

Alfabetizar-letrando, multisseriado e formação continuada: indagações e desafios à educação do campoⁱ



Sidmar da Silva Oliveira¹,



Luiz Paulo Almeida Neiva²

¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Praça Professor Salgado, s/n, centro, Monte Santo – BA. Brasil. ² Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Autor para correspondência/Author for correspondence: sydy.oliveira10@gmail.com

RESUMO. O presente artigo apresenta reflexões sobre alfabetização e letramentos em turmas multisseriadas. Trata-se de um estudo exploratório, apoiado no método (auto)biográfico, cujo objetivo geral é compreender os desafios enfrentados por professores do Ensino Fundamental – anos iniciais para alfabetizar-letrando em turmas multisséries, em Monte Santo, Bahia. As bases empíricas foram construídas por meio de um bate-papo *on-line*, denominado de espaço virtual biográfico, com cinco docentes, por intermédio do Google Meet, para problematizar as minúcias inerentes a alfabetizar-letrando na multissérie. O estudo entretece as experiências, os saberes e as vivências dos colaboradores com as concepções de autores que discutem sobre alfabetização e letramentos (Soares, 2001, 2013; Tfouni, 2010; Freire, 2011; Street, 2014), multisseriado (Hage, 2006, 2011, 2014) e formação de professores (Nóvoa, 2001, 2009, 2014; Imbernón, 2010; Arroyo, 2007; Freire, 2015). O diálogo com os professores, atores e autores desse processo, levou a compreensão de que alfabetizar-letrando na multissérie, em turmas e/ou escolas do campo, exige práticas pedagógicas fundamentadas em práticas socioculturais situadas, múltiplas estratégias de ensino e aprendizagem, formação continuada e atos formativos contextualizados e específicos com os professores.

Palavras-chave: Alfabetizar-letrando. Multisseriado. Formação continuada. Educação do campo.

Literacy education, multi-grade classes and continuing education: questions and challenges for rural education

ABSTRACT. This article presents reflections on literacy and literacy in multi-grade classes. This is an exploratory study, supported by the (auto)biographical method, whose general objective is to understand the challenges faced by elementary school teachers – initial years to teach literacy in multi-grade classes, in Monte Santo, Bahia. The empirical bases were constructed through an online chat, called a virtual biographical space, with five teachers, through Google Meet, to problematize the details inherent to literacy education in multi-grade classes. The study interweaves the experiences, knowledge and experiences of the collaborators with the concepts of authors who discuss literacy and literacies (Soares, 2001; 2013; Tfouni, 2010; Freire, 2011; Street, 2014), multi-grade (Hage, 2006; 2011; 2014) and teacher training (Nóvoa, 2001; 2009; 2014; Imbernón, 2010; Arroyo, 2007; Freire, 2015). The dialogue with the teachers, actors and authors of this process led to the understanding that teaching literacy in multi-grade, in rural classes and/or schools, requires pedagogical practices based on situated sociocultural practices, multiple teaching and learning strategies, ongoing training and contextualized and specific training activities with teachers.

Keywords: Literacy-literacy. Multi-grade. Continuing education. Rural education.

Alfabetización-alfabetización, multiserie y formación continua: interrogantes y desafíos para la educación rural

RESUMEN. Este artículo presenta reflexiones sobre la alfabetización y la alfabetización en las clases multigrado. Se trata de un estudio exploratorio, apoyado en el método (auto)biográfico, cuyo objetivo general es comprender los desafíos que enfrentan los profesores de Educación Primaria - años iniciales para la alfabetización en clases multigrado, en Monte Santo, Bahía. Las bases empíricas se construyeron a través de un chat en línea, denominado espacio virtual biográfico, con cinco docentes, a través de Google Meet, para problematizar los detalles inherentes a la alfabetización-alfabetización en el multigrado. El estudio entrelaza las vivencias, saberes y vivencias de los colaboradores con las concepciones de autores que discuten alfabetización y alfabetización (Soares, 2001; 2013; Tfouni, 2010; Freire, 2011; Street, 2014), multiseries (Hage, 2006; 2011; 2014) y formación docente (Nóvoa, 2001; 2009; El diálogo con docentes, actores y autores de este proceso llevó a comprender que la alfabetización-alfabetización en multigrado, en clases y/o escuelas rurales, requiere prácticas pedagógicas basadas en prácticas socioculturales situadas, múltiples estrategias de enseñanza y aprendizaje, formación continua y actos de formación contextualizados y específicos con los docentes.

Palabras clave: Alfabetización-alfabetización. Multiserie. Formación continua. Educación rural.

Prosa inicial: a pesquisa, o objeto e os objetivos

A educação brasileira é marcada por um percurso político e sócio-histórico que denota contradições sobre as concepções educacionais que engenham o processo de alfabetização e as formas de ensino que visam à qualidade social da educação. Os fios que tecem a educação ancorada no contexto sociocultural dos sujeitos indicam que a multissérie se constitui como forma de ensino predominante em aproximadamente 80% das escolas situadas no espaço rural de Monte Santo, Bahia. Entretanto, as escolas e/ou turmas multisseriadas parecem relegadas a um degrau de inferioridade nos debates e ações sobre políticas públicas educacionais, práticas pedagógicas e formação com os professores que atuam nesse formato singular de ensino.

Essa constatação se justifica pela ausência de uma proposta curricular específica para as escolas e/ou turmas multisseriadas da rede pública, pela escassez de publicações (carência de pesquisas na Scielo que conectem alfabetizar-letrando e multisseriado) e debates situados sobre o tema. Na prática, apesar da grande quantidade de escolas monte-santenses com turmas multisséries, ainda não há uma política para estudos, debates e construção de ações educativas que dialoguem com as singularidades do multisseriado e assegurem uma educação pertinente e de qualidade social. Em vista disso, o entretecer dessa discussão empírico-epistemológica objetiva compreender os desafios enfrentados por professores do Ensino Fundamental – anos iniciais para alfabetizar-letrando em turmas multisséries, em Monte Santo, Bahia.

Neste texto, utilizamos o conceito de alfabetizar-letrando como construção epistêmica que vai além da aprendizagem das técnicas de ler e de escrever, como processo que repousa na apropriação da leitura e da escrita para atender as demandas sociais e discursivas nas quais os sujeitos se defrontam cotidianamente. Essa combinação denota a monta atribuída à prática pedagógica no Ensino Fundamental – anos iniciais em escolas e/ou turmas ou multisseriadas situadas no campo – espaço-tempo único e singular para o ensino e a aprendizagem.

Discutir os desafios para alfabetizar-letrando na multissérie contribui para ampliar o debate sobre um tema que atravessa a educação no contexto do campo, área que vem exigindo um olhar epistêmico e plural em razão dos ataques que a educação pública sofreu nos últimos anos. Apesar dos desígnios e tensões que envolvem a multissérie no espaço-tempo do estudo, é importante ouvir os atores do processo formativo e discutir caminhos para subverter a identidade balizada no modelo urbano seriado de ensino (Hage, 2014) que pouco dialoga com as demandas identitárias, socioculturais e formativas dos alunos do campo.

Sob o enfoque político-pedagógico pode-se problematizar o multisseriado, mas a mera rejeição prejudica a construção e difusão de práticas pedagógicas alternativas que surgem nos cotidianos escolares do campo, silenciados nas narrativas habituais de negação da multissérie. É preciso, portanto, construir trilhas formativas embasadas nas experiências e na colaboração, transgredir o negacionismo da multissérie, efetivar políticas para equiparar pedagogicamente as escolas e garantir políticas formativas *com* e não *para* os professores (Oliveira, 2019), na perspectiva de assegurar atos formativos (2022) referenciados no interior das escolas.

Para articular as epistemologias sob as quais a formação continuada e atos formativos reposam é necessário situar os principais postulados: formação continuada evoca programas oficializados, com carga horária e temas de estudos definidos, realizados pelas secretarias de educação em parceria (ou não) com Instituições de Ensino Superior (IES) ou universidades, nos quais os professores encontram-se periodicamente para estudos e discussões universais, sob a regência de formadores externos ao espaço escolar de atuação; os atos formativos são agenciamentos dialéticos realizados contextualmente, com fulcro nos dilemas que permeiam a práticas pedagógicas, realizados de modo informal (diálogos sobre as reminiscências dos cursos formativos, bate-papo sobre as realidades, dificuldades e possibilidades de outras formas de construção de sentidos) e de maneira formal (Atividades Complementares – AC's, reuniões de planejamento), sob a liderança do diretor, articuladores ou coordenadores pedagógicos. Isto é, são discussões colaborativas e contextualizadas (Oliveira, 2019).

Inspirados nesses agenciamentos formativos, compreendemos a formação continuada como processo fundamental para atualização contínua das concepções formativas essenciais à educação e destacamos sua relevância à profissionalização docente e ao ensino e a aprendizagem; mas, entendemos que a formação continuada poderá provocar maiores reverberações se o poder público prover as escolas com pessoal capacitado para mediar os atos formativos em um movimento de interlocução das reflexões e aprendizagens teórico-práticas discutidas na formação com os dilemas e demandas educacionais singulares. Os atos formativos fazem o elo entre formação continuada e os processos de ensino e aprendizagem, são pontos nodais para ressignificação das narrativas, saberes, concepções e práticas necessárias ao contexto de atuação docente.

Os fios que entretêm essas narrativas formativas agenciam olhares para as nuances que perfazem a multissérie nas escolas do campo. A Carta Magna contempla a educação no contexto do campo quando apregoa que todos têm direito à educação e que o Estado garantirá o acesso, a permanência e as condições de igualdade para todos (Brasil, 1988) os alunos. Essa

premissa é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 28: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996, p. 22). Analisando por esse prisma, organização escolar própria, adequação dos conteúdos e metodologias à natureza do trabalho na zona rural são mecanismos para garantir a educação no contexto do campo que, via de regra, abrange a multisseriação.

As turmas multisseriadas estão presentes na maioria das escolas rurais que ofertam o Ensino Fundamental – anos iniciais de Monte Santo/BA; mas, a referência urbanocêntrica de ensino e as políticas educacionais que pouco dialogam com o contexto do campo dificultam a construção de currículos ou propostas pedagógicas e de ensino ancoradas nas singularidades das escolas do campo e/ou turmas organizadas sob a multisseriação. Diante desse cenário é pertinente questionar: quais os desafios enfrentados por professores do Ensino Fundamental – anos iniciais para alfabetizar-letrando em turmas multisseriadas, em Monte Santo, Bahia?

Tendo essa provocação como mote para discussões e reflexões, julgamos necessária uma *démarche* de pesquisa que se ancore nos fundamentos da (auto)biografia (Delory-Momberger, 2008; Növoa, 2014) por propiciar a conexão das narrativas e experiências dos colaboradores e do pesquisador. Experiência, como nos lembra Bondía (2002, p. 21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. À vista disso, os sentidos produzidos pela experiência constituem o porvir docente em um movimento cujo sujeito coloca-se não apenas diante de si, mas diante de suas memórias, de sua história de vida e de atuação profissional.

O debate sobre os desafios para alfabetizar-letrando na multisseriação instiga pensar sobre as nuances que permeiam o multisseriado e a esboçar caminhos para subverter a precarização do modelo seriado urbano de ensino, que ainda persiste em escolas e/ou turmas multisseriadas (Hage, 2006) no território monte-santense. Com efeito, a política educativa, a organização da prática docente, as propostas pedagógicas, as metodologias de ensino e os atos formativos dos professores precisam primar pelo respeito à identidade dos povos que vivem no campo, sua cultura e pluralidade de narrativas e conhecimentos.

Portanto, a relevância acadêmico-social deste texto reside na urgência de se discutir o tema em um espaço situado cuja multisseriação exige múltiplas práticas e olhar multidimensional para a construção de políticas educativas que visem alfabetizar-letrando a partir das práticas sociais situadas (Kleiman, 2005). Como a multisseriação é uma realidade educacional monte-santense, que demanda reorganização da proposta educativa, dos atos formativos e reinvenção das práticas docentes para assegurar que alfabetizar-letrando aconteça de forma proficiente e

contextualizada, optamos por tecer as elaborações exploratórias tendo a (auto)biografia como base teórico-metodológica para agenciar outros modos de representação e criação de sentidos à formação continuada.

Encenações metodológicas: das trilhas percorridas aos olhares investigativos

No alvorecer das mudanças estruturais na educação, a pesquisa científica é um potente mecanismo para estudar e fornecer respostas aos fenômenos estudados. Para tanto, é preciso adotar métodos que possibilitem a construção de categorias teórico-analíticas com validade e rigor científico, sem perder de vista a concepção teórica do pesquisador durante o processo de análise, interpretação e construção dos significados (Minayo, 2009). Em função disso, apresentamos o itinerário percorrido para construção das bases empíricas e categorias teóricas que alicerçam o debate e as elaborações dinâmicas e provisórias sobre o objeto estudado.

Discutir o processo de alfabetização e letramentosⁱⁱ no multisseriado é um movimento complexo e singular que exige andanças teórico-empíricas cujo foco seja a problematização das narrativas e concepções teóricas dos professores. Por isso, a abordagem qualitativa é base deste estudo exploratórioⁱⁱⁱ, pois “... o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Lüdke & André, 2020, p. 20). Na pesquisa qualitativa a história pessoal e as posições políticas do pesquisador são pontos de partida para o estudo, exigindo atenção aos pressupostos iniciais e elementos emergentes no decorrer da pesquisa.

Dentre as vertentes da abordagem qualitativa, optamos pelo estudo (auto)biográfico para discutir os desafios enfrentados por professores do Ensino Fundamental - anos iniciais para alfabetizar-letrando em turmas multisséries. Ao discutir sobre a pesquisa (auto)biográfica e narrativas de formação no campo educacional brasileiro, Souza (2014, p. 40) afirma:

... as pesquisas (auto)biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas.

Sob esse enfoque, a pesquisa (auto)biográfica é um método ímpar para construção de bases empíricas em pesquisas educacionais, já que transversaliza os saberes, os discursos e as experiências dos professores nas *operações de biografização* (Delory-Momberger, 2011). Para a autora, as operações de biografização inscrevem as experiências dos indivíduos em

esquemas temporais orientados que organizam mentalmente os gestos, atitudes e ações em uma lógica de configuração narrativa em constante devir.

Situada no cerne da pesquisa qualitativa, a investigação (auto)biográfica em educação dialoga com estudos pensados e conduzidos com os colaboradores. Delory-Momberger (2008; 2016) argumenta que esse método de pesquisa persegue os casos nos quais os coletivos de formação buscam superar os desafios impostos através da produção e partilha de saberes, afinal de contas, entre os procedimentos utilizados para formação docente, “as histórias de vida em formação detém, seguramente, um lugar especial, na medida em que desenvolve uma metodologia específica, fundada sobre a exploração da história pessoal, e assume como objetivo a formação global” (Delory-Momberger, 2008, p. 93).

Como os indivíduos biografam seus percursos de vida, os saberes e experiências que o professor constrói fora da escola precisam ser reconhecidos nos atos formativos na atividade profissional. As histórias de vida, sustentadas por Delory-Momberger (2008), têm dimensão autoformadora e contemplam o sujeito e a história, pois no movimento de refazer a história de sua vida o sujeito se forma e age sobre si e sobre o seu ambiente. Nas palavras de Delory-Momberger (2008, p. 97), “Nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida”.

Tomando a (auto)biografia como orientação metodológica, realizamos uma roda de conversa on-line – denominada de espaço virtual biográfico –, com duração de três horas, por meio do Google Meet, com cinco professores^{iv} que atuam na Educação Básica de Monte Santo Bahia, para discussão do tema central: alfabetizar-letrando em turmas multisseriadas no contexto municipal. Com anuência dos colaboradores, gravamos e arquivamos as discussões realizadas sobre alfabetização e letramentos, trabalho pedagógico na multissérie e formação continuada de professores, bem como outras questões correlacionadas à temática.

Em função do nosso interesse por professores com experiência em turmas multisséries, a escolha dos participantes deste estudo foi realizada por meio de um convite virtual para sete docentes que temos relações profissionais próximas, entretanto apenas cinco deles puderam participar do espaço biográfico virtual. No tear dos fios que costuram o estudo, justificamos a opção pela (auto)biografia: interesse em discutir os desafios enfrentados por professores do Ensino Fundamental – anos iniciais para alfabetizar-letrando em turmas multisséries a partir das histórias de vida e das experiências contextuais e singulares desses profissionais. Decerto, a pesquisa (auto)biográfica possibilita entender as dimensões do agir humano de modo crítico,

colaborativo e singular, constituindo-se em vetor primordial para enlaçar as experiências e as narrativas de vidas em atos formativos em contínuo devir.

O *corpus* para análise foi construído a partir dos diálogos com os cinco colaboradores que se mostraram predispostos a participar da pesquisa. Após transcrever e categorizar^v o material produzido, destacamos alguns recortes discursivos, avaliados como relevantes para o alcance do objetivo proposto. As narrativas dos docentes puseram em evidência alfabetização e letramentos no contexto do campo, multisseriado e formação continuada de professores – categorias que permeiam as reflexões traçadas neste manuscrito.

Antes de adentrar na análise e discussão das narrativas empíricas, faremos um *grand tour* pelos fundamentos teóricos com o desígnio de situar os leitores sobre as escolhas teórico-epistemológicas que embasam as elaborações construídas no itinerário deste artigo.

Alfabetizar-letrando no campo e multissérie: desafios e perspectivas

A alfabetização é o processo de aprendizagem das técnicas de ler e escrever, enquanto que letramento, como define Soares (2001, p. 18), “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A fusão desses termos em alfabetizar-letrando reside na inseparabilidade desses processos e parte do pressuposto de que “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, e “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2001, pp. 31-39). Há especificidades em cada conceito, mas é essencial que o ensino da língua seja realizado a partir de situações reais de uso social da leitura e da escrita em uma dinâmica que concatene alfabetizar e letrar.

Alfabetizar-letrando na multissérie provoca novos desafios ao fazer docente, pois desenvolver as competências e habilidades necessárias à aquisição e domínio das práticas sociais de leitura e escrita se complexifica em turmas marcadas pela heterogeneidade de saberes, idades e experiências sociais. Mesmo com as adversidades estruturais e pedagógicas que permeiam a multissérie no contexto do campo, o trabalho coletivo e a socialização dos saberes podem ser fundantes para o docente oportunizar “situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabetico” (Santos & Albuquerque, 2007, p. 98), ou seja, alfabetizar-letrando.

No bojo dessa discussão, é necessário enfatizar que alfabetização e letramentos têm características e especificidades: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (Tfouni, 2010, p. 22). Por este ângulo, é fundamental que o professor conheça as especificidades desses termos e os articule em suas práticas pedagógicas, com vistas transcender a velha tradição de adaptação das políticas à realidade rural e, por conseguinte, promover uma educação do campo no campo (Arroyo, 2007), por meio de práticas de alfabetização e letramentos, fundadas nas práticas sociais dos sujeitos.

O aprendizado da leitura e da escrita ganha mais sentido quando desenvolvido na e por meio de práticas sociais, o que implica conceber que “a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende” (Freire, 2011, p. 145). Não se pode negar que alfabetizar-letrando em escolas e/ou turmas multisseriadas, situadas no campo, agenciam outros saberes, modos de criação de sentidos e práticas teórico-metodológicas que dialoguem com a vida sociocultural dos sujeitos.

Ao considerar os aspectos socioculturais como fundantes no espaço rural, o processo de alfabetização e letramentos revela-se como preocupação central, uma vez que as práticas pedagógicas desenvolvidas no campo nem sempre contemplam as demandas e os interesses dos sujeitos campesinos. Decerto, apesar das mudanças educacionais das últimas décadas, não se pode ignorar que alfabetizar-letrando em turmas multisséries ainda é um processo que demanda estudos, reflexões e ações conjuntas da sociedade e do poder público, com o intento de arregimentar forças para superar a precarização da educação na multissérie.

Nessa perspectiva, é relevante compreender que alfabetizar-letrando no campo exige construir a consciência reflexiva da cultura por meio de palavras e temas geradores (Freire, 2013). Para tanto, o contexto sócio-histórico e os letramentos situados, levando em conta os aspectos socioculturais do Sistema de Escrita Alfábética (SEA), são fatores cruciais para entender os letramentos como construções sociais e efetivar práticas pedagógicas cujos eventos e práticas de letramentos valorizem a linguagem, a identidade, a cultura, as intenções, as ideologias e as (re)criações dos sujeitos (Pereira & Souza, 2018).

Ao discutir os letramentos como construções sociais, Street (2014) adverte que há dois modelos de letramento: autônomo e ideológico. O modelo autônomo predomina na sociedade, privilegia os conhecimentos acadêmicos e as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas instituições de ensino, “independentes do contexto social” (Street, 2014, p. 172). Assim, as

práticas de leitura e escrita escolar associada ao progresso, à civilização e à ascensão social são premissas desse modelo de letramento. Já o modelo ideológico de letramento concebe as práticas associadas ao contexto sociocultural, uma vez que é a partir da bagagem cultural que a apropriação da leitura e escrita se constitui como base para produzir e socializar os saberes.

Para priorizar as práticas sociais situadas e envolver os alunos no mundo da escrita é necessário construir uma educação embasada na realidade dos sujeitos. Este movimento exige compreender que alfabetizar-letrando em turmas ou escolas do campo, organizadas sob a multisserie, precisa ser um processo permeado pela conexão da aprendizagem escolar com as práticas sociais situadas. Por isso, é fundante construir mecanismos capazes de abrir fissuras para subverter a carência de materiais didáticos, a ausência de formação específica e a complexidade da docência em turmas multisseriadas.

Esses desafios precisam ser problematizados nos coletivos das escolas e na rede de ensino, com o intuito de agenciar políticas públicas educacionais que assegurem o direito à educação no e do campo. Caldart (2002, p. 18) argumenta que, “no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Decerto, a educação do campo precisa ser construída pelos coletivos dos sujeitos imersos e engajados por uma formação sociopolítica e transformadora da realidade social.

Concordamos com Caldart (2009) quando argumenta que a educação do campo se correlaciona com o protagonismo político dos sujeitos. De acordo com a autora,

Na sua origem, o ‘do’ da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação do campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. (Caldart, 2009, p. 41, grifos da autora)

Promover uma educação calcada neste viés demanda ouvir os atores do campo, suas histórias e narrativas, com o intuito de construir uma proposta pedagógica que coloque as experiências dos sujeitos no centro do processo formativo, rompendo as ações verticalizadas de pensar e fazer a educação no contexto do campo. A educação no e do campo deve ser vista não somente como modalidade, mas como política pública para garantir uma educação eficaz, relevante, pertinente e equitativa (Brasil, 2013). Como pilar da formação cidadã e direito social de todos, a educação do campo deve ser fundamentada nos princípios de igualdade de

condições para o acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 1988), não podendo ser renegada aos povos do campo.

Construir o processo de alfabetização e letramentos na multissérie com os sujeitos do campo apresenta-se como bússola para delinear mudanças epistemológicas nas concepções e práticas educativas. É preciso, pois, transgredir os discursos que defendem o modelo seriado como única via de ensino eficaz à aprendizagem, já que, de modo subliminar, esses discursos defendem o fechamento das pequenas escolas do campo e legitimam o modelo seriado urbano de ensino. Para romper com essa concepção, Hage (2014, pp. 1176-1177) propõe:

Um dos passos importantes na transgressão do paradigma seriado urbano de ensino se efetiva com a participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivados na escola.

Transgredir o modelo seriado urbano de ensino em turmas ou escolas do campo que são organizadas sob a multissérie requer ações com e não para os sujeitos; exige refletir e romper com paradigma urbano de ensino cuja formulação de políticas educativas é pensada na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito (Arroyo, 2007). Na prática, o campo precisa ser visto como local de saberes, direitos e cultura, e a multissérie como espaço singular de aprendizado mútuo e socialização do conhecimento.

As diferentes idades, séries, anseios e conhecimentos inerentes ao multisériado têm sido apontados como empecilhos para garantir a aprendizagem dos alunos. No entanto, “os fundamentos teóricos que orientam nossos estudos apontam justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar ...” (Hage, 2014, p. 1180). Decerto que garantir uma prática pedagógica que prime por alfabetizar-letrando na multissérie é desafiador, mas a heterogeneidade pode potencializar a partilha de saberes e a aprendizagem colaborativa entre os alunos.

De fato, muito há de ser feito na infraestrutura das escolas, nas propostas pedagógicas, nos currículos e nos atos formativos com professores para que alfabetizar-letrando na multissérie se torne um processo menos penoso para o docente e mais significativo para os alunos. Como sugere o Referencial Curricular de Monte Santo (RCMS),

É preciso ações conjuntas para que a natureza do trabalho pedagógico nas turmas multisériadas conte com mais apoio e com múltiplos recursos (que sejam utilizados) para a construção de projetos educativos que considerem a heterogeneidade dessas classes como primazia para a troca e construção de saberes. (Monte Santo, 2020, p. 190)

Nessa acepção, é urgente que a rede ensino monte-santense construa e efetive ações ou políticas que visem romper com o isolamento pedagógico dos professores e superar a escassez de materiais didáticos, na perspectiva de melhorar a qualidade social do ensino na multissérie. Essas ações parecem simples, mas são pilares para ressignificar as práticas pedagógicas no multisseriado e, por isso, precisam ser instituídas com brevidade e reavaliadas continuamente com a comunidade escolar e local.

Multisseriado e formação continuada de professores: conexões necessárias

O multisseriado no campo é um tema que permeia a educação no contexto da pesquisa. Nesse formato de ensino cujo prefixo *multi* corresponde a várias e o sufixo *seriado* evoca a séries, articular a formação continuada, promovida pelas IES ou esferas governamentais, com os atos formativos que se realizam no interior das escolas é essencial à ressignificação e a criação de outros sentidos a prática pedagógica na multissérie.

A multissérie é uma forma de organização de ensino predominante em escolas do campo situadas em pequenas comunidades de baixa densidade demográfica. Em geral, são escolas com infraestrutura precária, sem recursos didático-pedagógicos adequados e sem coordenação pedagógica. Essas arestas têm nutrido ações que visam à extinção da multissérie em detrimento da nucleação^{vi}, evidenciando que o multisseriado e sua eficácia para o ensino-aprendizagem não tem recebido a devida importância por parte do público.

As vicissitudes que atravessam a prática pedagógica na multissérie não podem ser transformadas em impedimentos para alfabetizar-letrando, mas sim como ponto nodal para repensar processos formativos cuja heterogeneidade de saberes favorece o diálogo dos atores da aprendizagem e potencializa a construção do conhecimento. Sob este enfoque, garantir uma educação de qualidade aos alunos que estudam em escolas e/ou turmas multisséries do campo “contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola” (Brasil, 2013, p. 107).

É preciso valorizar a prática docente desenvolvida em escolas e/ou turmas multisséries que funcionam com mínimas condições de trabalho; pois, mesmo com as dificuldades estruturais, o multisseriado é a única forma de garantir que a cultura e a identidade das pequenas comunidades rurais sejam reconhecidas e valorizadas. Para reconhecer as práticas situadas e aprimorar o ensino e a aprendizagem na multisseriação, é importante reestruturar as

escolas, as propostas pedagógicas, garantir atos formativos com professores e coordenação pedagógica efetiva; não condenar ou extirpar o multisseriado como muitos têm sugerido.

No cerne do debate sobre a multissérie, é fundamental compreender que essa forma de organização de ensino tem amparo legal. Conforme o Art. 3º da Resolução nº 2/2008, a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas, mas em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (Brasil, 2008). De modo parecido, o Art. 7º, inciso I do Decreto nº 7.352/2010 prevê a organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino (Brasil, 2010). Assim, a multissérie não deve ser extirpada, mas a idade, as etapas ou fases de ensino precisam ser observadas e respeitadas na formação de turmas multisseriadas.

Ainda citando a legislação brasileira, é mister frisar que a LDB, mesmo de modo subliminar, ampara a multisseriação ao preconizar em seu Art. 23 que:

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. (Brasil, 1996, p. 18, ênfase adicionada)

Vê-se que a multissérie é uma forma de organização de ensino amparada na legislação vigente. Logo, é relevante que a rede de ensino monte-santense construa mecanismos para ressignificar os modos de ensinar e aprender nas escolas e/ou turmas multisseriadas, com vistas a promoção de práticas educativas que valorizem as identidades, a cultura local e os múltiplos letramentos situados em cada comunidade.

A promoção de ações didáticas alicerçadas na cultura local e nas práticas situadas exige conceber as escolas multisseriadas como “portadoras de futuro” (Amiguinho, 2008, p. 22) e a heterogeneidade de conhecimentos como primazia para partilha e construção do saber. Essa concepção dialoga com o proposto no Art. 10, § 2º da resolução nº 2/2008, ao definir que o alcance do padrão de qualidade nas escolas multisséries depende “... de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente” (Brasil, 2008, p. 4). Esses são elementos notáveis, mas é primordial conceber a formação continuada *com* e não para os professores como mecanismo vital para reconstrução das práticas pedagógicas.

A formação continuada do professor é um tema necessário à garantia de uma educação de qualidade. Como “sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (Freire, 2015, p. 54), o professor forma-se quando as ações formacionais conectam teoria e prática, provocando reflexão sobre o fazer docente e a ressignificação dos saberes e práticas. Por isso, ações formacionais com os professores e atos formativos centrados nos problemas singulares e contextuais de trabalho docente podem atenuar os desafios pedagógicos no multisseriado.

Esse debate parte da premissa que os atos formativos são construções epistemológicas, culturais e político-pedagógicas que os professores vivenciam e experienciam cotidianamente. Nas palavras de Oliveira (2022, p. 5), atos formativos

são acontecimentos dialéticos e situados nos quais os professores são desafiados a praticar, na escola (e fora dela), os conhecimentos adquiridos cursos formativos, agenciando reflexão crítica sobre a prática, discussão colaborativa e significação dos saberes e concepções teórico-metodológicas necessárias à docência. É um devir que permeia o percurso formatacional através de diálogos cotidianos sobre as demandas e dilemas educativos, atuação e convívio sociocultural dos professores.

Sob essa premissa, os atos formativos transformam-se em momentos epistemológicos de estudo, discussão e reflexividade colaborativa no contexto de trabalho. Fato é que pensar a formação continuada de professores que atuam em escolas e/ou turmas do campo, organizadas sob a multisseriação, demanda conceber a escola como principal *locus* da formação docente – espaço-tempo no qual os atos formativos constituem o porvir da criação de outros sentidos ao fazer docente. Nóvoa (2011) sugere três medidas essenciais à formação dos professores: passar a formação de professores para dentro da profissão; promover novos modos de organização da profissão; e reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. A partir desses pilares, os atos formativos desafiam os docentes a refletir sobre os problemas reais e a construir as estratégias teórico-metodológicas para atenuá-los.

A formação continuada é um processo interativo, por meio do qual se torna um espaço de formação crítico-colaborativa e de ressignificação das práticas. Qualquer ação formatacional precisa provocar curiosidade epistemológica e enfatizar a reflexão sobre a prática. A despeito disso, Freire (2015, p. 40) adverte que, na formação continuada dos professores, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Desse modo, a formação continuada de professores precisa focalizar a ação e ser um movimento pensado com e não para os docentes.

Decerto que a formação continuada centrada na reflexão sobre a prática é um processo desafiador, pois é preciso alterar as condições de trabalho nas escolas e as políticas públicas

de formação com os professores. Conforme Nóvoa (2011, p. 22) não é possível haver reflexão sem que a organização das escolas a facilite, assim como “É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito”. Decerto, a carreira e a formação do professor precisam ser reestruturadas para coadunar teoria e prática em um único processo – *teoriaprática*.

Nesse ímpeto, é necessário pensar em ações de formação continuada e atos formativos permeados pelo diálogo e estritamente conectados ao contexto da instituição de ensino, onde surgem às dúvidas e se produzem as situações problemáticas que afetam os professores. Ao conceber que o trabalho pedagógico na multissérie é embebido de dúvidas e tecido por um fazer docente que requer múltiplas estratégias metodológicas para contemplar os diferentes saberes, idades e anseios, é preciso pensar e efetivar políticas formativas com os professores, tendo o diálogo e a colaboração como pilares centrais, pois “É o diálogo com os colegas que nos faz professores” (Nóvoa, 2011, p. 77).

Com o desígnio de assegurar uma educação de qualidade social na multissérie, a busca pela formação continuada com os professores precisa ser um fenômeno perene e instituído na rede de ensino e nas escolas. Se a formação precisa ser conectada ao contexto de atuação e “... potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e novas metodologias” (Imbernón, 2010, p. 40), é necessário instituir políticas de formação com os professores, considerando as demandas e vicissitudes que atravessam a prática pedagógica na multissérie.

Em suma, diálogo, colaboração, relevância e sintonia são princípios para formação continuada com os professores que atuam na multissérie: o diálogo alude à transgressão da lógica verticalizada de pensar e promover a formação continuada; a colaboração refere-se à viabilidade da partilha ou troca de experiências entre os professores e a formação centrada no contexto de trabalho; a relevância reporta-se à promoção de formações significativas as narrativas docentes, exigências sociais e de desenvolvimento pessoal e profissional; e a sintonia refere-se à possibilidade de assegurar que os atos formativos sejam realizados em estreita conexão com as demandas formativas dos professores dos diversos contextos.

Resultados e discussões: entre saberes, narrativas e práticas

A organização escolar sob a multissérie é uma realidade educacional que atravessa a maioria das escolas monte-santense que ofertam o Ensino Fundamental – anos iniciais. Em

2023, conforme a Secretaria Municipal de Educação (SME), cerca de 75% das 52 unidades de ensino situadas no espaço rural possuíam ao menos uma turma multisseriada. Mesmo com a plausível medida da SME em reduzir o número máximo^{vii} de alunos por turmas, a multisserie irá perdurar em muitas escolas, pois é a quantidade mínima de alunos por turma que precisa ser flexibilizada para que o percentual de escolas com multisserie seja minorado.

Essa realidade provoca reflexões sobre os desafios enfrentados por professores para alfabetizar-letrando em turmas multisseriadas, já que a escassez de recursos pedagógicos, ausência de proposta pedagógica condizente com as singularidades e a carência de formação e coordenação específica com os professores são problemas que permeiam o fazer docente. Apesar da relevância da articulação pedagógica direcionada à multisserie, como tem acontecido nos últimos anos, às adversidades que permeiam a multisseriação exigem atos formativos contextuais e, sobretudo, políticas ou ações efetivas e duradouras.

As vivências tecidas no lastro da atuação na multisserie em turmas ou escolas do campo são demarcadas nas narrativas dos colaboradores do estudo. Para a professora Joana^{viii}, “A escola do campo exige uma proposta [pedagógica] e um ensino diferenciado e quando tem multisseriado é mais necessário que se pense em um ensino específico. No multisseriado não pode desenvolver o mesmo ensino das turmas seriadas da cidade”. Há, neste discurso, um acentuado destaque às especificidades da multisseriação na escola do campo como espaço singular e acometido pela diversidade sociocultural a ser contemplada na proposta pedagógica e nos planos de ensino e de aula.

A professora Joana aponta para a necessidade de uma educação com focos específicos nas práticas sociais situadas e considera que a multisserie seja pensada e desenvolvida em um viés cujo contexto situado atravesse a proposta pedagógica e a diversidade do campo em seus aspectos políticos, socioculturais etc. Na escola do campo, organizada sob a multisserie, a prática pedagógica precisa ser alicerçada em uma perspectiva epistemológica singular, o que exige transgredir a identidade balizada no modelo urbano seriado de ensino (Hage, 2014) que ainda predomina nas escolas.

Promover a multisserie em escolas do campo, ancorada na identidade campesina, exige pensar em mudanças epistemológicas de conceber e fazer educação, com vistas a desenvolver um ensino-aprendizagem que considere as facetas locais e seja fundado nas temporalidades e saberes socioculturais dos sujeitos. Reconhecer as experiências e os saberes acumulados pelos alunos é condição primordial para promoção de uma multisserie fundada no e do campo.

Ao adentrar nas veredas da alfabetização e letramentos no multisseriado, os atores do processo educativo destacam as idiossincrasias que permeiam o fazer docente. Valter, outro colaborador do estudo, revelou em sua narrativa: “alfabetizar em turmas multisseriadas é complicado porque dificulta acompanhar individualmente os alunos e também porque os diferentes níveis [de saberes] exigem muitas formas de ensinar, e isso nem sempre é possível por conta dos recursos e do tempo ...”. Esse discurso demarca os desafios pedagógicos para alfabetizar-letrando na multisseriação e aponta a heterogeneidade de saberes como elemento dificultador das práticas pedagógicas em escolas e/ou turmas multisseriadas.

Equacionar o tempo didático e promover um ensino ancorado em vários recursos e múltiplas metodologias são desafios da prática no multisseriado, pois a escassez de materiais didático-pedagógicos nas escolas e a diversidade de níveis de saberes com a qual os professores precisam lidar de forma autônoma e criativa exige equiparação das escolas, acompanhamento pedagógico e contínuos atos formativos. Esses pilares podem não ser suficientes para remover todos os desafios pedagógicos, mas são essenciais às mudanças epistemológicas necessárias à efetivação de uma educação de qualidade social na multissérie.

Na mesma linha de raciocínio, a professora Joana argumentou: “alfabetizar e letrar são processos difíceis para o professor garantir, imagine no multisseriado com duas ou três séries juntas. Eu procuro trabalhar com atividades em grupos para aqueles que sabem um pouco mais ajudar os outros. É um aprendizado a cada dia”. Esse fragmento narrativo sugere que o trabalho em grupos é uma estratégia utilizada para contemplar os diferentes níveis de aprendizagem. Essa metodologia precisa assegurar às aprendizagens essenciais^{ix} que precisam ser garantidas em cada ano de escolarização, não podendo deixar de incorporar as crenças, valores e aspectos socioculturais dos alunos.

Ao conceber que a heterogeneidade de conhecimentos é inerente à multissérie e a qualquer outra forma de organização de ensino (Hage, 2011), é importante que a rede de ensino, em parceria com as escolas, elabore políticas e ações cujo foco seja a construção de estratégias teórico-metodológicas para lidar com a heterogeneidade de saberes e potencializar o ensino no multisseriado. São ações desta natureza que precisam permear os debates sobre a multissérie e não as tarefas burocráticas ou padronizadas que provocam preocupação ao invés de reflexões sobre outras formas de propor e mediar o ensino-aprendizagem na multissérie.

A heterogeneidade de experiências e saberes como elemento potencializador para o ensino-aprendizagem no multisseriado foi demarcada no discurso de Joyce:

Ensinar em turmas multisseriadas é um desafio para qualquer professor ... mas quando você adquire experiências e começa a utilizar os diversos conhecimentos que os alunos tem para trabalhar com jogos pedagógicos, gincanas, atividades em grupos ou fazer pesquisas, a aprendizagem acontece. Não quero dizer que é uma perfeição e que as dificuldades para alfabetizar acabam, mas utilizar os [diversos] conhecimentos dos alunos em favor do ensino é um caminho.

Alicerçar a prática pedagógica nos diferentes níveis de saberes para alfabetizar-letrando na multissérie não é tarefa fácil, mas é um caminho virtuoso. No entendimento da professora, a experiência é um elemento que provoca novas práticas para minimizar os desafios e explorar as potencialidades da heterogeneidade de saberes. Logo, a experiência docente e a utilização de múltiplos recursos pedagógicos podem se constituir como fissuras para que o ensino na multisseriação seja visto como forma de problematizar a realidade e garantir uma educação no e do campo (Arroyo, 2007) nas pequenas comunidades rurais.

Mesmo concordando que a heterogeneidade de saberes potencializa a aprendizagem, Joyce adverte que a multissérie pode ser um elemento dificultador para alfabetizar-letrando. Por entender que a homogeneidade de saberes é inerente a qualquer turma, o desafio é subverter o pensamento de que a seriação é a melhor forma de organização de ensino; é acreditar que a singularidade dos alunos é um aspecto relevante à aprendizagem e conceber que a interação com diferentes níveis de saberes é fundante para alfabetizar-letrando.

Essas questões impulsionam a refletir sobre a importância de diferentes metodologias e múltiplos recursos para garantir a aprendizagem nas escolas e/ou turmas multisséries. Tecer a alfabetização e letramentos sob essas dinâmicas exige um olhar multidimensional para a equiparação pedagógica das escolas e para a prática pedagógica, na perspectiva de transgredir a visão urbanocêntrica de ensino que apresenta o espaço urbano como lugar de possibilidades e o campo como lugar de atraso (Hage, 2011).

Esses movimentos concernentes à multisseriação no contexto do campo tencionam a discussão para uma categoria preciosa as reflexões tecidas neste texto: trabalho pedagógico na multissérie. Para o professor Pedro, “o importante é que o professor não utilize apenas um método ou metodologia. Mas que ... consiga trabalhar com diferentes metodologias para contemplar as diferentes maneiras de aprendizagem dos alunos e assim alfabetizar e letrar”. Este extrato discursivo se coaduna com a concepção de Kleiman (2005) quando adverte que não há um único método que possa ensinar a ler e a escrever a todos os alunos e, por isso, o ideal é que o professor desenvolva a prática alicerçada em múltiplos métodos.

De fato, alfabetizar-letrando na multissérie é uma tarefa que demanda práticas pedagógicas ancoradas em múltiplos recursos e formas de ensino, pois,

... não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de criança, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. (Soares, 2004, pp. 15-16, grifo da autora)

Trazer para o centro das discussões as múltiplas facetas da aprendizagem da língua escrita e do processo educativo na multissérie exige conceber que “a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler” (Freire, 2016, p. 98), sendo necessário reinventar os percursos formativos, com vistas a alfabetizar-letrando com base no modelo ideológico de letramento. É preciso partir das práticas situadas e utilizar múltiplas formas de ensinar para assegurar que os alunos aprendam a ler e escrever e, ao mesmo tempo, utilizar a leitura e a escrita em diversas situações sociais (Soares, 2001; 2013).

Para além da utilização de vários métodos e metodologias, Miguel destacou o espaço físico da escola e os materiais que o professor precisa dispor para atuar na multissérie:

Parece repetitivo dizer que a prática pedagógica [no multisseriado] exige uma sala de aula com as mínimas condições para interação, trabalho ... mas na verdade são essas condições mínimas que garantem que os alunos e o professor se sintam confortados. Outra coisa importante são os recursos, livros literários, revistas, jogos, números, alfabeto móvel, histórias em quadrinhos e tantos outros que facilitem inserir os alunos no mundo letrado.

A partir dessa narrativa, é possível inferir que o ambiente educativo estruturado é uma demanda das escolas e/ou turmas multisseriadas que pode contribuir para uma prática docente imersa nas práticas situadas e itinerâncias formativas dos sujeitos. Com efeito, a escola do campo precisa dispor de múltiplos materiais para suporte “pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais [sic] adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo” (Brasil, 2008, p. 2).

Os meandros que envolvem a equiparação das escolas se fundamentam em políticas de (re)qualificação das unidades escolares para assegurar espaços adequados e uma educação de qualidade social. Decerto, a estruturação do espaço físico das escolas é uma ação que poderá provocar maiores reverberações à prática se precedida de provisão de materiais ou recursos pedagógicos capazes de instigar e inserir os alunos no mundo letrado, pois esses recursos contribuem para elaboração de ações didáticas que provocam a imersão dos alunos em práticas de letramentos.

Ao invés de inferiorizar o ensino e a aprendizagem na multissérie ou criar atalhos que pouco dialogam com os contextos e práticas situadas, é mais fecundo estudar e construir

colaborativamente ações que minorem os desafios para alfabetizar-letrando na multisseriação. As relações entre alfabetizar-letrando e trabalho pedagógico na multissérie provocam pensar em formação continuada com os professores. Sobre esse tema, Valter relatou: “Sei que não é simples fazer formação continuada ... em serviço, mas é preciso fazer. Não dá para pensar que a formação vai mudar a educação de um dia para o outro, mas é preciso que a formação seja uma realidade na nossa rede”. A formação continuada é o ponto central deste discurso e precisa ancorar a educação em qualquer espaço-tempo, pois é vital à reinvenção das práticas.

Pensar na formação continuada como processo contínuo exige conceber que formar-se é mais importante do que formar (Nóvoa, 2001), e que a reflexão crítica sobre a prática é condição *sine qua non* para desafiar e impulsionar o professor a reinventar os saberes e fazeres docentes. É essencial que os atos formativos conectem teoria e prática e sejam efetivados em sintonia com os anseios formacionais dos professores e seus contextos de atuação. Sem essa correlação, a formação continuada deixa de priorizar os aspectos teórico-práticos e políticos emancipatórios, podendo se tornar obsoleta e sem significado para os professores.

Sob égide do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, meta 16, o objetivo é que o sistema educacional brasileiro possa articular e implementar ações formativas para “... garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014, p. 35). Tal como argumenta Arroyo (2007), o ideal é que essas políticas de formação no contexto do campo sejam ancoradas na visão positiva do campo, articuladas a políticas públicas de garantia de direitos, afirmativas da especificidade do campo, a serviço de um projeto de campo e sintonizadas com a dinâmica social do campo.

A formação continuada não pode ser um movimento realizado para os professores e desconexo do cotidiano de atuação. Ao narrar sobre a formação continuada, Miguel afirmou: “Toda formação é importante para nós professores, mas temos participado de muitas formações que não ajudam muito a mudar a prática, porque são cursos que têm pouca relação com a realidade da escola que a gente trabalha”. Esse relato provoca pensar na construção de formação continuada e atos formativos com os professores, tomando-os como atores e autores do processo educativo, cuja reflexão sobre a prática potencializa a autoformação.

A reflexão de Miguel reforça que a formação precisa ser contínua e específica, não somente processos de extensão ou adaptação sem raízes e vínculos culturais com contexto de atuação docente. Arroyo (2007, p. 161) defende políticas e ações focadas em coletivos

específicos e tece críticas a formação generalista, pois “Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos”. Portanto, pensar na formação de professores que atuam em escolas ou turmas multisseriadas é uma forma de problematizar as ações formativas verticalizadas que pouco dialogam com o contexto político e sócio-histórico da atuação docente.

Essa concepção vai ao encontro do pensamento esboçado por Pedro ao afirmar que “a formação continuada precisa ser desenvolvida pela secretaria em parcerias com Instituições de Ensino Superior, mas devem escutar mais os professores sobre as experiências e o que pode ser mais adequado para melhorar o ensino e a aprendizagem em cada escola”. Contrapondo-se a perspectiva verticalizada de formação de professores, que concebe formadores como produtores de saberes e os docentes como executores de técnicas (Tardif, 2014), Pedro chama atenção para a necessidade de uma formação colaborativa, centrada no cotidiano de trabalho e nas experiências dos professores, construídas e narradas nos atos formativos.

Nessa itinerância em que as experiências se entrecruzam e os professores se encontram no enredar dos saberes, concepções e práticas colaborativas, nasce à escuta responsiva das histórias de vida e experiências formativas – movimento que pode ser conduzido a luz do método (auto)biográfico. Por priorizar as experiências de vida na tessitura formativa, “As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 2014, p. 153). De fato, o método (auto)biográfico pode ser um vetor para ouvir e enfatizar as histórias de vida, os saberes, as experiências e a reflexão sobre a prática, a fim de ressignificar as formas de atuação no multisseriado.

Instituir uma formação ancorada no diálogo, na colaboração e nas histórias de vida em âmbito municipal parece desafiador, mas é uma medida vital para contemplar os cotidianos singulares que perfazem a rede pública de ensino monte-santense cuja multissérie atravessa cerca de 80% das escolas do Ensino Fundamental – anos iniciais. Nesse processo, é preciso conceber os saberes docentes como plurais, os professores como atores da própria prática e a escola como *locus* privilegiado da formação continuada e dos atos formativos nela inscritos.

As reflexões tecidas neste texto indicam que é necessário pensar e efetivar formação continuada com os professores, tendo suas experiências e histórias de vida como ponto nodal da formação, na perspectiva de assegurar atos formativos pautados na ação-reflexão-ação e

construção colaborativa de práticas metodológicas para alfabetizar-letrando na multissérie. É importante que a prática alicerce e atravesse a formação continuada com o desígnio de construir conhecimentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos para fundamentar a ação educativa na multisseriação.

Essas premissas indicam que é preciso estruturar o ensino em torno da prática social e nos letramentos situados, de modo a assegurar que alfabetizar-letrando na multissérie seja realizado no contexto sociocultural, por intermédio de práticas sociais de leitura e de escrita. Portanto, repensar a formação com os docentes que atuam na multisseriação, prover as escolas com recursos didático-pedagógicos e garantir coordenação efetiva para superar o isolamento geográfico e pedagógico são caminhos propensos para reinventar o multisseriado e garantir uma educação de qualidade social no espaço campesino.

Nada se conclui, tudo flui: reflexões para outros debates

Com o desígnio de compreender os desafios enfrentados por professores do Ensino Fundamental – anos iniciais para alfabetizar-letrando em turmas multisséries, as reflexões encadeadas neste texto transitam por espaços e temporalidades que constituem o fazer docente em turmas e/ou escolas multisseriadas. Os fios que tecem as discussões indicam que escassez de materiais pedagógicos, ausência de proposta pedagógica condizente com as singularidades da multisseriação, carência de coordenação e formação específica com os professores são desafios vivenciados pelos docentes para alfabetizar-letrando na multissérie.

As reflexões empíricas apontam que a multissérie inscreve desafios singularidades para alfabetizar-letrando, mas pode se constituir como organização de ensino que valoriza as práticas situadas e propicia a aprendizagem colaborativa, contanto que as práticas pedagógicas sejam fundadas nas práticas sociais situadas e tome a heterogeneidade de saberes e experiências como elemento potencializador do ensino e da aprendizagem. Este movimento exige repensar os saberes, as ações, as propostas e as práticas educativas que embasam epistemologicamente o multisseriado no *locus* do estudo, quiçá, no território nacional.

Ao entretecer as leituras teóricas com as narrativas empíricas foi possível perceber que o multisseriado é marcado por tensões político-pedagógicas que o preterem em detrimento do modelo seriado urbano de ensino. Apesar das nuances que permeiam o tema, a multisseriação não é um problema, mas sim uma realidade educacional que exige estudos e debates situados

em torno de atos formativos, políticas e ações educacionais necessárias à promoção de uma educação de qualidade social nas escolas e/ou turmas multisseriadas situadas no campo.

As narrativas dos colaboradores e as leituras teóricas já realizadas denotam que a formação do professor é construída no exercício da docência. Com fulcro nas experiências e narrativas (auto)biográficas, a formação continuada institucionalizada e os atos formativos são essenciais para ressignificação dos saberes, concepções e práticas para alfabetizar-letrando em escolas e/ou turmas multisseriadas. Agenciar e (re)construir atos formativos, com ênfase nas demandas formacionais dos professores e singularidades contextuais, pode ser uma linha de fuga para problematizar e superar os desafios políticos, pedagógicos, teóricos e práticos que permeiam o processo de alfabetização e letramentos no multisseriado.

Essas considerações revelam que a efetivação plena do alfabetizar-letrando e de uma educação de qualidade social na multissérie exige sobrepujar alguns desafios através de políticas públicas que tenham como âmago equiparar pedagogicamente as escolas, elaborar e efetivar propostas pedagógicas contextuais, garantir formação continuada específica com os professores para reconstrução das ações teórico-práticas, assegurar coordenação pedagógica nas escolas para mediação dos atos formativos, reduzir o número mínimo de alunos por turma e evitar o agrupamento de alunos oriundos de diferentes etapas ou fases de ensino. Tais ações exigem do poder público e da sociedade civil transgredir o modelo urbanocêntrico seriado de ensino, que predomina nas escolas do campo, a fim de efetivar uma educação multissérie ancorada no contexto sociocultural nas práticas sociais situadas dos sujeitos.

Por fim, o desejo não é criar um método ou trilha infalível – que não existe –, mas suscitar reflexões e debates situados sobre uma temática relevante em um contexto no qual a multissérie está presente na grande maioria das escolas localizadas no campo; entretanto, os estudos e discussões sobre a temática ainda são incipientes se comparados com a natureza e dimensão do multisseriado. Testemunhos da realidade educacional, ainda há espaço para uma reflexão: a educação, do campo à cidade, precisa romper com o dualismo multisseriado x seriado e agenciar uma *démarche* de múltiplas práticas e ações pedagógicas para garantir que todos aprendam independente da forma de organização de ensino ou espaço geográfico.

Referências

- Amiguinho, A. (2008). Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? *Educação*, 33(1), 11-32.

- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. Cedes*, 27(72), 157-176.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 21.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. MEC/SEB. Brasília.
- Brasil. (2019). *Constituição Federal (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal.
- Brasil. (2010). Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, Sessão 1, 5 nov.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. (2019). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Recuperado de: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil. (2008) Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr.
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64.
- Caldart, R. S. (2002). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília.
- Delory-Momberger, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 01(01), 133-147. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>
- Delory-Momberger, C..(2008). *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Delory-Momberger, C. (2011). Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, 27(01), 333-346.
- Freire, P. (2016). *Educação e mudança*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas.

Hage, S. M. (2014). Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educ. Soc.*, 35(129), 1165-1182.

Hage, S. M. (2006). Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *R. bras. Est. pedag.*, 87(217), 302-312. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rtep.87i217.805>

Hage, S. M. (2011). Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em Aberto*, 24(85), 97-113, abr. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.3077>

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Trad.: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed.

Kleiman, A. B. (2005). *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP.

Lüdke, M.; André, Marli E. D. A. (2020). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: EPU.

Minayo, M. C. S. (2009). O desafio da pesquisa social. In Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-30). 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.

Monte Santo. (2021). Portaria nº 003 DE 11 de março de 2021. Dispõe sobre normas, procedimentos e cronograma para a realização de matrículas na Educação Básica na Rede Municipal de Ensino e Conveniadas e dá outras providências. *Diário Oficial do Município* – Prefeitura Municipal de Monte Santo. Edição 990.

Monte Santo. (2020). Referencial Curricular de Monte Santo – RCMS Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Diário Oficial do Município* – Prefeitura Municipal de Monte Santo. Ano X - Nº 2096.

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2016). *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí.

Nóvoa, A. (2014). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In Nóvoa, A., & Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp. 143-175). Trad. Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN.

Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo.

Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola (online). *Revista Nova Escola*, 142(16), 13-15, maio.

Oliveira, S. S. (2022). Atos formativos e educação: operações cotidianas de formação em debate. In *Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU* (pp. 1-11)., Maceió, AL.

Oliveira, S. S. (2019). *A formação continuada e as práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados no âmbito do PNAIC: do texto ao contexto da educação do campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, BA.

Pereira, Á. S., & Souza, E. B. (2018). Cenas de letramento e alfabetização: experiências de classes multisseriadas narradas pela professora “mar”. In Pereira, Á. S., Cruz, M. F. B., & Paes, M. N. M. (Orgs.). *Letramentos, identidades e formação de educadores: imagens teórico-metodológicas de pesquisa sobre práticas de letramentos* (pp. 45-68). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Santos, C. F., Albuquerque, E. B. C. (2007). Alfabetizar letrando. In Santos, C. F., & Mendonça, M. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações* (pp. 111-132). Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, M. (2013). *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto.

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. nº 25. p. 5-17.

Soares, M. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Souza, E. C. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação* | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644411344>

Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 17. 3d. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tfouni, L. V. (2010). *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez.

ⁱ Recorte da pesquisa de doutoramento em Crítica Cultural realizado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, sob o parecer nº 5.401.708 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 57941522.7.0000.0057. Trata-se de uma versão ampliada do texto apresentada no IX Congresso Nacional de Educação (CONEDU) e publicado nos anais desse congresso.

ⁱⁱ Conforme Street (2014), as práticas de usos da leitura e da escrita não são exclusivas do cotidiano escolar, elas permeiam todos os contextos sociais; as práticas de usos da escrita são socioculturais e assumem significados específicos, a depender dos contextos em que estão inseridos, consequentemente, o letramento precisa ser pensado no plural, como letramentos múltiplos que abrangem os escolares e os não-escolares.

ⁱⁱⁱ Gil (2008) conceitua a pesquisa exploratória como primeira etapa de uma investigação mais ampla, com o objetivo de proporcionar uma visão geral sobre determinado fenômeno.

^{iv} Neste texto, para manter as identidades dos colaboradores em sigilo, referenciamo-los pelos codinomes de Miguel, Joyce, Pedro, Valter e Joana.

^v Conforme Moraes e Galiazzi (2016), categorizar é reunir os acontecimentos comuns, resultando na formação de conjuntos de elementos que possuem algo semelhante.

^{vi} A nucleação consiste em agregar um conjunto de escolas próximas que são fechadas em decorrência da pequena quantidade de alunos, instituindo a escola maior e mais equipada como escola núcleo.

^{vii} Por meio da Portaria nº 003 de 11 de março de 2021 e sua respectiva errata, a Secretaria Municipal de Educação reduziu o número máximo de alunos por turma para o ano letivo de 2021: de 35 para 25, em turmas de 1º, 2º ou 3º anos; e de 35 para 30, em turmas de 4º ou 5º anos.

^{viii} Para preservação da identidade, os professores colaboradores deste estudo são identificados por pseudônimos.

^{ix} As aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica precisam desenvolver ao longo de cada ano são delineadas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Este documento normativo determina que essas aprendizagens essenciais – competências e habilidades – devem ser as mesmas para todos os alunos da Educação Básica do país, constituindo-se como conjunto de orientações para nortear as redes de ensino e equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 06/04/2025

Aprovado em: 09/10/2025

Publicado em: 17/12/2025

Received on April 06th, 2025

Accepted on October 09th, 2025

Published on December, 17th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Oliveira, S. S., & Neiva, L. P. A. (2025). Alfabetizar-letrando, multisseriado e formação continuada: indagações e desafios à educação do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19712.