

## INVISIBILIDADE DAS MULTISSERIIDAS: ENTRE A LIBERDADE AGONÍSTICA E A CRIATIVIDADE

Mari Teresinha Alminhana Panni <sup>1</sup>  
Claudia Glavam Duarte <sup>2</sup>

Artigo

### Resumo

Este artigo tem por objetivo problematizar a invisibilidade das classes multisseriadas e o processo de criação, invenção dos docentes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental José Martins Correa Filho em Santo Antônio da Patrulha/RS. Para realização do estudo foram feitas observações em duas turmas multisseriadas e entrevistas com dois professores e o diretor. Para entender e analisar as problematizações, foram utilizadas ferramentas conceituais advindas da obra de Michel Foucault. Nas análises, destaca-se a invisibilidade das classes multisseriadas que se materializa na falta de acesso a teorias específicas, no silenciamento desta forma de organização durante a formação acadêmica dos docentes, como também, no respaldo da Secretaria de Educação do Município. No entanto, tal lacuna tem provocado certa liberdade na elaboração de ações pedagógicas criativas, pois os professores inventam e fazem uma docência pautada no artistar. Tais invenções fissuram as normas engessadas do currículo de matemática e do modelo seriado, fazendo surgir novas formas de implementar educação. Porém, o modelo seriado produz algumas amarras, criando tensões no trabalho docente. Isto faz com que, muitos educadores experimentem uma liberdade agonística.

**Palavras-chave:** Multisseriação. Seriação. Currículo. Matemática.

### INVISIBILITY OF MULTISERIIDATES: BETWEEN AGONISTIC FREEDOM AND CREATIVITY

#### Abstract

This article aims to problematize the invisibility of the multi-serialized classes and the creation process, invention of teachers for the development of pedagogical activities. The research was developed at the José Martins Correa Filho State Elementary School in Santo Antônio da Patrulha/RS. In order to carry out the study, observations in two multi-serialized classes and interviews with two teachers and the principal were made. To understand and

<sup>1</sup> Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Cenecista de Osório – FACOS – Professora de Educação Infantil da rede municipal de Osório; professora de Anos Iniciais da rede municipal de Xangri-Lá, RS, Brasil. [maripanni@gmail.com](mailto:maripanni@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Campus Litoral Norte. Tramandaí, RS, Brasil. Vinculada aos Programas de Pós-Graduação: Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e Ensino de Matemática – UFRGS. [claudiaglavam@hotmail.com](mailto:claudiaglavam@hotmail.com).

analyze the problematizations, conceptual tools from Michel Foucault's work were used. In the analysis, the invisibility of the multi-serialized classes stands out, which materializes in the lack of access to specific theories, in the silencing of this form of organization during the academic training of the teachers, as well as in the support of the Municipal Secretary of Education. However, this gap has caused a certain freedom in the elaboration of creative pedagogical actions, as teachers invent and make a teaching based on artistry. Such inventions fissure the strict norms of the mathematics curriculum and the serial model, giving rise to new ways of implementing education. However, the serial model produces some bonds, creating tensions in the teaching work. This causes many educators to experience an agonistic freedom.

**Keywords:** Multi-series. Serialization. Curriculum. Mathematics.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo constitui-se de uma abordagem acerca da organização escolar multisseriada e das rupturas provocadas no currículo de matemática sobrevindas dessa configuração, especialmente nos anos iniciais de escolarização.

A organização escolar multisseriada é uma forma de ordenação que abriga em um mesmo espaço-tempo estudantes de anos ou níveis distintos, sob a responsabilidade de um mesmo professor. As escolas que utilizam o modelo multisseriado de escolarização estão em sua quase totalidade, vinculadas às áreas rurais e tornam-se na maioria das vezes, a única opção de sistema escolar aos sujeitos que lutam para manter a escola em suas comunidades.

Historicamente, a origem da multisseriação, ainda presente nos tempos atuais, encontra-se vinculada a um período da história educacional brasileira, denominado de Brasil Colônia, em que professoras leigas, muitas vezes alguém da própria comunidade, agrupavam crianças, indiferentes à idade, a fim de ministrarem suas aulas.

Em 1827, esta forma de organização foi referendada pela Lei Geral do Ensino que adotou o Método Lancasteriano em que alunos considerados mais avançados ensinavam os que se pressupunham em níveis anteriores. De acordo com Janata e Anhaia (2015), foi somente no período republicano (1889), com o surgimento dos grupos escolares, que o modelo seriado surgiu como “a forma ideal” de organização do espaço educativo. Tal ideal de organização, segue persistindo nos dias atuais, visto que os processos de nucleação de escolas vêm ocasionando o fechamento destas instituições nas comunidades rurais.

Esse cenário demonstra, que apesar da garantia do direito a educação pela Constituição Federal e da ascensão das políticas educacionais sucedidas nas últimas décadas, a efetivação dos direitos das populações do campo continua sendo negligenciada na modernidade. Situação esta antagônica, pois ao mesmo tempo que legitima direitos, concebe a refutação deles.

Em face do exposto, este estudo teve o objetivo de problematizar a invisibilidade das classes multisseriadas e o processo de criação e invenção dos docentes para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

## 2 METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa e desenvolveu-se a partir de observações e entrevistas com professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental José Martins Correa Filho, instituição educativa rural, localizada no município de Santo Antônio da Patrulha, no Estado do Rio Grande do Sul.

A escola, existe há mais de sessenta anos e na ocasião da coleta das informações era composta por uma diretora, três docentes e uma merendeira, que também fazia parte da limpeza. Dois professores estavam vinculados ao magistério Estadual e uma docente era cedida pelo Município. Estes atendiam trinta e nove alunos do primeiro ao sétimo ano e dezesseis na educação infantil, totalizando assim, 55 alunos. Excetuando-se a Educação Infantil, pesquisamos duas turmas, que adotavam o modelo da Multisseriação. A primeira reunia alunos do primeiro, segundo e terceiro ano e a segunda turma abrigava o quarto e quinto ano.

Do ponto de vista metodológico, o material empírico aqui apresentado foi composto de entrevistas semiestruturadas com dois docentes e um diretor e observações da rotina escolar das turmas supracitadas, registradas no caderno de campo. Após a realização de inúmeras observações, entrevistas e as respectivas transcrições, demos início, de forma mais densa, às análises do material produzido. Neste momento, buscamos delongar-nos na escuta das entrevistas e na leitura dos apontamentos registrados no caderno de campo, na tentativa de “buscar, novas associações, estabelecer comparações e encontrar complementações” (PARAÍSO, 2012, p. 35).

Cabe destacar que as entrevistas foram transcritas e analisadas a partir das ferramentas conceituais advindas de Michel Foucault e que compactuam com a dupla orientação feita por Nietzsche (2001) no outono de 1886. Esta por um lado, alberga a suspensão da “vontade de verdade” – vontade tão requerida aos sujeitos modernos que, na tentativa de explicar o mundo, tentam aproximar-se cada vez mais da “realidade em si mesma” para encontrar o “verdadeiro” fundamento – e, por outro, o imprescindível exercício – tão relevante para as perspectivas pós-estruturalistas – de limitar-se à exterioridade, à superfície das formas, a tons e palavras como recurso às análises que pretendem dar visibilidade à positividade “do dito”.

Acreditamos que o caráter persuasivo dessa orientação, feita por Nietzsche, seja imperativo nestes tempos para exercitar a curiosidade foucaultiana, “a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo” (FOUCAULT, 2001, p. 13).

Assim, nos parece que esta concepção, apesar de nos desestabilizar, pois retira a premissa acalentadora do manual de “siga os passos”, abriu um leque de possibilidades que viabilizavam a emergência de outras questões durante a caminhada investigativa. Dessa forma, a pesquisa nos permitiu,

Afasta[r]mo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever – analisar nosso objeto. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16)

Após a produção das entrevistas e dos registros das observações no caderno de campo, iniciamos os estudos utilizando como método a análise do discurso na perspectiva de Foucault, buscando identificar possíveis densidades analíticas para problematizarmos, que serão apresentadas nas seções subsequentes alcunhadas de “a invisibilidade” e “o processo agonístico e o caminho para uma docência inventiva”. Nos resultados desta pesquisa a invisibilidade emergiu com força e se refere à uma forma de organização escolar e, em efeito, a um silenciamento nos cursos de formação de professores, resultando na falta de discussões e de amparo para a realização do trabalho docente com as classes multisseriadas. O estudo seguiu as normas para pesquisa envolvendo seres humanos e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), através do CAAE nº 69438017.7.0000.5347.

### **3 A INVISIBILIDADE**

Durante a pesquisa os entrevistados (os professores e o gestor da escola) destacaram, de forma recorrente, que uma das fragilidades para a realização de um trabalho pedagógico com esta forma de organização estaria vinculada à invisibilidade de discussões durante suas formações acadêmicas, especialmente durante o período da graduação.

Conforme interlocução de uma professora entrevistada, isso dificultou a concretização do seu Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação (TCC) e sua realização só foi possível pela sua persistência e ajuda da sua orientadora. Tal situação

foi evidenciada por Rodrigues (2009, p. 93), quando afirma que “a multisseriação, não são tópicos recorrentes nos currículos de formação docente, seja ela inicial ou continuada”. Além disso, tal invisibilidade se evidenciava, de acordo com os entrevistados, na inexistência de teorias específicas para o aprofundamento de estudos e na falta de respaldo da Secretaria de Educação em formações e reuniões que tratassem diretamente sobre o trabalho com as classes multisseriadas. Dessa forma, durante a investigação, ficava latente a invisibilidade deste modelo educacional pelos órgãos superiores de educação e pelas discussões teóricas no âmbito da academia.

Duarte e Taschetto (2014) em seu artigo intitulado “A Conversar com Estátuas”, fazem referência a esta invisibilidade. De forma criativa, os autores fazem uso de uma personagem do texto de Mia Couto (2013) denominada Rosa Caramela. De acordo com o conto, a personagem tinha um estranho hábito de conversar com estátuas e, obviamente estas não respondiam às questões e nem comentavam as confissões de Dona Rosa Caramela. Suas palavras pareciam inaudíveis por mais que ela desejasse que alguma voz sáisse das pedras. Duas hipóteses foram lançadas pelos autores para compreender este fato:

[...] ou as palavras pronunciadas por Dona Rosa Caramela careciam de força para alcançar os altos pedestais ou então os ouvidos de tais estátuas estavam endurecidos demais pelo efeito do tempo para escutar suas lamúrias. Enfim, sabe-se que sequer ocorria um sorriso de agradecimento pelo pano leve que, ao deslizar pelo rosto pétreo, retirava-lhe o pó acumulado pelo tempo. A alma que Dona Rosa Caramela punha em suas conversas com as estátuas era de assustar muitos. Afinal, dirigir-lhes a palavra como se fossem gente viva era algo inaceitável, iniciativa de louco (DUARTE; TASCHETO, 2014, p. 51).

A referência feita pelos autores neste conto, se aproxima da situação vivenciada por educadores que atuam em escolas multisseriadas de nosso país. A invisibilidade desses profissionais, de suas práticas pedagógicas e principalmente da falta de discussões teóricas em cursos de graduação, adquire visibilidade neste texto. São professores (Rosas Caramelas) que insistem em “palavrear” sobre as situações cotidianas que enfrentam, sobre a falta de amparo para o trabalho pedagógico, frente aos órgãos superiores educacionais, mas que, não são ouvidos. Assim,

[...] as palavras inaudíveis de Dona Rosa Caramela saem das páginas de um livro de ficção e adquirem corpo e vida quando pensamos na invisibilidade de algumas práticas docentes nos cursos de formação de professores (Ibidem, 2014, p. 51).

Portanto, o trabalho dos professores deste modelo educacional não é percebido, torna-se invisível e considerado de pouca importância, por se tratar de uma configuração que difere do que é estipulado como o padrão ideal: o modelo seriado. Esta concepção foi identificada nas palavras dos docentes entrevistados. Grifamos parte de algumas delas a fim de destacar a invisibilidade acadêmica experienciada pelos professores durante seus cursos de graduação:

Durante minha formação, **pouco se falou em multisseriada**, nada de aprendizagem concreta. [Grifos nossos]

Sempre pensei assim, quando caí no magistério e caí mesmo e gostei e não sei mais fazer outra coisa. E daí eu sempre tinha uma coisa, queria fazer o trabalho de conclusão (curso de Pedagogia) voltado para minha comunidade para ajudar, para desenvolver, para crescer, aí começou a surgir a história da educação do campo, das classes multisseriadas, aí eu falei com a minha professora; eu quero, mas realmente **passamos muito trabalho não tinha leitura...** [Grifos nossos]

Não tive nenhuma disciplina na faculdade, **não aprendi nada de multisseriada**, foi só o meu interesse no trabalho de conclusão que teve relação com a escola do campo. [Grifos nossos]

[...] não adianta, a faculdade...[...]. Agora não sei, já faz tempo que eu me formei, **será que ainda é a mesma coisa?** Se estão pensando a mesma coisa? [Grifos nossos]

Os excertos apresentados, destacam o quanto os cursos de graduação, por eles frequentados tornaram-se pétreos, estátuas, para voltar ao texto de Duarte e Taschetto (2014), no que se refere ao trabalho com as multisseriadas. Segundo eles, durante todo o período de graduação nada se falou sobre esta organização escolar e os desafios por ela impostos. Ao lermos este texto, imediatamente perguntamo-nos se seriam eles, Rosas Caramelas que insistiam em conversar com estátuas? Esta é uma questão que nos parece ter algum sentido, pois, segundo os entrevistados, o que foi estudado, o que foi minimamente produzido, ocorreu pela procura dos educandos, pelos seus interesses, visto que eram provenientes de uma escola com organização multisseriada e tinham o desejo de continuar nessa mesma escola. Pareceu-nos haver aqui um esquecimento de que, a “concretude das problematizações, formuladas pela força plástica das vidas dos professores, [se dão] no lócus do território educacional, onde esta força se forja” (CORAZZA, 2016, p. 1316). No entanto, nos parece que tal lócus está vinculado a uma representação social que as coloca em “gradiente de inferioridade em relação às escolas urbanas seriadas. Inferioridade forjada pelo pressuposto de que a escola urbana seria hierarquicamente superior” (DUARTE, TASCHETTO, 2014, p. 52). Superioridade e hierarquia que leva a desconsiderar o número de escolas com classes multisseriadas. Pois,

Dados estatísticos recentes contradizem o discurso do senso comum de que as escolas/classes heterogêneas não seriam quantitativamente expressivas no cenário brasileiro. De acordo com o censo escolar de 2008, esta modalidade de organização escolar corresponde a 56,45% do total das escolas do campo, ou seja, pode-se inferir que existem, aproximadamente, mais de 48 mil estabelecimentos de educação fundamental organizados de modo exclusivamente heterogêneo, atendendo a uma demanda de cerca de 1,3 milhões de alunos (Projeto Base Escola Ativa 2010). Esse pressuposto equivocado é, dessa forma, desconstruído a partir destes dados reveladores, indicando que essa realidade escolar é muito mais presentes do que se quer acreditar (DUARTE; TASCETTO, 2014, p. 52).

Apesar do quantitativo de escolas multisseriadas, a invisibilidade e o silêncio persistem e muitas vezes, ouvimos referências a estas escolas como “escolinhas”, cuja organização partiria, única e exclusivamente, do pressuposto da economicidade de professores e de espaço físico para as Secretarias de Educação. Na esteira dessa premissa não representaria, muitas vezes, para os órgãos educacionais, algo que se devesse considerar do ponto de vista pedagógico, seria somente um arranjo necessário para suprir uma necessidade devido à quantidade de alunos que se apresenta em algumas comunidades, muitas delas carentes, ou seja, a “única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem” (HAGE, 2014, p. 1173). Rodrigues (2009) indica esta concepção ao afirmar que:

Notamos ainda que nos debates sobre Educação do Campo as salas multisseriadas não foram contempladas e sim tratadas como estratégia emergencial, como uma espécie de “tapa buraco” para solucionar os problemas das escolas isoladas, que não contam com quantidade de alunos suficiente para divisão da turma em séries (Ibidem, 2009, p. 72, 73).

Em uma conversa com a diretora da escola pesquisada, ela fez alusão ao “tapa buraco” referindo-se às concepções de inferioridade que circundam a multisseriação. Segundo ela, durante uma reunião para organização das turmas para o início do ano letivo, a Secretaria de Educação comunicou a diretora, “em forma de pesar”, que aumentaria uma turma multisseriada na escola, pois não teriam possibilidades pelo número de alunos dessa turma ser organizada no modelo seriado. O lamento vindo da secretaria anuncia o quanto esta forma de organização é percebida. Para Moura e Santos (2012, p. 70), ela é “tratada nas últimas décadas como uma ‘anomalia’ do sistema, ‘uma praga que deveria ser exterminada’ para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano”. Assim, a desvalorização desta modalidade de organização, torna-se um fator preponderante para que estas escolas sejam irrelevantes, e, conseqüentemente, algo que não deva ser visibilizado. Para Rocha (2016):

Verifica-se que não existe uma proposta pedagógica própria do ensino multisseriado da zona rural. É necessário ouvir os docentes para conhecer as histórias deles e o cotidiano de sala de aula, e, investigar como os saberes docentes são construídos para que se possa elaborar e organizar conhecimentos que auxiliem na criação e na realização de políticas públicas direcionadas a ensino multisseriado rural (Ibidem, 2016, p.160).

Ademais, outro fato que nos remeteu a pensar na invisibilidade desse modelo educacional e que acabou enunciando também este processo de invisibilização, se refere à falta de amparo pedagógico da Secretária de Educação. Sobre essa questão, Hage (2014, p. 1174) ressalta, que existe um “quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo”. Dessa forma, como nós não havíamos presenciado formações pedagógicas durante o tempo que estivemos na escola e não tínhamos escutado nada a respeito de reuniões, material pedagógico específico e até mesmo visitas da Secretaria de Educação, perguntamos aos professores como ocorriam tais reuniões, se eram específicas para as multisseriadas e como acontecia o acompanhamento dos trabalhos pedagógicos. A resposta veio da seguinte forma:

As reuniões não têm acontecido. Nós temos que nos virar. Com as trocas de governo, ficou cada vez mais difícil. Estão tentando reduzir para 20 horas o funcionamento das escolas do campo, novamente.

A asserção acima aponta que os professores não contavam com o amparo da Secretaria de Educação. Nem através de reuniões, nem com o suporte didático pedagógico para os trabalhos desenvolvidos na sala de aula multisseriada. Ademais, também lidavam com a escassez dos materiais pedagógicos, pois segundo eles, após o pedido ser feito demoraria um tempo para chegar à escola. Assim,

[...] os sujeitos se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas, sentindo-se discriminados em relação às escolas da cidade, que assumem prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes (HAGE, 2006, p. 4).

De modo geral, as enunciações, que remetiam aos processos de invisibilização e, que atravessavam as falas dos professores se davam em diferentes instâncias: invisibilidade da própria escola (praticamente escondida atrás de morro), a não adequação das instalações, silenciamento das graduações, falta de acompanhamento da Secretaria de Educação com um olhar específico para as necessidades das escolas multisseriadas e falta de material pedagógico. No entanto, se tal condição gerava, por um lado, certo desconforto para os docentes entrevistados, por outro, os impulsionavam à realização de



atos criativos, fruto de uma inventividade que tendia a se afastar do modelo seriado de organização escolar.

#### **4 O PROCESSO AGONÍSTICO E O CAMINHO PARA UMA DOCÊNCIA INVENTIVA**

Apesar da falta de recursos e da invisibilidade discutida anteriormente, ao longo de nossa estada em campo percebemos que o trabalho desenvolvido pelos docentes era potencializado por criações e invenções experienciadas em sala de aula. Sentíamos-nos diante de uma docência que sabotava, muitas vezes, as linhas engessadas do currículo de matemática e do modelo seriado que o sustentava. Havia certa destreza em suas práticas que parecia não indicar uma lacuna em termos formativos. Na época chegamos a aventurar que eles teriam tido alguma formação específica para o trabalho com estas turmas. Posteriormente, fomos compreendendo que as aprendizagens foram ocorrendo no fazer-se docente:

Aprendi mesmo, na prática, dentro da escola, primeiro como aluna e também junto com minha mãe que já era professora de classe multisseriada, dessa mesma escola que trabalho, e depois sozinha, nas vivências, nas práticas.

O dia a dia, o encontro com os educandos, os conteúdos a serem desenvolvidos, os “acertos” e “erros” faziam o caminhar e, dessa forma, “ensinavam” o professor e minimizavam o vácuo de sua formação para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que levasse em conta as especificidades das classes multisseriadas. Dito de outro modo, eram “as práticas, as vivências” que funcionavam como base formativa para estes docentes. Inferimos que havia ali uma,

[...] vontade de potência que estimulava os acontecimentos, as novidades e o pensar no pensamento educacional, fazendo nossa profissão ser vivida como poesia e dotando-a de uma disposição trágica: isto é, da capacidade que temos de nos decidir politicamente pela responsabilidade vital de educar (CORAZA, 2016, p. 1315).

Levantamos então, como hipótese que, talvez esta condição - a falta de formação acadêmica - fosse propulsora para que o professor se permitisse fazer algumas artes/arteiras<sup>3</sup>, visto que, não foram constituídas didáticas, currículos, avaliações, normas

---

<sup>3</sup> Referimo-nos aqui a expressão usualmente utilizada com crianças quando estas estão fazendo alguma travessura. Crianças arteiras! Estão fazendo arte, traquinagens! Dessa forma, relacionamos esta expressão com as aulas dos professores de classes multisseriadas, pois a partir das suas invenções, criações dentro da sala de aula, pela ausência de teorias e formações específicas, experimentavam certa liberdade de fazerem travessuras, desorganizando, bagunçando a hierarquia do dispositivo seriado, indo contra, sabotando uma docência fascista e engessada, configurando-se dessa forma estas criações, em “artes/ arteiras”.

para seu trabalho docente com as classes multisseriadas. Obviamente, não defendemos neste artigo a não formação docente, mas, desconfiamos que essa “falta” pôde abrir espaço para a emergência de forças criadoras e inventivas, conforme afirma Corazza (2016):

Quanto menos o trabalho docente for limitado a regras fixas e, quanto mais sensível permanecer aos movimentos do informe (Valéry, 2003) – ainda não reconstruído por operações racionais –, mais dispostos estaremos à invenção de novas formas (Ibidem, p. 1324).

A “falta de manuais de instrução” e o “siga os passos” para o exercício da docência destes professores talvez, possa ser considerado como condicionante de um espaço para práticas de liberdade, entendidas como movimentos de transgressão, ruptura e criação de novas formas de subjetividade (CASTRO, 2009). No caso específico desta pesquisa, subjetividades docentes se constroem no movimento que ocorre dentro do ato de ensinar em uma classe multisseriada, na “liberdade”, mesmo que regulada por relações de poder, que é proporcionada pela falta de normas e padrões específicos. Nas palavras de Corazza (2016) trata-se de um artistar à docência.

Concebidas como intrinsecamente artistadoras, as vidas dos professores são visualizadas como movimentação de vivências e de percursos, que se criam e recriam, durante os caminhos percorridos, expressando a corporeidade do devir e a possibilidade de se potencializar, transformando-se (Ibidem, 2016, p. 1314-1315).

A forma de trabalhar, de integrar sem separar, cria novas possibilidades de ensinar, forja subjetividades docentes fora do contexto pensado por um modelo hierárquico visto como o “ideal”. Dessa forma, a prática dos docentes dentro da sala de aula movimenta-se por intermédio de uma docência que “sabotava”, que provocava “transgressões”, apesar das repartições invisíveis que eram/são colocadas pela legislação do modelo seriado. Nesta perspectiva, não resta ao professor outra possibilidade que não seja o de inventar e deixar o devir criar as possibilidades, “ênfatizando o processo de construção do devir de educar” (CORAZZA, 2016, p. 1316). Assim, por intermédio das “transgressões e devires” os professores criavam formas diferenciadas que contemplavam esta organização educacional, que ainda insiste em escapar aos manuais e teorias específicas.

Dessa forma, nos amparamos nos estudos de Foucault (2002) para entender o modelo seriado, como um Dispositivo<sup>4</sup> e a Multisseriação como um Contradispositivo que tende a exercer certa força que embaralha os códigos e fissa a ordem estabelecida pelo modelo da Seriação. No entanto, por mais que tal dispositivo fizesse força sobre os fazeres e saberes docentes, identificamos várias situações em que os professores escaparam de tal força e propuseram experiências outras que evidenciaram-se nas falas dos docentes, logo a seguir:

Pedi que quatro meninos [do primeiro ano] que pegassem, por exemplo; três pecinhas cada um e botassem dentro da caixa. Eles foram lá e contaram e observaram a contagem deles para ver se contaram certo e botaram na caixa e.... Fechei a caixa né, **então perguntei para eles, tanto para o primeiro, segundo e terceiro, perguntava aleatoriamente, para ver o conhecimento deles**, para eles darem a ideia de quanto teria dentro daquela caixa, só observando, então alguns iam dizendo os valores e no decorrer dessa atividade deu para observar que alguns já iam apontando para os colegas para ter a contagem do valor exato. **[Quem respondeu ao questionamento foi uma menina do primeiro ano, após fazer sua própria contagem mentalmente, explicando que tinha quatro meninos com três pecinhas... ou seja, três vezes quatro]**. E assim, teve uma hora, deu para notar também que ela contou e ela achou o resultado e quando perguntei para os outros eles falaram que não era o resultado certo, aí ela começou a pensar e começou a contar de novo e disse assim: **Professor é doze? Tipo assim ela contou e deu de novo o resultado dela, e era doze, mas como os outros falaram outro resultado ela ficou na dúvida. [...]** Daí tu imagina, **pode dizer não é para você aprender ainda só porque é multiplicação?** [grifos nossos]

(...) Então vamos dizer que ele está no segundo ano e ainda não conseguiu fazer isso (soma e multiplicação) ele vai auxiliar dessa forma, onde eu vou observar se ele sabe contar já ou não, se ele já consegue a partir da conta que ele faz, se ele conhece o valor numérico, se eu já posso perguntar o valor numérico para a multiplicação para ele também, né, mas **como eu pergunto para todos**, ele também vai raciocinar nesse sentido, até com que ele veja que ele percebe que a relação da multiplicação é quantidade e o número de vezes que pega. E daí a gente percebe que alguns começam a perceber isso e daí eles vão, será que é ou não é ... e vai gerando aquela dúvida neles né, que é o conhecimento, e daí a gente vai tirando as dúvidas com aqueles que já sabem, porque tem aqueles que sabem né... aí tu pergunta, mas como, porque esse valor deu assim? Daí faz com que eles expliquem, então eles estão explicando uma coisa para os outros que também já estão pegando aquele conteúdo, **trabalhando todas as séries ao mesmo tempo, a turma**. [grifos nossos]

**Daí eu vi que ele sabia os nomes dos números, que ele sabia essa classificação de unidade, dezena centena e milhar ...então aquilo ali eu fui dando e fui vendo que ele sabia e fui e fui indo**, recapitulei com o quinto,

<sup>4</sup> Fizemos referência ao modelo seriado como um dispositivo em Foucault, pois ela é considerada como modelo ideal de configuração para os espaços escolares e irá funcionar tal qual um dispositivo, pois, para se estabelecer ela organizará e colocará em funcionamento, “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (Foucault, 2000, p. 244).

porque vou saber se o quinto ainda se lembra o que leu, se não ficou nada **e aí fui indo, fui indo... o que dá certo dá, o que não dá eu volto**, porque tem uns que, às vezes os do quinto, tem umas do quinto que às vezes precisam de mais atenção, eles conseguem trabalhar em grupo e desenhar todo mundo junto no mesmo cartaz, assim uns quatro, cinco. **Eu não consigo assim, eu procuro nem fazer essa divisão na minha cabeça sabe? Porque eu sei que ela não vai dar certo.** [Grifos nossos]

A interação, a provocação e o tatear o caminho (e fui e fui indo) parecem ser os alicerces de uma prática que se constitui ao fazer-se. Não existem certezas, pontos exatos de chegada. Pareceu-nos, que a “não divisão” institui uma docência que, em meio a um caos, faz sucumbir a relação de força que busca estruturar a educação em idade/ano escolar.

Portanto, eram frequentes os ruídos advindos do arrastar de cadeiras e classes para ajudar algum colega ou, simplesmente pelo fato de querer partilhar o desafio dado com alguém próximo, independentemente do ano escolar. De acordo com a fala de um professor: “somos uma única turma”!

O docente utiliza essa concepção para definir e organizar seu espaço de trabalho, visto que, até mesmo a disposição das classes, cartazes ou qualquer tipo de material que está exposto nas paredes não representa nenhum tipo de separação dos anos escolares. Cabe ressaltar, que os professores organizam seus trabalhos para que as aprendizagens ocorram de forma adequada para cada aluno, ou seja, levam em conta as singularidades, mas também abrem o leque para que todos possam fazer parte de uma construção coletiva, como uma “única turma”, sem separações e hierarquias.

Esta constatação ocorreu em várias aulas de matemática. Especificamente, em uma aula, o professor, para nossa surpresa, explorou os conteúdos de unidades, dezenas, centenas e milhar com os alunos do segundo e terceiro ano, a partir das atividades de construção do número, destinadas ao primeiro ano. Desta forma, foram acontecendo entrelaçamentos de conteúdos entre todos os anos escolares, o terceiro foi ajudando o segundo, que também ajudou o terceiro, pois já haviam visto este conteúdo no ano anterior e assim davam seus palpites. Tratava-se, para nós, de uma experiência que problematizava o que é entendido como “naturalmente lógico” (SANTOS, 2009, p. 99), ou seja, a simultaneidade das atividades nos eram estranhamente agradáveis.

A sensação de estranheza talvez ocorresse porque a matemática tem sido considerada por alguns autores como uma área que sugere a necessidade de construção do conhecimento no formato linear, ou seja, exige pré-requisitos. Sobre esta característica, a pesquisadora Carmem Cecília Schmitz (2002) ao descrever as

especificidades, na sua dissertação de mestrado, das práticas da matemática escolar nas séries iniciais, identificou que as professoras realizam suas atividades, tendo como bases a hierarquização dos conteúdos e dependência do livro didático. De acordo com esta pesquisadora, as professoras entrevistadas sinalizavam a existência de uma “lógica interna da matemática, dominada pela ideia de pré-requisito que determinava o que e porque ensinar” (SCHMITZ, 2002, p. 115). Assim, tal lógica definiria o que vem “antes e o que vem depois” para a facilitação da aprendizagem em termos de conceitos matemáticos. Tal ordem estaria articulada à “necessidade de colocar o simples antes do complexo” (IBDEM, 2002, p. 114).

Nos estudos de Chagas (2001), também são evidenciados e problematizados os pré-requisitos em matemática como um fator determinante para a aprendizagem dos conteúdos. Segundo o autor, citando um professor entrevistado: “os estudantes não estão interessados em minhas aulas porque lhes faltam pré-requisitos necessários à compreensão da minha matéria” (Ibidem, 2001, p. 245). Dessa forma, Chagas (2001) pontua que na visão de alguns educadores os pré-requisitos de matemática devem ser cuidadosamente seguidos para que ocorra o êxito das aprendizagens. Sob a égide desta mesma lógica, Schmitz (2002, p. 115) afirma que as justificativas de seus entrevistados ao observar certa linearidade dos conteúdos, se davam com a finalidade de deixar “os alunos ‘bem preparados’ para acompanhar os conteúdos seguintes”.

No entanto, presenciemos atividades em que a exposição dos alunos, por intermédio da busca pelas oportunidades que o professor disponibilizava, propiciavam momentos para que todos pudessem interagir, e abriam a possibilidade de que alguns “pré-requisitos” fossem ignorados. A racionalidade que imperava parecia não querer instituir classificações e hierarquizações. Como afirmaram os professores:

[...] o aluno que tem dificuldade, ele vai precisar de ajuda de todos os colegas. **Então o meu papel, os dos próprios alunos é ajudar ele a fazer junto com o grupo** [independente de ano e idade] **ora por aproximação de níveis, ora por níveis diferenciados**, porque eles terminam a atividade e perguntam: professor posso ajudar o outro colega? - mas tu sabe como o professor pergunta as coisas para ele - há eu sei professor, então posso ajudar ele? eles vão reproduzindo aquilo que eu questiono com os próprios colegas, mas pensa nessa letra aqui, será que começa com ela?... Vai ali no cartaz, será que é essa, será que, não é? Então eles também não estão ali dando respostas, estão ajudando... [grifos nossos]

[...] eu procuro nem fazer essa divisão na minha cabeça sabe? Porque eu sei que ela não vai dar certo! Quando eles dizem: aí professor posso tentar fazer aquela lá também? **Claro pode tentar fazer...** Eu não posso deixar de provocar ele, ou fazer com que ele em certo momento ajude aquele outro aluno a resolver aquele problema, porque ele também está aprendendo. **Nós somos uma turma,**

**não interessa série**, só que isso ainda é um vício do próprio professor, o segundo ano, terceiro ano, a fila ou alguma coisa assim, isso eu acho que as instituições têm que começarem a se organizarem, para que isso em uma multisseriada fique claro que é uma turma, a turma, e não são várias turmas que tenho ali. [Grifos nossos]

Apesar dos esforços dos professores, das várias adaptações feitas em suas aulas, no que tange a entrelaçamentos entre conteúdos, a linguagem utilizada, entre outros, percebemos que o Dispositivo da Sérição não daria tréguas. Diante de algumas afirmações dos entrevistados, identificamos que a “falta de manuais” provocava alguns desconfortos nas suas atuações docentes. Segundo eles, era necessário cumprir as exigências legais impostas pela Secretária de Educação Estadual para cada ano escolar. Tornava-se essencial então, que as crianças tivessem nos seus cadernos, os conteúdos específicos do ano que estavam cursando, notas e pareceres que também estivessem de acordo com o processo escolar indicado pelo modelo da serição. Tais exigências geravam uma situação/experiência agonística no professor, pois na sala de aula, essas separações tendiam a não ocorrer e vários cadernos apresentavam conteúdos “contra-indicados” para a idade/ano escolar dos estudantes. Porém, era necessário que estes cumprissem as exigências de um sistema educacional pautado em um modelo organizacional diferente do seu. Dessa forma, a força do Dispositivo da Sérição levava os docentes a afirmarem que:

[...] **a gente, às vezes, se sente perdido** sem amparo, amparo de algum pensador de algum autor [para o trabalho com multisseriada]. Então a gente acha que isso ainda esteja em construção, não existe ainda uma forma certa. [Grifos nossos]

No pacto teve essa questão de alfabetização voltada para o campo, só que novamente a nossa professora do pacto tinha muitos professores/alunos e **seguia mais aqueles eixos tradicionais**, não especificamente do campo, não tinha um grupo considerável do campo para que ela desenvolvesse o trabalho voltado para as multisseriadas. [Grifos nossos]

Porém, para a multisseriação as normas escapam, fogem em vários pontos, a começar pelo espaço físico, pois ela abriga vários anos em um mesmo espaço e tempo. Os conteúdos podem até ser ensinados separadamente, porém os alunos ouvem e veem tudo que se passa em sala de aula, assim, eles escutam e, muitas vezes participam de processos educativos que não pertenceriam ou seriam “adequados” para seu ano escolar. Dito de outro modo: “não se pode tapar os ouvidos das crianças” (DUARTE; TASCETTO, 2014, p. 52).

Com estes argumentos, é possível inferir que professores de classes multisseriadas vivenciavam uma liberdade agonística. Pois, se por um lado a falta de formação lhes permitia criar, inventar estratégias, por outro eles eram “cobrados” pela Secretaria de Educação Estadual. De modo que, muitas vezes se sentiam desamparados, não legitimados pelos especialistas que detinham o poder de dizer o verdadeiro e o válido para o campo educacional. Foucault (2006) afirma, que a liberdade dos sujeitos não é assegurada pelas instituições e pelas leis que a garantem, ou seja, seria necessário evitarmos pensar a liberdade como aquela concedida por um aparato jurídico, pela lei ou pelo que dizem os especialistas. A liberdade é algo que devemos exercitar, e não se reduz à questão da vontade, da escolha ou do livre-arbítrio. Para o filósofo, a liberdade é algo necessário para se compreender as relações de poder e é fundamental para o exercício do poder. Como destaca Kohan (2003),

[...] o exercício do poder pressupõe a prática de liberdade. Esta prática não é exercida por indivíduos soberanos ou autônomos, constituídos previamente, mas por indivíduos que, na trama das relações de poder que os atravessam, podem perceber outras coisas, diferentemente daquelas que estão percebendo (Kohan, 2003, p. 89).

Então, a liberdade não é o outro lado do poder, não existe uma relação de exclusão entre eles, a liberdade não significa ausência de poder. São outras percepções, ações e, em efeito, criações que se dão dentro da própria trama em que se engendra o poder que institui algumas práticas de liberdade. Pode-se assim dizer, que nesta relação [poder-liberdade], se faz presente um sentimento de agonia, pois se tem ao mesmo tempo, “uma incitação recíproca e de luta; trata-se, portanto, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente” (SAMPAIO, 2007, p. 96). É neste ponto, nesta provocação permanente que se situa o docente da escola multisseriada. Trata-se de um processo agonístico de liberdade, pois existe um movimento em que a liberdade não ocorre e não poderia ocorrer de forma total, visto que ela está a todo instante entrelaçada ao poder, especificamente ao poder do Dispositivo da Seriação. Mas, este docente vivencia um território, o da multisseriação, que lhe propicia a invenção de outras experiências. Portanto, a relação que existe entre o poder e a liberdade não é simples, pois, ao mesmo tempo, em que a liberdade pode ser condição para o poder, pode também resistir a ele “como um movimento micro, de pequenas revoltas diárias” (LARROSA, 2000, p. 334). São estas micro resistências que presenciamos em algumas observações que culminam em uma docência que sabotagem a engrenagem seriada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos evidenciar o processo de invisibilização frente aos trabalhos dos docentes de uma classe multisseriada. Procuramos demonstrar através das falas dos professores e da própria materialidade dos discursos, estratégias que forjam certa invisibilidade para as classes multisseriadas. Tais táticas se dão na ausência de discussões no âmbito das formações acadêmicas dos professores, especialmente nos cursos de graduação, na falta de teorias específicas para esta forma de organização escolar e no descaso dos órgãos superiores de educação frente à multisseriação.

No entanto, assumimos neste trabalho que este obscurecimento, essa quase invisibilidade, oferece condições para que o professor possa “artistar” e arquitetar caminhos, já que não existem legislações, teorias específicas e formações para esta modalidade de organização escolar. Cabe novamente destacarmos, que não estamos defendendo a extinção de cursos de formação, simplesmente identificamos que a falta de certas amarras, que conformam o sujeito durante a graduação os levava a criar situações pedagógicas envolvendo diferentes anos escolares.

Porém, apesar dessa liberdade de “artistar”, percebemos várias vezes a agonia que esta liberdade provocava. A força do Dispositivo Seriado sobre os docentes os levava a afirmar que a seriação, por vezes, estava internalizada neles. Assim, a liberdade agonística vivenciada, se configurava em movimentos de vai e vem: o de fissurar o modelo seriado e o de volta e meia render-se a ele. No entanto, este movimento não impedia que, em certos momentos ocorressem atos de criação e de invenção, demonstrando que o ato de criação tendia a romper com as fronteiras estipuladas pelo modelo hierárquico da Seriação.

A análise das falas, dos saberes e fazeres dos docentes entrevistados, nos propiciou inferir que as suas práticas desestabilizam a organização seriada e em efeito, fazem emergir outras formas de exercício da docência. Este processo é paulatinamente elaborado dentro de um contexto marcado pela heterogeneidade, e as fissuras abriam espaço aos devires e a constituição de uma docência outra, que se efetuava em um processo de resistência ao que era imposto. Poderíamos considerar que esta especificidade de docência permitia a configuração de brechas e de um processo educativo ainda sem imagens.

Foi no intento de compreender esta educação em trânsito que nosso olhar para o campo foi mobilizado. Ao longo da pesquisa fomos entendendo que a sala de aula



multisseriada é um espaço de resistência, pois ela tende a romper com o estabelecido, fazendo com que surjam movimentos que desestabilizam o que é naturalizado pela maquinaria educacional, em especial no currículo de matemática escolar. De tal modo, através dessas rupturas, da própria invisibilidade que desampara, desponta formas diferentes de se fazer educação, surgindo uma docência inventiva, aquela que sabota e pratica atos de artístagem dentro da sala de aula multisseriada.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Trad. de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAGAS, Elza Maria Figueiredo. **Educação Matemática na sala de aula: Problemáticas e possíveis soluções: 2000/2001**, professora nas faculdades integradas de palmas. Disponível em: <http://www.partes.com.br/ed15/educação.asp>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CORAZZA, Sandra. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000401313&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000401313&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 12 jul. 2020.

DUARTE, Cláudia Glavam.; TASCHETTO, Leonidas Roberto. A Conversar com Estátuas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 50-61, jan./abr. 2014b. ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 06 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

HAGE, Salomão Mufarry. A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional. In: **anuais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006.

HAGE, Salomão. Transgressão do Paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

JANATA, Natacha Eugênia.; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 40, n. 3, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n3/2175-6236-edreal-45783.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

KOHAN, Walter. Infância. **Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte. Profana. 2000.

MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marlucci Alves. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações**. Dagmar Estermann Meyer Marlucci Alves Paraíso (organizadoras). Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOURA, Terciana Vidal.; SANTOS, Fábio- Josué- Souza- dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Revista Debates em Educação**, UFAL, Maceió-AL, Vol. 4, No 7 (2012). Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>. Acesso em: 13 jul. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PARAÍSO, Marlucci Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: Dagmar Estermann Meyer Marlucci Alves Paraíso (organizadoras). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ROCHA, Vitória Garcia. **Estratégias de Ensino nas Salas Multisseriadas de Italiano nos Centros de Estudos de Línguas (CELs) da Capital e da Grande São Paulo**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2016.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no Meio Rural: Um estudo sobre salas multisseriadas**. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG. 2009.

SAMPAIO, Simone Sobral. **Foucault e a resistência**. Goiânia: Editora da UFG, 2007.

SANTOS, Suelen Assunção. **Experiências Narradas no Ciberespaço: Um olhar para as formas de se pensar e ser professora que ensina matemática**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2009.

SCHMITZ, Carmen Cecília. Caracterizando a Matemática Escolar. Reflexão e ação. **Revista do Departamento de Educação/UNISC**. Vol. 10, n. 1 (jan/jun. 2002) – Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2002. Disponível em: [https://especim.files.wordpress.com/2011/03/etnomatematica-e-educacao\\_ubiratan-d-ambrosio.pdf](https://especim.files.wordpress.com/2011/03/etnomatematica-e-educacao_ubiratan-d-ambrosio.pdf). Acesso em: 06 jul. 2020.

Recebido em 23/Mai/2020

Aprovado: 15/Ago/2020