos, de um modo que é organizador.”

“Uma coisa é o professor dar a mesma tarefa para todos os alunos. Mas, se ele divide a turma em pequenos grupos pode, por exemplo, colocar uma criança que sabe mais para trabalhar com

outra que sabe menos, ou até ensinar o colega. Essa é outra questão: às vezes, o colega ensina melhor que o professor porque está mais próximo, comunica-se de forma mais fácil.”

O especialista discorre também sobre a importância da aprendizagem da convivência, com base na concepção de Piaget de que os sujeitos têm suas dimensões irredutível, complementar e indissociável. “Irredutível porque é impossível uma pessoa aprender pela outra. A aprendizagem é de cada um, no sentido de que a vida é de cada um. Por outro lado, temos a dimensão complementar: somos seres de interdependência. Uma parte nossa está sempre fora de nós. Por exemplo, eu olho, mas preciso da luz para enxergar. Tudo é complementar. Ninguém é sozinho, todos somos parte. E há a dimensão indissociável. A gente costuma pensar o todo como um somatório de partes, mas não é. Falando do multisseriado: o professor dá aula pra 21 alunos, sete da 1ª série, sete da 2ª, sete da 3ª, mas, na verdade, ele está dando aula pra 21 alunos que estão no mesmo contexto, no mesmo tempo, no mesmo lugar”, explica Lino.

“Mesmo que eu não esteja fazendo a sua tarefa, ou lendo o mesmo livro que você, estou compartilhando a experiência. Mas reconhecer essa dimensão indissociável não significa fazer tudo igual para todos, porque as pessoas são irredutíveis entre si e, ao mesmo tempo, complementares. Teoricamente, é fácil de dizer. Na prática, é muito difícil você conciliar essas três dimensões que são verdadeiras, cada aluno é um.”

Para Lino, o professor tem de trabalhar com múltiplas diferenças e recorrer a múltiplos espaços e múltiplos tempos. Ele ressalta o desafio de oferecer ao docente uma formação – tanto na graduação como em serviço – que faça frente a essa complexidade. “O ensino tem que ser multidisciplinar e a aprendizagem, multisseriada, na Educação Básica. Não dá para o docente se especializar numa coisa só. Como é que você prepara, na escola, uma pessoa para um futuro que está aberto para muitas possibilidades?”

Pesquisador do uso de jogos na Educação, Lino chama a atenção para a capacidade de ajuste que esse recurso – sobretudo na forma digital e graças à inteligência artificial – pode promover em relação à condição do jogador. “Se eu acerto, ele aumenta de nível. Se eu erro, ele me coloca no nível mais baixo. Há um sistema de

regulação entre o nível de complexidade do jogo e do jogador. Por exemplo, se você acerta o Sudoku, ele aumenta o nível. Se você erra, baixa.” É esse diálogo dinâmico com a condição do aluno que o ensino deve buscar.

ENTREVISTA COM ISABEL SANTOS MAYER

“O território não é seriado”

Isabel Santos Mayer é bacharel em turismo e licenciada em ciências matemáticas, com especialização em pedagogia social e mestrado em turismo pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP). Coordena o Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (Ibeac), é cogestora da rede LiteraSampa e atua em organizações sociais, facilitando a criação de Centros de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes (Cedecas) e bibliotecas comunitárias. Foi membro de comitês curatoriais do Prêmio São Paulo de Literatura, do Complexo do Theatro Municipal de São Paulo e do Prêmio Jabuti. Recebeu diversos prêmios e é conselheira da Roda Educativa.

Aos 8 anos, Isabel Santos Mayer já era escriba da avó, que lhe ditava, palavra a palavra, as cartas a serem enviadas aos familiares. Bel era filha da primeira geração da família Santos que teve a chance de aprender a ler e escrever e se alfabetizou na casa de uma vizinha no Parque Santa Madalena, na zona leste da cidade de São Paulo.

A comunidade tinha pressa para oferecer a seus moradores o direito que havia sido negado a seus pais e avós. Dona Josefa, assim como outras professoras de comunidades periféricas, montou em sua casa um grupo de alfabetização para crianças e adolescentes. A convivência entre diferentes idades, muitas vezes vista como problema, foi aprendizado e potência para Bel, que estudava ao lado de figuras emblemáticas da comunidade. Aliás, sua primeira experiência na escola formal e seriada, onde foi matriculada após deixar a sala de dona Josefa, foi traumática: em uma turma supostamente de iguais, com crianças da mesma idade, Bel – que era muito mais

alta que as meninas da sua classe, aparentando mais idade – teve de lidar com uma professora que a humilhou na frente de toda a sala, só porque pediu para ir ao banheiro “fora do horário”.

Apesar disso, Bel já tinha se vinculado aos estudos e isso era um valor para sua mãe. Seguiu seu caminho em outra escola. Mais tarde, se formaria educadora, tornando-se também alfabetizadora de jovens e adultos. “O território não é seriado”, observa Bel, que foi aliando cada vez mais a defesa da Educação com a pauta do desenvolvimento comunitário. “Todo mundo tem o que ensinar e o que aprender.”

Ela encontrou na literatura muitas possibilidades para ler, ver e contar o mundo. Aos poucos, foi se aproximando mais e mais de crianças e jovens que eram excluídos pela escola, buscando outros espaços onde sentia que poderia ajudá-los a reconhecer seus saberes e desenvolver suas potências. Foi a partir desse movimento que ela deixou as salas de aula – que foram muitas, em escolas e comunidades quase sempre consideradas as mais difíceis, como as famosas turmas do fundão que nenhum professor quer – para trabalhar com as bibliotecas comunitárias, onde podia acolher qualquer pessoa que chegasse.

A presença da literatura no território, sendo lida, compartilhada, discutida por todos, passou a ser a principal bandeira da educadora. Ela vê no livro e na literatura ferramentas de transformação social e de construção de identidades, aliadas no enfrentamento do racismo – que marca sua trajetória pessoal e profissional – e de outras violações de direitos humanos.

Hoje, como coordenadora do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (Ibeac) – uma de suas várias atuações no campo social –, ela desenvolve um trabalho com jovens, realizando rodas de leitura e outras práticas de aprendizagem coletiva. “É preciso criar espaços de errância”, afirma.

A menina que aprendeu a ler na casa de uma vizinha em uma periferia de São Paulo se tornou uma das principais empreendedoras sociais do Brasil, sendo reconhecida internacionalmente e tendo acumulado diversos prêmios e títulos no campo da literatura, da mediação cultural e da igualdade racial.

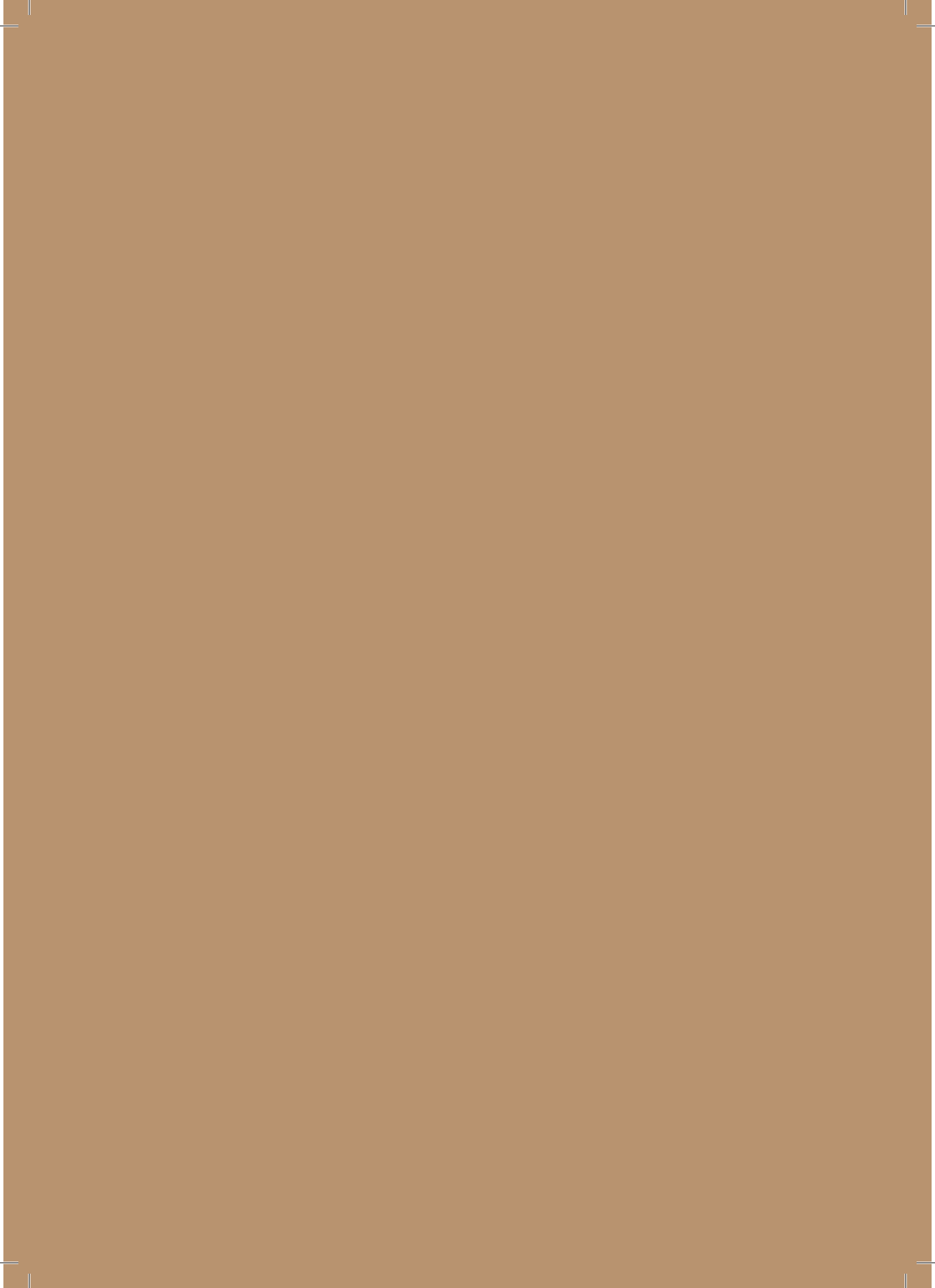
Em 1993, foi convidada a Rovereto, Itália, para participar do

primeiro curso da Universidade Internacional das Instituições dos Povos pela Paz, que analisou a guerra na ex-Iugoslávia e os conflitos sociais no Brasil. Em 2004, tornou-se Fellow Ashoka e passou a se conectar com movimentos globais voltados para a Educação, os direitos humanos e o desenvolvimento comunitário. Desde então, tem participado de conferências internacionais sobre o papel das bibliotecas como agentes de transformação social. Sua experiência na sala de dona Josefa com a turma “multisseriada” foi fundante para a sua atuação como educadora, ativista e liderança social que realiza grandes transformações partindo das potências e dos desejos do território.

PARTE 3

O caso de Açailândia, Maranhão

CAROLINA GLYCERIO E TEREZA PEREZ



ENTREVISTA COM
KARLA JANYS LIMA NASCIMENTO

Sem escola, comunidades não permanecem no campo

Manter as escolas no campo hoje pode ser mau negócio para um gestor que pensa a Educação apenas do ponto de vista administrativo e financeiro. O custo por aluno não cobre as despesas com as turmas, que são maiores do que na cidade; a logística de transporte e merenda é complexa e o acompanhamento pela Secretaria de Educação fica dificultado, sem falar nos desafios pedagógicos e de formação das equipes.

Ainda assim, Açailândia, no Maranhão, mantém 24 das suas 70 escolas na zona rural e resiste à tendência de nucleação das escolas do campo, política por meio da qual são desativadas unidades com poucos alunos, que são então transferidos para escolas-polo, de modo a otimizar a gestão operacional. Mas a decisão da secretária de Educação do município, Karla Janys Lima Nascimento, não tem nada de irracional. Ela sabe que a economia de recursos financeiros é pequena diante dos impactos que a extinção das escolas rurais gera na vida social das comunidades que atendem a médio e longo prazo.

“Quando a escola deixa de funcionar, a gente percebe que há consequências profundas – consequências sociais, econômicas, de pertencimento, da autoestima. Então tudo isso a gente precisa levar em conta.”

Conversamos com Karla em uma das unidades multisseriadas de Açailândia – a Escola Municipal Coelho Neto, na comunidade

“Km 30”, marcação de onde se dá o acesso pela estrada. Ela defende três papéis sociais importantes das escolas do campo localizadas em comunidades pequenas (e, portanto, frequentemente multisseriadas): integração social, fortalecimento da economia local e vínculo com a terra.

“Escolas como a Coelho Neto fazem o que a gente chama de integração social nas comunidades. Numa comunidade como essa, para qualquer reunião que acontece, qual é o local que eles procuram? A escola. As atividades culturais são desenvolvidas na escola, são laços que se estabelecem ali. Quando ela deixa de funcionar, as comunidades perdem esse espaço de convivência e se tornam mais isoladas”, afirma Karla.

Em relação à economia local, ela explica que muitos familiares trabalham na escola, em funções diversas: na portaria, na cozinha, na limpeza, e, assim, também alimentam o comércio que existe no entorno da unidade. Vale lembrar ainda que a mera existência da unidade gera uma demanda pela aquisição de alimentos, uma vez que a Lei nº 11.947/2009¹ determina que no mínimo 30% dos recursos recebidos do governo federal para a merenda sejam usados pelos estados e municípios na compra de produtos da agricultura familiar.

“Quando você tira a escola de uma comunidade, você tira aquela vitalidade econômica e social do lugar e empurra cada vez mais as pessoas para a cidade. Os pequenos agricultores não foram preparados para ir para a área urbana. Lá, não vão conseguir um local semelhante ao que moravam anteriormente. Vão para a periferia, onde o aluguel é mais em conta. Aí vão encontrar outros problemas sociais que até então não tinham.”

A mudança para a cidade pode ser traumática também para as crianças e os adolescentes. “Aquela criança vivia numa área pequena, onde conhecia todo mundo, e aí chega em uma escola bem maior, demora para se adaptar. Muitas não conseguem permanecer.”

O terceiro ponto a favor da manutenção das pequenas escolas rurais multisseriadas destacado pela gestora é justamente a

1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm

possibilidade de esses estudantes e suas famílias manterem seus vínculos com a terra e com suas comunidades de origem. Karla conta que percebeu isso na própria comunidade da Coelho Neto, quando propôs transferir equipe e alunos para uma unidade próxima, buscando otimizar custos. Mesmo com a garantia do direito ao transporte, a comunidade resistiu.² “Falaram: ‘Olha, Karla, a escola Coelho Neto tem uma identidade que vocês não estão reconhecendo. A nossa identidade é diferente da Oziel Alves [unidade para a qual seriam transferidos]. A gente se sente melhor no nosso espaço.’”

Karla destaca ainda que, nas escolas rurais, o envolvimento das famílias costuma ser maior do que na zona urbana, tanto nas questões que se referem à vida escolar dos filhos, como na mobilização de ações importantes para a unidade.

“As reuniões nas escolas do campo são lotadas de pais. Na área urbana, você tem que mandar o convite com muita antecedência, reforçar. No campo é um chamado, como se fosse uma responsabilidade. E essa responsabilização traz um maior engajamento. Em algumas localidades, temos problema no transporte das crianças. Tem que ter um monitor. E quando a gente tem dificuldade de colocar um monitor, os pais querem ser monitores. Eles não querem que a escola saia. Eles fazem qualquer negócio para a unidade permanecer. As mães são monitoras. Muitos pais nos ajudam nas estradas. Isso mostra o valor que a escola representa para eles. Porque se não tem escola, não tem como permanecerem. Eles vão ter que abrir mão daquele espaço. Porque a educação dos filhos é prioridade.”

A comunidade da Coelho Neto faz parte de um Brasil rural que fica menor a cada ano – desde a década de 1970, quando a população que vive nas cidades passou a ser majoritária, o processo de urbanização só se intensificou, e viver no campo ficou mais difícil. Com as pequenas propriedades perdendo espaço para as grandes monoculturas industriais e a hipervalorização da cultura urbana, manter-se no campo é um movimento de resistência.

2. De acordo com a Lei nº 12.960/2014, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), qualquer fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas deve considerar a manifestação popular. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm

POLÍTICAS PÚBLICAS

Para gestoras como Karla, o respeito à diversidade é um princípio da gestão pública e, em vez de extinguir as escolas rurais, defende que é preciso criar políticas adequadas para oferecer uma Educação de qualidade que atenda às necessidades daquela população, tal como preconiza a nossa Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Um dos pontos centrais para pensar a Educação multisseriada no campo é a alocação de professores e sua formação. Karla defende políticas indutoras para estimular a permanência de bons profissionais nessas escolas.

“A gente precisa organizar esses espaços para que os professores que venham para essas unidades sejam bem apoiados se não forem da comunidade, para que não vejam essa escola como um espaço de passagem. Se eu tenho professores que moram em Açailândia [zona urbana] e vêm trabalhar aqui [zona rural], vão sempre querer sair. Quando são professores que já têm vínculo com a comunidade, vão procurar se manter ali, têm alegria por fazer parte da comunidade. Quando os alunos percebem que os professores não têm esse vínculo afetivo com a comunidade da escola, a mensagem que fica é de que todos que chegam querem sair, que ali não tem nenhuma perspectiva de futuro. Aqui na Coelho Neto, muitos professores moram no entorno. Eles se sentem orgulhosos de falar que moram no “Km 30” e querem que a escola tenha as condições adequadas.”

Outro fator fundamental, na visão de Karla, é o financiamento. “O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE, do governo federal) dessas escolas do campo não pode prever o mesmo valor das unidades urbanas, porque há um custo muito alto de manutenção dessas unidades. Nem todos os governos municipais conseguem prover a infraestrutura adequada de funcionamento. Então precisa ter esse olhar diferenciado para as escolas do campo, no sentido de o valor-aluno do PDDE ser diferente, porque isso é um incentivo a mais para essas unidades”, afirma a secretária.

Ela também chama a atenção para o fato de os materiais e as propostas pedagógicas de maneira geral serem concebidos na perspectiva urbana e seriada. “Vejo que a gente tem um desafio muito grande de reconhecer, apoiar e entender como de fato funcionam as turmas multisseriadas. A gente precisa entender mais

de formação continuada na parte pedagógica e entender como podemos fazer para que essas turmas funcionem, levando em consideração o princípio da equidade e da qualidade.”

Ela cita como exemplo a feira das profissões, que frequentemente valoriza os empregos urbanos. “Esquecemos de valorizar quem está lá no campo, o veterinário, o agrônomo, e acabamos depreciando esses serviços. Talvez por isso muitos não queiram permanecer.”

Não por acaso as profissões mencionadas por Karla apareceram nas falas de adolescentes da Coelho Neto que estão no 8º e 9º anos, em uma indicação de que lá as possibilidades de continuar vivendo no meio rural estão presentes. Dos doze estudantes com quem falamos nessa turma, cinco compartilharam conosco seus planos profissionais: dois querem ser veterinários; um deseja ser agrônomo; outro, empresário; e outro comunicólogo – e pretende ir para a cidade.

Os relatos da equipe sobre ex-alunos que se tornaram profissionais respeitados contradizem a percepção de que o ensino multisseriado não tem qualidade. Um bom professor de turma multisseriada, aliás, demonstra uma competência de gestão de sala de aula e de acompanhamento de aprendizagens que buscamos hoje em todos os docentes, uma vez que cada vez mais está posta a heterogeneidade entre crianças e adolescentes de uma mesma turma, ainda que tenham a mesma idade e estejam matriculados no mesmo ano escolar.

“[Na multisseriada] são alunos com faixas etárias diferentes e níveis de maturidade bem diferentes. Olha como é difícil para o professor ter um planejamento que leve em conta tanta diversidade. Eu vejo que esse é o maior desafio.”

Vem daí mais um desafio: o de contratar docentes que, como diz Karla, precisam “reaprender a ensinar”. Afinal, a falácia de um ensino para todos não tem lugar nas multisseriadas, que abraçam a heterogeneidade em sua constituição.

OLHAR INTERSETORIAL

A gestora alerta também para a necessidade de haver um olhar intersetorial para as comunidades rurais, pois a escola não pode ser o único equipamento público. “É importante ter uma unidade de

saúde próxima, porque os alunos precisam de atendimento e, em alguns casos, isso acaba sendo feito na escola. A gente tem que pensar num conjunto de políticas públicas que funcionem no entorno.” Caso contrário, alerta Karla, você penaliza os estudantes: tira um direito (Educação) para garantir outro (saúde).

Ela aponta outros aspectos que poderiam ser pensados para promover uma Educação do Campo mais potente, como adotar um padrão arquitetônico que considere a vocação de cada território, favoreça o uso do espaço ao ar livre, integre o ambiente e faça uma gestão ecológica dos recursos.

“Se é uma área que tem árvores, por que eu não posso integrar isso dentro da arquitetura? Em vez de eu trazer parquinhos de metal, por que que não construir com o material que tem na comunidade? Aqui a gente tem muito sol. Por que não trabalhar com placas solares? O que não falta na área rural é espaço, é diferente da área urbana. Por que não incluir as hortas, a compostagem, tudo isso dentro do projeto? A gente traz uma arquitetura muito urbana. É muito cimento, muito piso, muito concreto.”

No que diz respeito à estrutura da Secretaria de Educação municipal, Karla decidiu trocar o Departamento do Campo – que funcionava como um anexo da secretaria – por uma abordagem integrada, em que as questões das escolas do campo são tratadas pela equipe como um todo. Existe um coordenador especialista em agroecologia, que participa de todas as discussões da gestão educacional e cujo olhar é considerado nas decisões de rede.

“Compreendemos que quanto mais a gente deixasse separado, mais difícil seria. O campo não pode ser responsabilidade de um técnico, unicamente. Todos nós temos que conhecer as escolas do campo. Temos que saber os desafios que essas unidades enfrentam.” Ela ressalta que é preciso reafirmar as necessidades delas constantemente: “A gente costuma ignorá-las e achar que o urbano é sempre superior.” O município de Açailândia construiu, por exemplo, o Currículo da Educação do Campo. “Essa parte diversificada [prevista na Base Nacional Comum Curricular] traz os conhecimentos que existem nas localidades para que o aluno se sinta, de fato, respeitado, acolhido.”

Uma escola com turmas multisseriadas vista por sua comunidade

Com cerca de cem crianças e adolescentes de 4 a 14 anos, a Escola Municipal Coelho Neto, localizada na zona rural de Açailândia (MA), oferece da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, organizados em seis turmas multisseriadas. A Secretaria de Educação Municipal consultou as famílias sobre a possibilidade de matricular seus filhos em uma escola maior e seriada (uma turma por idade-série), mas elas não quiseram nem ouvir falar na possibilidade de fechar a E. M. Coelho Neto.

“É um crime fechar uma escola tão boa! Falaram que talvez iam fechar a escola e acabar com o multisseriado. Os pais não aceitaram, a gente já estava pronto para fazer até greve lá na prefeitura”, conta Izaélia Lima dos Santos, que trabalha na Coelho Neto como auxiliar de limpeza e é mãe de uma estudante de 11 anos, aluna do 6º ano e que frequenta a turma de 6º e 7º anos.

Não foi preciso brigar, pois a gestão do município respeitou a determinação da comunidade (ver entrevista com a secretária de Educação, p. 139). Para Izaélia, o ensino multisseriado não “atrapalha em nada” o desenvolvimento da filha, que frequenta a escola desde pequena, e estudar na zona rural é melhor do que na cidade, onde “as turmas são lotadas”. Ela conta que a filha adora ir para a escola e que, agora que está na sala de 6º e 7º anos, gosta de conviver com os mais velhos, mas que quando estava na sala de 4º e 5º gostava de ajudar os mais novos.

Para entender esse vínculo com a comunidade e como a equipe lida com as potências e os desafios da multisseriada, conversamos também com professores, com o coordenador pedagógico e com a diretora da E. M. Coelho Neto. A cooperação entre estudantes é uma das questões que aparecem nas suas falas como ponto forte do ensino nessa modalidade.

Para a diretora Gabriella Bomjardim Guedes, o fato de serem poucos alunos em cada turma favorece o trabalho em agrupamentos, o que, por sua vez, estimula a colaboração entre estudantes. “Uma das vantagens é a quantidade de alunos. Por ser menor, a gente tem mais tempo disponível, mais possibilidade de fazer esses agrupamentos e de orientar cada atividade. Se tivéssemos uma turma superlotada, de 30, 40 alunos, seria muito mais difícil dar conta dessa demanda”, relata Gabriella, que já foi professora na unidade e estudou em uma escola multisseriada que não existe mais.

O coordenador das escolas do campo da Secretaria de Educação, Ruan Francisco do Nascimento Silva, corrobora a visão de Gabriella e afirma que, a depender de como é encaminhada, a proposta de ensino no seriado pode estimular o individualismo e a competição. “Se eu pego uma turma regular e elenco os alunos com maior desenvolvimento para fazer um *ranking*, na intenção de despertar esse senso de querer estar no topo, eu acabo também acionando um gatilho que desperta o egoísmo. Isso precisa ser trabalhado. Às vezes, o aluno não vai querer simplesmente estar no topo, vai querer deixar o coleguinha pra trás, vai deixar de ajudar.”

Na prática, esse manejo da diversidade dos níveis de aprendizagem requer um grande investimento do professor no planejamento e uma habilidade de orientação e acompanhamento dos grupos que permita diferenciar as demandas de cada estudante (ver entrevista com Lino de Macedo, p. 127). Por isso, recomenda-se que a gestão escolar, além de apoiar as equipes docentes em seus planejamentos, promova encontros frequentes para que professores e professoras compartilhem suas práticas e estratégias.

“A gente tem que fazer, às vezes, dois, três planejamentos, só que temos que tentar englobar num só. Eu pego o conteúdo do 3º, do 4º, do 5º, vejo o que é o mesmo assunto e tento encaixar num plano só”, explica Gabriella.

“Mesmo em uma turma seriada, a gente não tem homogeneidade, não tem todos os alunos no mesmo nível de aprendizagem. Então, é importante prestarmos atenção nas atividades que se vai propor. Não adianta eu colocar uma atividade fácil ou difícil demais. Sempre nos colocamos essa questão das atividades diferenciadas na mesma turma. É o mesmo assunto, mas o grau de dificuldade vai de acordo com as habilidades que o aluno tem que desenvolver e alcançar.”

Ruan – que acompanha as 24 escolas rurais de Açailândia, estudou no campo e na cidade, em multisseriadas e seriadas, e já atuou em diversas funções até chegar à gestão educacional – também concluiu que a convivência entre estudantes com níveis bastante diferentes de aprendizagem não é exclusividade das multisseriadas.

“E aí, quando você vai pra realidade, percebe que, na essência, tudo é múltiplo, porque cada aluno tem o seu tempo, o seu ritmo. A gente não percebe uma diferença tão grande quando faz esse comparativo entre as turmas que são multisseriadas. Você vai ter alunos com vários níveis dentro da mesma turma. Então, é só uma questão meramente burocrática. O trabalho que precisa ser desenvolvido é o mesmo.”

Embora, como dizem Gabriella e Ruan, a heterogeneidade também seja a tônica nas turmas seriadas, não é fácil, segundo a diretora, encontrar profissionais preparados para lidar com ela. Talvez seja por isso que o coordenador pedagógico da escola, Natal da Silva dos Santos, diga se sentir privilegiado por contar com uma equipe docente experiente em multisseriadas.

Ele explica que a equipe trabalha principalmente com sequências e projetos didáticos, já que os livros são, em geral, organizados por ano letivo. “Como estamos numa escola que é multisseriada, priorizamos muito o trabalho com projetos, que dão essa possibilidade de trabalhar com a cultura local e trazer a própria comunidade para a escola [nos eventos de culminância]. Trazemos projetos que envolvem todas as turmas, não uma sala só, é um projeto para a escola.”

“Aqui na escola a gente sempre marca os encerramentos no período da tarde, junta todo mundo, todos os alunos, convida a

comunidade, e faz esse trabalho de apresentação das produções dos alunos. A gente trabalhou com arraial literário, que traz essa questão da leitura, da literatura.”

Natal repudia a ideia de que o ensino no campo esteja atrás do urbano. “Nós estudamos nessa escola, e a gente tem muitos exemplos de alunos que estudaram nessa escola e são hoje professores ou seguiram outra formação, isso demonstra os frutos dessa escola.”

Um dos veteranos da equipe, Clélio Antonio Souza, professor de ciências e matemática do 6º ao 9º anos, deu aula para o próprio Natal. Ao falar sobre sua prática, ele enfatiza a importância de agrupar alunos com diferentes habilidades para que eles se ajudem mutuamente e destaca o valor de conectar o que é discutido em sala com os interesses dos estudantes, seja de uma conta de padaria às questões da reprodução sexual, que despertam a curiosidade.

Clélio incentiva crianças e adolescentes a pensarem sobre os seus projetos de vida, mostrando que é possível se desenvolver profissionalmente sem precisar migrar para áreas urbanas e que seguir estudando é importante para todos, permanecendo ou deixando a comunidade.

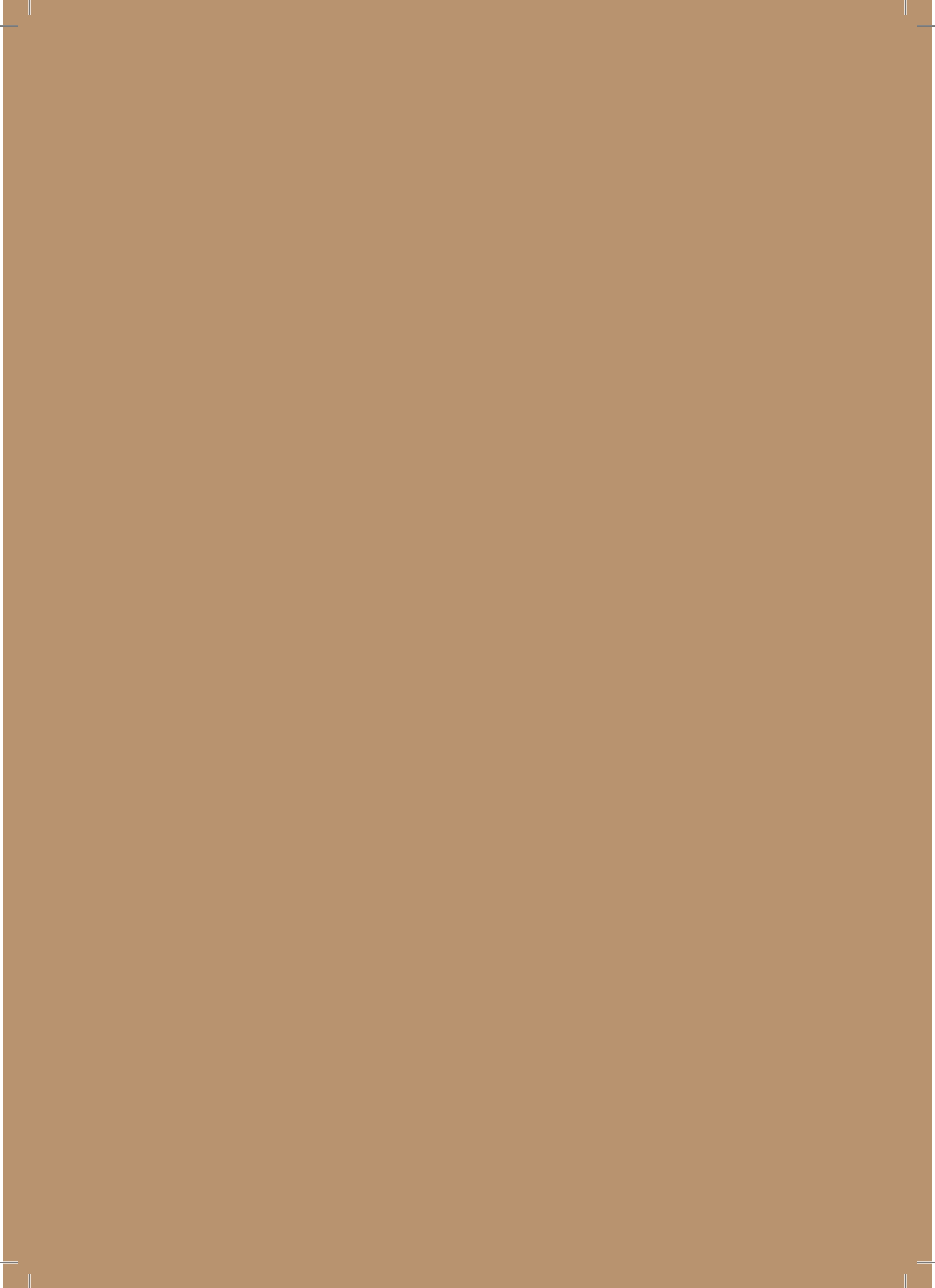
“Tenho aluno que hoje é veterinário, é advogado, é médico”, orgulha-se Clélio, para quem o trabalho na zona rural traz uma recompensa afetiva. “Nunca trabalhei na zona urbana, mas tenho colegas que dizem, nas formações, que não conhecem totalmente o público com o qual trabalham, por ser uma quantidade maior de alunos. Aqui não, a gente conhece a família, conhece o aluno, acompanha do pré até o Ensino Médio. Então, tem aquele vínculo, conseguimos ter esses meninos como filhos da gente”, conta Clélio, que, ao longo de sua fala, citou diversas histórias de ex-alunos e ex-alunas já formados que lhe agradecem pelo papel que desempenhou em sua formação. “Para mim é uma satisfação enorme. A gente sente aquele afeto.”

E não é só afeto. “Aqui tem aprendizagem!”, afirma, sem hesitar, a diretora Gabriella.

PARTE 4

A integralidade nas turmas multisseriadas

RENATA GRINFELD E TEREZA PEREZ



INTRODUÇÃO

A partir de uma pesquisa¹ realizada em algumas turmas multisseriadas no contexto do projeto Nós² – Iniciativa pela Educação Integral em Territórios Amazônicos, a equipe da Roda Educativa se aproximou dessa realidade com o objetivo de investigar as práticas didáticas desenvolvidas nessas turmas. Foram realizadas observações em nove salas de aula de sete municípios, bem como entrevistas com dez professoras e professores que atuam em turmas multisseriadas. Além disso, foram realizados grupos focais com estudantes, docentes e equipe técnica da Secretaria de Educação de um dos municípios participantes. Os resultados encontrados, mesmo que em uma amostra pequena, corroboraram o que alguns estudos – como os de Hage (2014), Parente (2014a) e Pianovski (2022) – têm identificado em relação às práticas docentes em turmas multisseriadas: um enorme desafio de se trabalhar com a heterogeneidade e uma tendência a manter o funcionamento seriado mesmo dentro das turmas multisseriadas. Em um pôster publicado no III Congresso Amazonense de Educação (CE CEDAC, 2024)³ destacam-se características observadas e já apontadas em estudos sobre o universo das multisseriadas: a demanda de uma organização escolar alinhada à realidade da população do campo, “historicamente marcada pelos interesses de uma oligarquia agrária e hoje colocada diante das novas demandas do ‘capitalismo agrário’” (Santos, Paludo, 2022 *apud* CE CEDAC, 2024); a “ausência de políticas públicas específicas para a Educação do Campo, o que se traduz na total ou parcial desconsi-

1. A “Pesquisa em turmas multisseriadas do Amazonas, Amapá e Maranhão”, realizada em 2022 pela equipe da Roda Educativa (então Comunidade Educativa CEDAC), apresentada na Parte 1 deste livro.

2. A Roda Educativa (então CE CEDAC) integrou o projeto Nós – Iniciativa pela Educação Integral em Territórios Amazônicos, desenvolvido entre 2022 e 2023 em 33 municípios dos estados do Amapá, Amazonas e Maranhão. A iniciativa, coordenada pela Porticus América Latina, contou com diferentes frentes de atuação, desenvolvidas por um grupo de instituições parceiras – a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Centro de Referência em Educação Integral, a Roda Educativa, a Flasco Brasil e o UNICEF Brasil – e teve o objetivo de ampliar a equidade na Educação, especialmente para populações tradicionais nos três estados participantes. A Roda Educativa se responsabilizou pela frente pedagógica, que trabalhou com projetos didáticos com professores e coordenadores pedagógicos das escolas participantes. Para saber mais, acesse: <https://rodaeducativa.org.br/referencial-nos/>

3. <https://zenodo.org/records/10449746>

deração da temática na formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica”; e a “desconsideração do currículo real, que se desenvolve no cotidiano das escolas e/ou turmas multisseriadas, perpetuando discursos que afirmam a sua ineficácia e afastando profissionais e comunidades da discussão em torno de seus limites e potencialidades” (Pianovski, 2022 *apud* CE CEDAC, 2024).

Portanto, turmas multisseriadas, embora tragam em si a potência da integralidade – uma vez que se contrapõem à fragmentação, homogeneização e hierarquização do conhecimento (Hage, 2023) – sofrem de uma carência significativa de atenção e são, assim, ignoradas pela maior parte das políticas educacionais. A próxima seção – “A realidade das turmas multisseriadas” – aborda seus principais desafios e traz reflexões relevantes que abrem caminho para uma perspectiva positiva a ser apresentada no segmento seguinte, “A potência das turmas multisseriadas”. O artigo termina com “Caminhos possíveis”, a fim de contribuir com propostas para o debate sobre as multisseriadas, sempre na perspectiva da garantia do direito à Educação de todas as crianças, adolescentes e jovens que as frequentam.

A REALIDADE DAS TURMAS MULTISSERIADAS

As turmas multisseriadas, muito presentes em contextos rurais, onde há baixa densidade demográfica, são consideradas inferiores em comparação com o modelo regular, uma vez que são sempre vistas à luz da lógica e do funcionamento das escolas seriadas e urbanas. É aqui que mora o problema: para pensar a Educação do Campo, precisamos nos deslocar da lógica urbanocêntrica, que valoriza a cultura da cidade em territórios rurais, a fim de transformá-la em uma lógica rural do campo, que valoriza a cultura e os saberes do campo no campo, pois “a busca da homogeneidade, da monocultura, inviabiliza o desenvolvimento integral dos estudantes e suas aprendizagens” (Perez, 2024).

Anísio Teixeira (1962, p. 62), em seu texto “Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras”, já nos alertava sobre o perigo da fragmentação a partir de uma duplicidade de impeditiva de uma construção integradora:

A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o “real”, com as suas particularidades e originalidades, e o “oficial” com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes.

Nesse mesmo texto, o autor traz a reflexão sobre o perigo de transplantar e padronizar modelos educacionais em diferentes contextos:

Entre as instituições sociais, sabemos que a escola, mais do que qualquer outra, oferece, ao ser transplantada, o perigo de se deformar ou mesmo de perder os objetivos. A escola já é de si uma instituição artificial e incompleta, destinada apenas a suplementar a ação educativa muito mais extensa e profunda que exercem outras instituições e a própria vida. Deve, portanto, não só ajustar-se, mas inserir-se no contexto das demais instituições e do meio social e mesmo físico. A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem de ser recriada em cada cultura, mesmo quando essa cultura seja politicamente o prolongamento de uma cultura matriz (Teixeira, 1962, p. 63).

Portanto, ao serem direcionadas a uma suposta reprodução de um modelo seriado e urbano centrado, as turmas multiseriadas são invalidadas em suas potências e possibilidades. Isso fere gravemente a ideia de função social da escola associada a uma perspectiva de desenvolvimento integral, que busca compreender o mundo em que se vive de modo a promover uma participação ativa e crítica nas situações de aprendizagem, a fim de formar cidadãos igualmente participantes e críticos da sociedade em que vivem.

Como nos ensina Paulo Freire, a função social da escola é ensinar o aluno a ler o mundo e nele intervir positivamente. A escola é um lugar de convivência, um espaço de socialização das crianças, adolescentes e jovens, de estabelecimento de vínculos com seus pares, com a comunidade e com o conhecimento. O engajamento da comunidade escolar com o território é essencial para que todas e todos aprendam, se identifiquem com o que é próprio. Como se sabe, todas e todos guardam consigo uma sabedoria única, particular, que é a vivência coletiva e individual do território, base de referência e afeto.

Cabe, ainda, uma reflexão sobre a articulação da função da escola e a justiça social: para que haja justiça social, a escola precisa cumprir seu dever de garantir Educação de qualidade e, para isso, é preciso pensar na justiça curricular, ou seja, o currículo precisa dialogar com o território. De acordo com Connel (1993, *apud* Lima e Gandin, 2017, p. 938), três princípios precisam ser contemplados para que a justiça curricular aconteça: “a defesa dos interesses dos menos favorecidos, a garantia da participação e de um currículo comum, sem privilégios para alguns grupos, e a caminhada para a produção da igualdade”.

Quando as turmas multisseriadas são, então, tratadas a partir de uma lógica externa, homogênea e hegemônica, nenhum dos princípios mencionados pode ser exercido na prática.

Sendo assim, essa forma de organização escolar, em vez de ser vista como uma possibilidade de trabalho com a heterogeneidade, configurou-se no imaginário educacional como um “mal necessário” (Hage e Barros, 2010). Como tal, os desafios enfrentados pelas turmas multisseriadas podem ser traduzidos como um conjunto de fatores resultantes do desprezo e esquecimento do poder público. Andrade e Moura (2021, p. 94) ressaltam que

[...] dentre os principais problemas que as classes multisseriadas apresentam, encontram-se: precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas; sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego; angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico; currículo descolado da realidade do campo; fracasso escolar e defasagem idade-série elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil; dilemas relacionados à participação dos pais na escola; falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação; e avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar.

Todos os desafios apontados refletem uma situação de negligência frente ao compromisso da escola de garantir o direito ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como preconiza o

artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Além disso, observa-se que, em sua maioria, descrevem um cenário ignorado, que invisibiliza os sujeitos que o habitam. A política de nucleação, último desafio colocado no trecho citado, denota algo além do des-caso com as escolas multisseriadas: a ideia de eliminação dessas realidades e culturas, o que coloca em risco a existência das próprias comunidades. Sob o argumento de melhoria da qualidade da estrutura educacional (mais profissionais, espaços e coordenação pedagógica), bem como de otimização de recursos, os estudantes são submetidos a longos e precários deslocamentos (Santos *et al.*, 2023) e, muitas vezes, as famílias se veem obrigadas a mudar para localidades urbanas para acompanhar filhas e filhos. Tal política, portanto, tem impactos seríssimos, que podem terminar na extinção da própria comunidade. Ademais, a cultura local é desconsiderada. Segundo Caldart (2003, p. 70):

Toda vez que uma escola desconhece e/ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços.

Sob a perspectiva da Educação Integral, a ausência desses vínculos com o próprio território e suas culturas também gera impactos negativos nas aprendizagens, pois hábitos, práticas e rituais são desconstruídos e apagados, o que desfavorece fortemente a criação de sentido necessária para a aprendizagem escolar.

Assim, a política de nucleação se contrapõe aos interesses da própria população campesina e de seus contextos. É, em geral, uma política verticalizada, que desrespeita o processo de construção de identidades que a escola deveria favorecer. No artigo de Rodrigues *et al.* (2017 p. 724), compreende-se que

[...] o argumento da nucleação (fechamento) das escolas para a melhoria na organização do ensino não se confirmou, e que a multisseriação, mesmo sendo apresentada como principal argumento dos representantes dos poderes públicos para o fechamento das escolas

do campo, representa ainda uma opção para aqueles que residem na zona rural dos municípios pesquisados, sendo preferível, para os pais, ao seu fechamento. O problema principal da multisseriação não se restringe às questões pedagógicas, e sim, mais precisamente, às questões administrativas e financeiras.

Perez (2024, n. p.), ao comentar a importância do território na formação integral das crianças e adolescentes, conclui que “para que a Educação funcione bem, ou seja, para que produza aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes, precisa haver essa busca de equilíbrio entre as pessoas da escola e da comunidade”. Assim, os desafios das turmas multisseriadas estão justamente na ausência das condições necessárias para que sua estrutura e projeto político-pedagógico dialoguem com as realidades em que estão inseridas, o que alimenta o ciclo das impossibilidades e desrespeita o princípio do artigo 3º da Lei das Diretrizes e Bases (LDB) (1996), que orienta a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

É preciso considerar e valorizar os saberes das comunidades para estabelecer a íntima relação entre o quê e como ensinar e aprender, o que torna as aprendizagens mais significativas porque as aproxima da vida e do trabalho, além de ser fundamental para a preservação cultural e ambiental. A integração da escola com a comunidade é um princípio central da Educação Integral. Como nos ensina Rosa Maria Torres (1996, p. 105):

A escola não é um ente separado da comunidade; é parte da comunidade, está inserida na comunidade. A função da escola é servir a comunidade, e não o contrário: as comunidades não foram criadas para servir a escola. É a escola que deve participar na comunidade, vincular-se à comunidade, colocar-se a seu serviço. É a escola que deve aproximar-se das necessidades e expectativas dos pais e da comunidade em seu conjunto.

As escolas multisseriadas frequentemente servem como centros sociais importantes, envolvem os moradores porque estão profundamente enraizadas nos territórios rurais e refletem a

cultura e as necessidades específicas, integrando o conhecimento local ao currículo escolar, que necessariamente precisa ser flexível. Esse fator também favorece o envolvimento com o entorno. Essas escolas são fundamentais para a sobrevivência e a continuidade das comunidades.

A gestão que leva em conta somente o custo material e deixa de lado o olhar para quem são as crianças e adolescentes, quem são as professoras e os professores, ignora a relevância da escola para a comunidade e os efeitos de sua destituição. Desconsidera o que há de potência no território para fomentar políticas que possam contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da região, para o desenvolvimento de capacidades locais que podem ser essenciais para a vida no planeta. A questão orçamentária é essencial, mas não pode ser o único referencial quando pensamos na Educação e na vida em sociedade.

Imaginem uma professora que ouve reiteradamente que há baixíssima expectativa em relação ao seu fazer cotidiano, que sabe que seus alunos sequer podem participar das avaliações externas, que vivencia uma escola sem infraestrutura adequada, que não conta com materiais apropriados para as atividades e que o plano maior para a sua unidade é que ela desapareça. Como esperar dessa professora ânimo e valorização para exercer sua profissão? E os estudantes, como reagem, quando percebem esse abandono? O admirável é que professoras e professores de turmas multisseriadas batalham para fazer o melhor que podem com os escassos recursos e que as(os) estudantes gostam de ir para a escola. Ninguém desiste!

Entre as omissões registradas nas realidades do campo está a ausência de uma formação de docentes que atuam nesse contexto. Responsáveis pelo ensino de turmas heterogêneas e com demandas muito desafiadoras relacionadas a uma gestão de aula especialmente complexa, são profissionais que precisam de interlocução, apoio e subsídios para refletir sobre seu papel e o contexto em que atuam. Parente (2014b, p. 64) complementa:

Essa situação [a escola multisseriada estar de fora da política educacional] poderia ser minimizada caso **a formação continuada, a ser promovida pelos sistemas de ensino, garantisse aos professores**

em serviço as reflexões necessárias sobre a educação do e no campo, conforme preconizam as Resoluções do Conselho Nacional específicas à educação do campo (Brasil, 2002; 2008).

Pensar na importância da escola presente e fortalecida na comunidade traz uma perspectiva de construção de memórias e identidades, pois é parte constitutiva de determinado território. Santos (2020, p. 12), no prefácio do livro *Educação no/do campo: entre o concebido, percebido e vivido*, faz um relato que acrescenta aspectos positivos das escolas do campo e de suas conexões diretas com a proposta de integralidade:

A leitura deste livro me fez acreditar mais uma vez na importância das professoras e professores no desenvolvimento humano, educativo e cultural dos seus territórios de pertença, pois onde há professoras e professores comprometidos(as) há uma maior possibilidade de encontro e diálogo, por exemplo, com as famílias e a sociedade.

Muitas vezes as comunidades se organizam para frear tentativas de nucleação, mas por vezes também são convencidas de que a escola seriada é melhor para suas filhas e seus filhos. Será? As escolas seriadas são melhores? Elas garantem que todos aprendam? Não necessariamente. Com essas questões, quisemos provocar reflexões sobre as estreitas relações entre escola e comunidade. A seguir trataremos especificamente da potência desse modelo do ponto de vista pedagógico.

A POTÊNCIA DAS TURMAS MULTISSERIADAS

A organização dos estudantes em turmas multisseriadas tem o objetivo, como vimos, de garantir o acesso à Educação formal em territórios de baixa densidade demográfica. É a maneira que possibilita a existência da escola em determinadas comunidades. Não é uma escolha, mas uma imposição do contexto em que está inserida. Entretanto, essas turmas que mesclam estudantes de diferentes idades ou séries representam de modo mais evidente a heterogeneidade que é inerente a qualquer turma escolar, mesmo aquelas que

contam com crianças de idades próximas inscritas em um mesmo ano e a quem frequentemente buscamos impor, sem sucesso, uma mesma forma e um mesmo ritmo de aprender. Essa constatação nos faz olhar para o desafio da heterogeneidade das multisseriadas como uma possibilidade poderosa de promover aprendizagem para todas as modalidades escolares, incluindo a chamada “regular”. Parente (2014a, p. 687) revela alguns desses aspectos positivos que, em si e em conjunto, trazem a ideia da Educação Integral que reforçamos neste artigo e que se destaca pelos seus contrários: a não fragmentação, a não homogeneização, a não hierarquização:

Dos participantes da pesquisa, 70% indicaram a existência de aspectos pedagógicos positivos na multisseriação, entre eles: interação, socialização e trocas de experiências entre alunos matriculados em diferentes séries. Além disso, elencou-se também o fato de que a multisseriação possibilita ao aluno frequentar a escola em sua própria comunidade. Há ainda a percepção dos professores de que, independentemente da matrícula em uma série específica, a multisseriação possibilita compreender que “existem alunos que estão no mesmo nível de aprendizagem”. Outra professora destaca que “os aspectos positivos não são decorrentes da multisseriação e sim por conseguirmos torná-los positivos dentro da prática pedagógica” [...] os alunos mais novos aprendem com os mais velhos e os alunos mais velhos ensinam os mais novos. Esse aprendizado também ocorre sem referência direta à idade: quem sabe mais ensina quem sabe menos. Por isso, uma professora respondeu que “quando não há uma diferenciação muito grande de idade, toda forma de socialização é positiva para o conhecimento”.

A organização escolar seriada – em que estudantes são agrupados de acordo com a idade e/ou aprendizagens correspondentes ao ano escolar – é um modelo que facilita a gestão pedagógica, mas não é necessariamente o mais eficiente para todas as realidades. O ensino precisa atender aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, o que dificilmente ocorre em uma sala cuja expectativa é homogênea. As salas multisseriadas, por atenderem a um público heterogêneo, têm o propósito de que todos aprendam, mas em

modos e tempos variados e, dessa forma, coloca-se a necessidade de ensino instigante, integrado e participativo. Esse modelo possibilita que professoras e professores promovam a cooperação entre meninos e meninas de diferentes idades. Os mais velhos da turma aprofundam seus próprios conhecimentos ao ensinar os mais novos, enquanto estes trazem outras perspectivas sobre os temas trabalhados e se beneficiam da bagagem dos mais experientes. Essa relação de compartilhamento e cooperação é uma característica a ser valorizada no ambiente escolar.

A interdisciplinaridade também se configura como uma qualidade. Ao pensar um currículo dialógico entre as áreas do conhecimento, a professora ou o professor propiciam uma visão mais ampla do conteúdo, uma vez que o relaciona em diferentes dimensões e esferas da vida e da sociedade. Entretanto, para que isso seja possível, as(os) docentes precisam da garantia de espaços de compartilhamento e reflexões entre si, além do acompanhamento de uma equipe gestora que apoie a construção e implementação dos planejamentos. Hage e Barros (2010, p. 360) trazem a importância dessa discussão curricular para a construção da justiça social:

A discussão do currículo da escola multisseriada passa pela definição de novas questões epistemológicas inerentes à atualidade educacional do campo no Brasil e na Amazônia, de forma que possamos pensar e construir coletivamente um currículo aberto às necessidades populares dos diferentes sujeitos, como também a construção de um planejamento comunitário e participativo no âmbito da relação entre o poder público, sociedade e universidade.

Outro ponto a ser considerado é a própria estrutura das escolas e turmas multisseriadas. Embora tentem seguir uma organização com base no modelo seriado, necessitam de maior flexibilidade, o que pode – e deve – gerar alternativas para a composição das salas de aula, bem como ampliar as possibilidades de exploração dos espaços e tempos disponíveis. Como mencionado, a organização de uma turma multisseriada pode favorecer a Educação Integral, promovendo interações que trabalham no sentido oposto à homogeneização, hierarquização e fragmentação dos conhecimentos.

Terigi (2008) nos alerta para a crise da *monocronologia*⁴ e aponta alternativas que aceitem múltiplas cronologias, respeitando, assim, tempos e espaços contextualizados.

CAMINHOS POSSÍVEIS

“O presente é um interlocutor do passado
e um locutor do futuro.”

Antônio Bispo dos Santos, *A terra dá, a terra quer*.

Diante do que já foi exposto anteriormente com o objetivo de evidenciar a potência da Educação Integral na organização de turmas multisseriadas, faz-se necessário apontar caminhos significativos que garantam a coerência entre o que se diz e o que se faz. Para essa reflexão, trazemos alguns questionamentos: a organização escolar seriada é o único modelo possível? Em qual outro modelo podemos pensar? Os estudantes de salas multisseriadas aprendem menos do que os que estudam em escolas seriadas? Sim, não? Por quê? É desejável que as pessoas desistam de morar no meio rural para que suas filhas e seus filhos estudem na cidade grande? As pessoas que moram afastadas do meio urbano merecem ter menos condições de estudo e desenvolvimento cultural e socioeconômico? Quem pensa assim?

Embora provocativas, essas perguntas expressam concepções que estão por trás de ações administrativas e decisões políticas negligentes que resultam na desqualificação das salas multisseriadas e multietapas e, na prática, no abandono dessas escolas e de suas comunidades.

No entanto, sua importância para a nossa diversidade social, cultural e ambiental e seu potencial educativo são imensos – por isso, precisam ser levados ao debate público. A Educação em salas multisseriadas não deve se limitar a ser uma resposta prática

4. Tradução livre para o termo *monocronía*, utilizado pela autora para representar os sistemas escolares organizados em uma sequência temporal de conteúdos ao longo do tempo e que supõe uma aprendizagem homogênea, ignorando a diversidade entre os estudantes e seus contextos de vida.

a uma necessidade em regiões rurais e isoladas: ela pode ser uma oportunidade pedagógica rica que promove a diversidade, a colaboração e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. É preciso ressaltar seus benefícios educacionais e sociais, propor estratégias para fortalecer essa forma de ensino e extrair dele lições para o modelo homogeneizante que hoje predomina. A seguir citamos algumas práticas para pensar a gestão das turmas com suas diferentes necessidades de aprendizagem:

MODALIDADES ORGANIZATIVAS PARA NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DIVERSAS

Salas multisseriadas, quando bem implementadas, podem promover aprendizagens significativas por meio de metodologias que envolvam diferentes modalidades organizativas que se adequem às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Por exemplo, propor projetos comuns com diferentes responsabilidades de acordo com as possibilidades de cada grupo da sala; sequências didáticas que buscam aprofundar determinados conhecimentos em função das necessidades de cada um; roteiros que alunas e alunos possam realizar individualmente ou com pouca ajuda; trabalhos em subgrupos heterogêneos ou duplas. Há uma infinidade de possibilidades para organizar as práticas didáticas – o essencial é sempre considerar a interação como fator-chave para a aprendizagem.

AMBIENTE COLABORATIVO E ABERTO AO ERRO

Um ambiente em que uns ensinam aos outros é sempre muito eficaz porque todos aprendem, mas isso só ocorre se as(os) estudantes se sentem à vontade para expressar suas ideias, cientes de que errar e acertar são aceitos como parte do processo de aprender. A comunicação, a colaboração e a solidariedade tão almejadas são vivenciadas e aprendidas. Nesse movimento de interação criam-se condições essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da corresponsabilidade. Esses são fatores que nos levam a valorizar também a autoavaliação como meio para que cada um possa se autorregular e ajustar suas necessidades de aprendizagem.

VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E DA INTERDEPENDÊNCIA

Outro conceito fundamental nesse debate é a valorização da diversidade e da interdependência. A análise comparativa entre a diversidade na Educação e na natureza pode oferecer *insights* valiosos sobre como os diversos se articulam e se complementam. Enquanto a diversidade na natureza é essencial para a estabilidade e para a sobrevivência ecológica, a diversidade acompanhada da busca de equidade nas salas multisseriadas pode promover a inclusão, a colaboração e o desenvolvimento integral dos alunos, que colaboram para criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor. Assim como na natureza, onde diferentes espécies colaboram para manter o equilíbrio ecológico, na sala multisseriada os alunos de diferentes idades, com conhecimentos variados, compõem um pequeno ecossistema escolar. Em ambos os contextos, a diversidade permite adaptação e flexibilidade. Na sala de aula, o currículo e as abordagens pedagógicas são adaptados para atender às necessidades distintas das (dos) estudantes para que todos progridam em sua trajetória escolar.

NECESSIDADE DE PLANEJAMENTO

No âmbito macro, do planejamento e da implementação de políticas públicas, determinadas ações se fazem necessárias:

1. realização de levantamento detalhado das condições atuais das escolas do campo, incluindo desafios e necessidades específicas;
2. participação de docentes, familiares, lideranças comunitárias e movimentos sociais do campo na formulação das políticas para garantir que sejam relevantes e viáveis;
3. integração da diversidade cultural e as características regionais, como as práticas de vida e trabalho no campo, nas políticas;
4. elaboração de políticas próprias que apoiem e reconheçam as especificidades das escolas do campo, garantindo financiamento, suporte técnico e infraestrutura adequada para todas as crianças e os adolescentes, incluindo aqueles com deficiência;
5. currículos flexíveis, que incluam a realidade local, com conhecimentos sobre práticas, sustentabilidade e cultura regional;

6. elaboração e distribuição de materiais didáticos relevantes frente à realidade das escolas do campo e pautados por projetos didáticos que possibilitem o trabalho docente em diferentes níveis e ritmos e, portanto, uma atenção individualizada, de acordo com os processos de cada estudante;
7. composição de equipes gestoras e docentes para atuar nessas escolas, constituídas por profissionais concursados e com experiência;
8. proximidade de agentes das secretarias de Educação e escuta das equipes docentes e das comunidades;
9. investimento na formação continuada e específica dos professores para lidar com o ensino multisseriado, possibilitando espaços e tempos para compartilhamento entre professores;
10. implantação de sistemas de acompanhamento e suporte para ajudar os professores a lidar com os desafios da alfabetização. Nesse sentido, vale ressaltar a recente portaria nº 639/2024, que instituiu, em seu artigo 1º
11. [...] o Programa de Acompanhamento e Formação Continuada para o ensino multisseriado no processo de alfabetização – Praema, com a finalidade de contribuir para o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa de professores alfabetizadores das escolas públicas de educação básica com ensino multisseriado (Brasil, 2024).
12. melhoria da comunicação e a colaboração entre as escolas, as secretarias de Educação e as comunidades locais;
13. incentivos à cooperação entre secretarias estaduais e municipais de Educação, conselhos municipais e estaduais de Educação, universidades, institutos federais e escolas multisseriadas, especialmente com a contribuição das instituições responsáveis por cursos de licenciatura do campo;
14. elaboração de plano de carreira para manter os profissionais das salas multisseriadas, incluindo incentivos e oportunidades de desenvolvimento profissional.

Assim, concluímos que salas multisseriadas não são apenas uma alternativa necessária em contextos rurais, mas também um modelo pedagógico valioso que promove a inclusão, a colaboração

e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. A defesa desse modelo deve ser baseada em sua capacidade de atender às necessidades educacionais específicas, valorizar a diversidade e integrar o território. Para maximizar seu potencial, é crucial investir na formação docente, melhorar a infraestrutura e criar políticas públicas que apoiem e reconheçam a importância das turmas multisseriadas. O fortalecimento desse modelo é uma aposta na equidade educacional e no desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. da E.; MOURA, T. V. Práticas bem-sucedidas na multis-série. In: MOURA, T. V. *et al.* (org.). *Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo*. Curitiba: CRV, 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no 639, de 10 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-639-de-10-de-julho-de-2024-571723319>
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan-jun 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf
- CAMPOS, A. R. Os efeitos da política de nucleação das escolas rurais na relação família-escola. In: 38ª Reunião Nacional Anped. 572, 2017. *Trabalhos [...]*. Universidade Federal do Maranhão, São Luís (MA). Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_572.pdf
- HAGE, S.; BARROS, O. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Revista Espaço do currículo*, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar-

- ço de 2010 a setembro de 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9097>
- HAGE, S. O multisseriado em pauta: políticas, processos e práticas. Mesa de discussão 08. Formação continuada e educação no sertão: diálogos e experiências em movimentos. *YouTube*. Canal Pós-Crítica UNEB. Webinar dia 07/11/2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3vH60Mhk5so>
- LICHAND *et al.* Turmas multisseriadas no Ensino Básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o novo Plano Nacional de Educação. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação, v. 8, 2023. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5770>
- LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. Justiça social na educação: pressupostos e desdobramentos práticos. *Práxis Educativa*, v. 12, n. 3, p. 929-41, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170621/001052594.pdf?sequence=1>
- OLIVEIRA, J. S. B.; LUCENA, I. C. R. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 87-111, jan./abr. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812014000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- PARENTE, C. M. D. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/q8B3kVHmGrjnpQbvQgftDhx/>
- PARENTE, C. M. D. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014b.
- RODRIGUES, A. C.; MARQUES, D. F.; RODRIGUES, A. M.; DIAS, G. L. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. *Educação & Realidade* v. 42, n. 2, abr-jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623657687>
- PEREZ, T. Contra a monocultura da Educação, a diversidade e a po-

- tência das escolas públicas. *Centro de Referência em Educação Integral*, 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/contra-monocultura-da-educacao-diversidade-e-potencia-das-escolas-publicas/>
- SANTOS, A. B. dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu /PISEAGRAMA, 2023.
- SANTOS, R. V. de J.; GOUVEIA NETO, S. C.; GOUVEIA, C. T. G. de. O processo de nucleação das escolas multisseriadas no Brasil: um olhar para alguns estudos. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 3, p. 130-47, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i3.8717>
- SANTOS, E. F. Prefácio. In: SOUZA, A. J.; SOUZA, H. F. (org.). *Educação no/do campo: entre o concebido, percebido e vivido*. Curitiba: CRV, 2020.
- TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, abr./jun. 1962. pp. 59-79. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/554/196>
- TORRES, R. M. *Educação e imprensa*. São Paulo: Cortez, 1996.
- TERIGI, F. El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*. Disponível em: <https://lacionalorconsaco.files.wordpress.com/2014/08/terigi-el-saber-pedagogico-frente2.pdf>

A Roda Educativa

A Roda Educativa (antes denominada Comunidade Educativa CEDAC) é uma Organização da Sociedade Civil formada por educadoras(es) e profissionais de diversas áreas que acreditam no potencial da escola pública.

Seu compromisso é contribuir para uma Educação pública democrática, transformadora, antirracista e inclusiva, promovendo as melhores práticas educativas para que crianças, adolescentes e jovens brasileiros possam exercer o direito de aprender e se desenvolver integralmente.

Desde que foi criada, em 1997, já atuou junto a mais de mil redes de ensino em todos os Estados brasileiros, trabalhando na implementação e consolidação de processos de formação continuada para diretoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os) e professoras(es), além de equipes das Secretarias de Educação. Toda essa experiência é sistematizada no formato de pesquisas, publicações e cursos que são desenvolvidos para subsidiar boas práticas educativas e a gestão das políticas públicas nas escolas.

Em todas as ações da Roda Educativa, a escola aparece como espaço de produção de conhecimento e aprendizado da convivência social, que acolhe a diversidade e estimula a criatividade, a troca de saberes e a pluralidade.

www.rodaeducativa.org.br

A Fundação Santillana

Comprometida com a Educação Básica, a Fundação Santillana, presente no Brasil desde 2008, atua na superação das desigualdades educacionais, certa de que esse é o motor para o desenvolvimento de um país mais justo, democrático, inclusivo e sustentável. As ações promovidas compreendem a disseminação de conhecimentos para munir gestores de instituições públicas e privadas, professores e a sociedade civil com informações de qualidade em defesa da Educação de excelência para todos. Para tal, caminha ao lado de educadores e pesquisadores que constroem saberes na academia e nas salas de aula, sempre na fronteira do conhecimento. Também se dedica a parcerias com organizações nacionais e internacionais.

Além disso, a Fundação Santillana realiza e apoia ações que contribuem para o desenvolvimento da Educação, incentivando a produção e a difusão de conhecimentos sobre temas centrais das políticas educacionais, do ensino e da aprendizagem. Fomenta ainda o debate plural sobre desafios e soluções compartilhados por gestores, professores, alunos e famílias em diferentes instâncias e regiões por meio da divulgação de análises, ideias, indicadores e boas práticas nas políticas públicas, assim como incentiva premiações que valorizam e reconhecem projetos de Educação relevantes em diversas áreas.

www.fundacaosantillana.org.br

A Moderna

A Moderna atua há mais de 55 anos com o compromisso de educar para um mundo em constante transformação. Para isso, se renova sempre, reposicionando-se para atender às demandas reais da Educação de hoje.

Com uma equipe de autores e especialistas que conhecem profundamente as necessidades e particularidades regionais das instituições brasileiras de ensino público, a Moderna investe em pesquisa, inovação e metodologias de ponta para criar e produzir conteúdos didáticos, literários e serviços educacionais efetivos. Assim, coloca-se como parceira de Secretarias de Educação, escolas e famílias desenvolvendo habilidades, competências e valores para que os estudantes possam lidar com seus desafios pessoais e profissionais ao longo da vida.

Desde 2001 como parte do Grupo Santillana, presente em 19 países, a Moderna participa de projetos sociais de fomento à Educação em parceria com a Fundação Santillana e outras entidades do setor. Também apoia a formação de professores e gestores, com a realização de cursos, oficinas e seminários gratuitos, e a disponibilização de obras de referência para incentivar reflexões e políticas em prol da equidade e da qualidade do ensino público brasileiro.

www.moderna.com.br

Este livro foi composto nas fontes Milo e Milo Serif
e concluído em julho de 2025.