

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA
DA VIDA E SAÚDE

MARI TERESINHA ALMINHANA PANNI

**TENSIONAMENTOS NO DISPOSITIVO DA SERIAÇÃO: A MATEMÁTICA
ESCOLAR NO CONTEXTO MULTISSERIADO**

PORTO ALEGRE

2019

MARI TERESINHA ALMINHANA PANNI

**TENSIONAMENTOS NO DISPOSITIVO DA SERIAÇÃO: A MATEMÁTICA
ESCOLAR NO CONTEXTO MULTISSERIADO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Orientadora: Dra. Claudia Glavam Duarte

PORTO ALEGRE

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Panni, Mari Teresinha Alminhana Panni
Tensionamentos no Dispositivo da Sieriação: A
Matemática Escolar no Contexto Multisseriado / Mari
Teresinha Alminhana Panni Panni. -- 2019.
152 f.
Orientador: Claudia Glavam Duarte Duarte.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre,
BR-RS, 2019.

1. Educação. 2. Estudos foucaultianos. 3. Currículo
de matemática. 4. Classes multisseriadas. I. Duarte,
Claudia Glavam Duarte, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARI TERESINHA ALMINHANA PANI

**TENSIONAMENTOS NO DISPOSITIVO DA SERIAÇÃO: A MATEMÁTICA
ESCOLAR NO CONTEXTO MULTISSERIADO**

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação em Ciências,
Programa de PósGraduação em Educação
em Ciências: Química da Vida e da Saúde
da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul – UFRGS.

Aprovado em: 29 de março de 2019

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Claudia Glavam Duarte – UFRGS - Orientadora

Professor Dr. Leônidas Roberto Taschetto - UNILASSALE

Professora Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia - UFRGS

Professora Dra. Suelen Assunção Santos – UFRGS - Relatora

*Ao meu amado filho, Anderson, pela paciência, carinho e amor
que me dedicou neste período de estudos.*

AGRADECIMENTOS

À “*Deus*”, força maior que sempre me impulsionou a seguir adiante com esta dissertação.

Às minhas irmãs, pela paciência e conforto que me dedicaram na minha caminhada de estudos.

À Escola Estadual de Ensino Fundamental José Martins Correa Filho, diretora, professores, funcionários e alunos, que me receberam com tanto amor e carinho em seu espaço escolar e também, por me possibilitarem momentos de grandes aprendizagens sobre as escolas multisseriadas.

Às professoras, Josaine e Suelen e demais colegas do GEEMCo - Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade - pelas suas contribuições que certamente enriqueceram minha escrita.

Às escolas, EMEF Manoel Prestes e EMEI Bem-Me-Quer, agradeço a compreensão e entendimento pelos momentos que precisei me dedicar aos meus estudos.

Às minhas colegas de trabalho, pela paciência e entendimento que me dedicaram nessa trajetória investigativa.

Às amigas, por me ouvirem sempre que precisava.

À banca examinadora desta pesquisa, Professor Dr. Leônidas Roberto Taschetto; Professora Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia e Professora Dra. Suelen Assunção Santos, pelas brilhantes considerações que guiaram a confecção final deste trabalho.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Claudia Glavam Duarte. Exemplo de mestre a ser seguida! Agradeço pelos ensinamentos, pela dedicação, pelo brilhantismo, entusiasmo e paciência. Obrigada por acolher e aceitar o desafio deste trabalho e por me guiar nessa trajetória de estudos, sempre com leveza e um intenso brilho no olhar que sempre me contagiou!

RESUMO

A presente dissertação busca identificar e analisar os tensionamentos que a Multisseriação provoca na forma de organização escolar seriada, especificamente no que tange ao currículo de matemática. A pesquisa realizada em uma escola multisseriada localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul teve como questões centrais: Como a organização da multisseriada proposta pela Escola Estadual de Ensino Fundamental José Martins Correa Filho em Santo Antônio da Patrulha/RS tenciona o Dispositivo da Seriação? E que ressonâncias tais tensões podem ocasionar no currículo de matemática escolar? As ferramentas teórico-metodológicas utilizadas estão vinculadas a produção do filósofo Michel Foucault com ênfase nos conceitos de dispositivo, enunciação, poder e verdade. O exercício analítico realizado construiu três densidades analíticas que entrelaçadas dão condições para que algumas fissuras curriculares observadas nas aulas de matemática fossem empreendidas. A primeira refere-se aos processos de invisibilização das escolas e classes multisseriadas. Tal condição se manifestou na invisibilidade de um tratamento que levasse em conta as singularidades da Multisseriação pelas Secretarias de Educação, pela ausência de teorizações específicas e pela falta de uma formação acadêmica que considere esta forma de organização escolar. A segunda densidade tratou de analisar algo recorrente nas práticas de professores e alunos da escola: a solidariedade e a ajuda mútua. Tal característica pareceu constituir-se em uma matriz que alicerçava as ações e atividades dentro do espaço escolar. As duas densidades analisadas propiciaram a emergência de uma terceira que tratou de problematizar as ressonâncias que as tensões ocasionadas pela Multisseriação provocava no currículo de matemática. Assim, evidenciou-se uma prática que acabava por fissurar a hierarquia e linearidade do currículo de matemática desenvolvido na sala de aula. Por fim, pontua-se a Multisseriação como uma forma de organização escolar potente e propícia para o desenvolvimento de uma docência-sabot que, por intermédio de atos criativos, provoca sabotagens no Dispositivo da Seriação.

Palavras – chave: Multisseriação, Seriação, Dispositivo, Contradispositivo, Currículo de Matemática.

ABSTRACT

This dissertation seeks to identify and analyze the tensions that the multi-class teaching provokes in the form of a serial school organization, specifically regarding the mathematics curriculum. The research carried out in a multi-class school located in the interior of the State of Rio Grande do Sul, had as main questions: How does the organization of the multi-class proposed by the State School of Basic Education José Martins Correa Filho in Santo Antônio da Patrulha / RS intend the seriation? And what resonances the tensions can cause in the school mathematics curriculum? The theoretical-methodological tools used are linked to the production of the philosopher Michel Foucault with emphasis on the concepts of device, enunciation, power and truth. The analytical exercise carried out three analytical densities that interlaced provide conditions for some curricular fissures observed in mathematics classes to be undertaken. The first refers to the processes of invisibilization of schools and multi-series classes. Such condition was manifested in the invisibility of a treatment that took into account the singularities of the multi-class teaching by the Secretariats of Education, the absence of specific theorizations and the lack of an academic formation that considers this form of school organization. The second density sought to analyze something recurrent in the practices of teachers and students of the school: solidarity and mutual aid. This characteristic seemed to constitute in a matrix that based the actions and activities within the school space. The two densities analyzed allowed the emergence of a third one that tried to problematize the resonances that the tensions caused by the multi-class teaching caused in the curriculum of mathematics. Thus, a practice that ended up cracking the hierarchy and linearity of the mathematics curriculum developed in the classroom was evidenced. Finally, multi-class teaching is characterized as a form of powerful and propitious school organization for the development of a sabot teaching that, through creative acts, causes sabotage in the device of serialization.

Key words: Multi-class Teaching, Seriation, Device, Contradvice, Math Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

CELS - Centros de Estudos de Línguas.

GEPERUAZ - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do campo na Amazônia.

GEEMCo - Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

SEDUC - Secretaria de Educação.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	12
1. CAMINHOS PERCORRIDOS PELA INVESTIGAÇÃO E ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
1.1 o lócus da pesquisa e construção do material empírico	24
1.2 o material empírico e a construção de uma análise	30
2. ALGUMAS PISTAS A PARTIR DE ROTAS JÁ TRAÇADAS	34
3. UMA DIGRESSÃO HISTÓRICA - PROVOCAÇÕES ENTRE DUAS SENHORAS: DONA SERIAÇÃO E DONA MULTISSERIAÇÃO	54
4. O QUE VI, SENTI E INTERPRETEI: RESULTADOS PROVISÓRIOS DE UMA INVESTIGAÇÃO	64
4.1 Densidade analítica 1: os processos de invisibilização das escolas multisseriadas	66
4.2 Densidade analítica 2: a solidariedade, como potência latente das práticas no contexto multisseriado	75
4.3 Densidade analítica 3: a “ <i>docência-sabot</i> ” e as fissuras curriculares nas aulas de matemática	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ÚLTIMAS PALAVRAS...	105
6. REFERÊNCIAS	111
7. ANEXOS	119
7.1 Anexo 1.	120
7.2 Anexo 2	123
7.3 Anexo 3	137

PRIMEIRAS PALAVRAS

[...] o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (LARROSA, 2011, p.6)

Início a escrita que introduz meu trabalho investigativo com esta epígrafe por acreditar que o lugar da experiência, como diz Larrosa (2011) sou eu. Experimentei alegrias, períodos de calma, mas, também, algumas dores, medos e desconfianças ao longo desta trajetória. Posso inferir que o equilíbrio de tais sensações impulsionou minha vontade de pesquisa, que foi se construindo através do tempo que estive em campo, das leituras que realizei, das problematizações que me guiaram e da escrita deste trabalho. Todo este movimento se alojou em mim, o “lugar da experiência”.

No entanto, a força que conduziu esta pesquisa já dava sinais antes mesmo de pensar em realizá-la. Percebi que minha vivência, como educadora dos Anos iniciais e da Educação Infantil desde 2011 contribuíram com alguns fios que compõe a tessitura que agora finalizo.

Mas, que fios foram estes?

A princípio, algumas desconfianças dentro de meu fazer profissional que insistiam em me deslocar das aconchegantes zonas de conforto que se abrigavam nos saberes e fazeres aprendidos durante a graduação¹. Assim, já no início de minha carreira docente na Educação Infantil², me deparei com crianças que iam além do que era proposto para sua idade e ano escolar.

Assim, minhas percepções/problematizações a respeito do currículo a ser desenvolvido começaram a emergir quando desenvolvia os conteúdos a serem trabalhados durante o ano escolar. Dessa forma, fui paulatinamente percebendo que as situações que

¹ Durante a graduação em Pedagogia aprendi muitas técnicas que considero valiosas sobre como ensinar. Nos meus períodos de estágios na graduação, sempre fui orientada para desenvolver os conteúdos de acordo com o que era estipulado pelo currículo da escola e, principalmente a, seguir os pré-requisitos. As atividades, baseadas em uma perspectiva piagetiana, sempre eram organizadas em conformidade com ano, idade, grau de complexidade e de acordo com a relação estipulada para cada etapa do ano letivo.

² A Educação Infantil é dividida em etapas/idades: Berçário I (de 0 meses a 1 ano); berçário II (de 1 ano a 2 anos); maternal I (de 2 a 3 anos), maternal II (de 3 anos a 4 anos), e jardim (de 4 anos a 5 anos).

fugiam das propostas previamente estabelecidas, as divergências entre os objetivos traçados e o que realmente ocorria dentro da sala de aula, me sinalizavam para a heterogeneidade deste espaço. No entanto, não posso deixar de dizer que, na maioria das vezes, ignorava tais diferenças e seguia a rota do “previamente estabelecido”.

Então, após seis anos de trabalhos com Educação Infantil, em 2017, assumi outro concurso como docente. Porém, este era voltado para a docência nos anos iniciais, especificamente o Terceiro Ano. Assim, passei a trabalhar com dois tipos distintos de faixa etária, pela manhã em um maternal com crianças de três a quatro anos e a tarde as idades variavam entre oito e nove anos.

Nessa segunda experiência, minhas desconfianças sobre o currículo se intensificaram, pois percebia que os conteúdos escapavam e, algumas crianças exigiam-me ir além do estipulado. Especificamente nas aulas em que ensinava matemática, aconteciam situações que pareciam querer “quebrar” a linearidade desta área do conhecimento, ocorrendo vários episódios em que os alunos me traziam alguma situação de seu cotidiano para pensarmos na aula. No entanto, do ponto de vista da matemática, eu verificava que teriam conhecimentos para os quais, eu acreditava, eles não estariam preparados, restava então, meu silenciamento frente a tais situações. Hoje, depois de muitas leituras e estudos, consigo traduzir que exercitava, muito mais um currículo-dever do que um currículo-devir³.

O medo de “bagunçar a cabeça das crianças”, de “perder um tempo” precioso que depois poderia fazer falta para preparar bem meus alunos para o ano seguinte, me levavam a ignorar certas percepções em sala. Afinal, tinha uma extensa listagem de conteúdos a ser cumprida e, seguir o fluxo do que “naturalmente” era estabelecida, dada a “natureza” das crianças, já requeria bastante trabalho. No entanto, Bauman (1999) aponta que tal condicionante:

[...] requer um bocado de planejamento, esforço organizado e vigilante monitoramento. Nada é mais artificial que a naturalidade; nada é menos natural do que se lançar ao sabor das leis da natureza. O poder, a repressão e a ação propositada se colocam entre a natureza e essa ordem socialmente produzida na qual a artificialidade é natural. (IBIDEM, 1999, p.15)

³ Devo a inspiração da aproximação entre as expressões dever e devir à professora Suelen Assunção Santos durante um de nossos encontros no GEEMCo.

Assim, manter-me na “ordem natural” dos acontecimentos gerava bastante esforço, pois a “natureza”, o que é entendido como “natural”, escapava de uma possível previsão. Assim, fui aprendendo que nada há de natural, tudo é arbitrário e contingente e, a própria noção de natural é pura inventividade. Compreendia que o solo em que nos movemos é frágil e por este motivo, temos que artificialmente organizar o mundo para mantê-lo estável e previsível (BAUMAN, 1999). No campo educativo não é diferente, pois “a hierarquia especulativa da aprendizagem dá lugar a uma rede de áreas de investigação, cujas fronteiras respectivas estão em constante fluxo” (DIAZ, 1998, p.27).

Manter as fronteiras, autorizando certas coisas e interditando outras, é uma tarefa bastante difícil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças são curiosas, estão propensas a querer mais, a desbravar o desconhecido. Sendo assim, fui notando certo descontentamento por parte de alguns alunos quando as atividades começavam a se tornar repetitivas, pois eles já tinham aprendido o que estava proposto no currículo para aquele período e dessa forma, alguns questionamentos sobre minha prática docente sussurravam: porque não ir além? Porque alguns não poderiam fazer cálculo de multiplicação usando a “tabuada” do seis ao nove?

Meus questionamentos se alicerçavam na ideia de que as vivências extraescolares de meus alunos eram ricas em oportunidades para aprendizagens e o uso de tecnologias como celulares e computadores parecia fazer parte de seus cotidianos. Muitas vezes, cheguei a pensar que talvez estes usos estivessem forjando outros tipos de racionalidade, pois as crianças a partir dessa interação tecnológica desenvolviam habilidades que escapavam, muitas vezes, do que era realmente pensado e proposto pelos anos escolares.

Dessa forma, minha experiência como docente em uma turma de Educação Infantil e Terceiro Ano, deram início às minhas inquietações sobre a rigidez com que, muitas vezes, o currículo é proposto e desenvolvido nas salas de aula. No entanto, confesso que neste momento, ainda não pensava em desenvolver um trabalho de pesquisa em um contexto multisseriado⁴. A temática tomou força quando comecei a participar do grupo de estudos GEEMCo⁵. Os momentos de estudos em grupo, principalmente das obras de

⁴ Escola/Classe multisseriada é uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente. Refiro-me a escola multisseriada quando esta apresenta toda sua organização, todas as suas turmas, distribuídas neste modelo. No entanto, podem existir escolas que apresentem somente uma turma multisseriada, exemplo: primeiro, segundo e terceiros anos multisseriados e quarto e quinto ano seriados.

⁵ GEEMCo - Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade – Grupo no qual faço parte desde 2016 e que está sob a coordenação das professoras Claudia Glavam Duarte, orientadora desta pesquisa, e Suelen Assunção Santos.

Michel Foucault e Gilles Deleuze me levaram a problematizar, mais do que o currículo, a própria educação. As discussões propiciadas pelos encontros do grupo, as leituras provocativas e densas, acabaram dando condições de possibilidade para esta pesquisa, no entanto, não posso me eximir de relatar um episódio que, acredito, ter sido o impulsionador final para que a multisseriação viesse a ser o foco de minha investigação.

Pelo interesse que sinalizava a respeito de discussões curriculares fui desafiada, em 2016, a participar de uma palestra de formação para docentes de Escolas Estaduais do Município de Santo Antônio da Patrulha que seria ministrada pela Professora Doutora Claudia Glavam Duarte. Tal encontro, que descrevo em maiores detalhes no próximo capítulo, previa a discussão sobre práticas pedagógicas voltadas a escolas multisseriadas e mesmo sem conhecer tal realidade, me propus a encarar o desafio de conhecer e estudar, minimamente este contexto, a fim de ter a possibilidade de sentir, ver e ouvir outras experiências, pois estas tinham um funcionamento que diferia do qual estava habituada.

A partir dessa experiência, me deparei com percepções e vivências que me instigaram, pois nesse primeiro momento, ouvindo os professores, percebi a tensão entre os participantes do curso e tive a impressão de que este modelo de organização, para alguns, não era adequado e sim “ultrapassado”. Isso ficava evidenciado no argumento de tais docentes, pois segundo eles, instâncias como a própria Secretaria de Educação ignoravam as especificidades desta forma de organização escolar e só a admitiam como um arranjo que tinha como princípio a economia de professores e espaço físico. A economia citada pelos professores era oriunda do fato de que as escolas multisseriadas quase sempre se encontram em pequenas comunidades rurais, muitas delas, situadas em locais de difícil acesso. Além disto, o fato de possuir um pequeno número de alunos tornaria viável somente uma escola que colocasse as crianças com diferentes idades e anos no mesmo espaço/tempo e com um único professor.

No entanto, alguns professores defendiam com muito entusiasmo esta organização, pois para eles a organização multisseriada, apesar de não ser fácil o trabalho, teria muita potência. Eles referiam-se as aprendizagens e apontavam como extremamente satisfatórias as notas dos alunos em testes encaminhados pela Secretaria de Educação. Assim, posso inferir que foram extremamente significativas as discussões geradas naquele encontro. Enxerguei ali uma possibilidade de pesquisa. Como afirmam Duarte e Taschetto (2014, p. 36)

O fato de termos em uma mesma sala de aula alunos supostamente de diferentes séries acaba por movimentar/tensionar e quem sabe “libertar” o pensamento de pesquisadores para que novos agenciamentos possam se pensados em relação ao campo do currículo e da organização escolar. (DUARTE, TASCETTO)

Ao término deste encontro tive a oportunidade de conversar com algumas docentes. Uma, em especial, me chamou a atenção pelo brilho no olhar que apresentava ao defender “sua escola”, posteriormente viria, a saber, que ela era diretora de uma escola Multisseriada. Dessa forma cheguei à Escola Estadual José Martins Correa Filho e dei início a minha pesquisa de mestrado com o propósito de investigar: **Como a organização multisseriada proposta pela Escola Estadual de Ensino Fundamental José Martins Correa Filho em Santo Antônio da Patrulha/RS tensiona o Dispositivo da Seriação? Que ressonâncias tais tensões podem ocasionar no currículo de matemática escolar?** Além da questão principal tracei algumas secundárias que pensei que me ajudariam no processo de investigação. São elas:

- Que potencialidades emergem das narrativas de professores do trabalho com escolas/classes multisseriadas? E fragilidades?
- De que forma as especificidades da organização multisseriada pode contribuir para pensarmos a linearidade proposta pelos currículos de matemática?

A fim de construir possíveis respostas para as questões que foram elencadas acima, elaborei esta Dissertação da seguinte maneira: Primeiro esta introdução, que ficou intitulada por Primeiras Palavras, pois tive a intenção de transitar pelos encontros que possibilitaram a escolha da temática investigada. No primeiro capítulo: Caminhos Percorridos pela Investigação e Alguns Pressupostos Teóricos tive como objetivo apontar os caminhos que foram percorridos pela pesquisa. Ali estão desenvolvidos alguns pressupostos teóricos, a descrição do lócus de investigação e a constituição do material empírico. No capítulo dois intitulado: Algumas Pistas a partir de Rotas já Traçadas, minha intenção foi apresentar uma revisão de literatura transitando por leituras e análises de trabalhos (teses e dissertações) que conversavam com a temática das escolas/classes multisseriadas e/ou com campo teórico que abordei. Posteriormente no terceiro capítulo: Uma Digressão Histórica: Provocações entre Duas Senhoras: Dona Seriação e Dona Multisseriação busquei compreender os processos históricos que culminaram com os processos de classificação e seriação na escola, especificamente, neste capítulo faço o uso

ficcional de duas personagens, duas senhoras, Dona Seriação e Dona Multisseriação, para mostrar a tensão entre estes dois modelos de organização escolar.

O que Vi, Senti e Interpretei: Resultados Provisórios de uma Investigação resultou em um quarto capítulo. Nesta etapa, meu estudo se intensificou com as análises que realizei do material empírico. Ele está dividido em três densidades analíticas: A primeira trata dos processos de invisibilização das escolas multisseriadas, na segunda densidade analiso algo que me pareceu uma matriz que sustenta as práticas pedagógicas da escola: a solidariedade como potência latente, das práticas no contexto multisseriado e por último, destaco algumas práticas que fissuram o currículo de matemática e enfatizo a docência que denominei de docência “sabot”, pois esta inventa e cria formas outras de se conduzir em sala de aula.

No quinto e último capítulo: Considerações finais: Últimas Palavras... Busquei fazer um arremate da escrita até então produzida, neste momento retomo minha caminhada na pesquisa e pontuo os resultados produzidos pela investigação e encerro apontando as referências bibliográficas utilizadas nesta pesquisa.

Só me resta desejar então boa leitura!

1. CAMINHOS PERCORRIDOS PELA INVESTIGAÇÃO E ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1988, p. 13).

Inspirada na citação de Foucault me propus a dar início a essa investigação, com a obstinação de criar “descaminhos nas trilhas que me pareciam conhecidas”. Minha intenção era construir a possibilidade de um pensar diferente do que vinha pensando, pois pretendia voltar meu olhar para o novo que emergia e que saltava do impensado, do inusitado. Dito de outro modo pretendia tensionar o que sabia, ou o que imaginava saber sobre o contexto educativo que se pauta pela organização multisseriada. No limite, posso dizer que, tratava-se de suspender as “verdades” que me atravessavam e entender que “só existem perspectivas-múltiplas, divergentes, refratárias à totalização e à integração” (CORAZZA; TADEU, p.40, 2003). Assim, abriguei-me muitas vezes, sob perspectivas que devido à força que possuíam, me capturavam e levavam-me a pensar que tal modelo de organização escolar era “ultrapassado” e só existiria devido a condições extremamente adversas: número reduzido de alunos, a falta de professores, entre outros. Problematizar tal perspectiva fazia-se necessário para mim.

Buscar este movimento de problematização levava-me a compreender que em um contexto de pesquisa, a análise e a interpretação de um objeto podem ser lidas sob diferentes lentes e esta condição me levava a ter incertezas e suspeitar daquilo que se supunha o verdadeiro caminho, a trilha “correta” a ser seguida. Dessa forma, posso dizer que esta pesquisa me ensinou a “operar com a provisoriade, com o transitório, com o mutante” (LOURO, 2007, p. 238).

Assim, cruzei alguns “descaminhos” ao analisar o currículo de matemática de uma classe multisseriada e para acompanhar-me nesta empreitada, busquei em Michel Foucault, ferramentas que pudessem me instrumentalizar para a realização da análise que me propunha fazer. Assim, para seguir essa caminhada contei, durante a minha trajetória para o entendimento e uso de tais ferramentas, não só do próprio filósofo, mas também de

alguns trabalhos produzidos por comentadores de Foucault, principalmente aqueles que se vinculam a área educacional. Como afirma Fischer:

Michel Foucault oferece inúmeras ferramentas, teóricas, metodológicas e mesmo temáticas, para nossos estudos em educação: as práticas de vigilância na escola, a construção disciplinar dos currículos, as relações de poder no espaço da sala de aula, a produção de sujeitos confidentes – são apenas alguns dos muitos temas que há pelo menos dez anos têm sido estudados em nossa área, com base no pensamento do filósofo. (FISCHER, 2003, p. 372)

Assim nessa perspectiva, me insiro em um tipo de pesquisa que problematiza como e por que certas coisas ocorrem de determinada forma, em outras palavras, quero simplesmente perceber o que está acontecendo e de que forma está acontecendo. Por este motivo acredito que as ferramentas foucaultianas serão de grande valia, pois,

Foucault não está aí para nos dizer verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que considera verdade, tornou-se verdadeiro.” (VEIGA-NETO, 2006, p. 89)

Com a escolha de me aventurar por estes “descaminhos”, fazendo uso das ferramentas foucaultianas, segui trajetórias que me levaram a pensar nos pressupostos metodológicos que utilizaria nessa caminhada. Quando me lancei nessa pesquisa não tinha um trajeto estabelecido, estava aberta às novas e conflitantes mudanças que poderiam ir surgindo e conforme mencionei anteriormente, o contexto multisseriado era algo “conhecido” por mim. No entanto, meu conhecimento se dava pela relação oposta e hierárquica sobre o que é dito como verdade por um modelo que é instituído pela seriação, uma organização hierarquizada e compartimentada por idades, anos, disciplinas, provas, notas e pareceres, assim percebi, quase que de imediato, que o que vejo/sei diz respeito ao que estou familiarizada, ao que funciona como verdade dentro da estrutura educacional. Fui aprendendo, dessa forma, que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças as múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2000, p. 10).

Para que eu pudesse identificar “as múltiplas coerções” e seus efeitos nas regulamentações e práticas docentes, segui o conselho metodológico de Paraíso (2012) que afirma ser necessário, neste tipo de investigação, “traçar linhas que fujam da fixidez,

interrogar o que já conhecemos, estarmos abertas a rever, ressignificar as práticas existentes ou incluir novos pontos de vista” (Ibidem, p. 42). Foi este exercício, esta postura metodológica, que busquei exercitar nas minhas idas a campo.

Cabe ressaltar a forma como estou entendendo a expressão “método” nesta pesquisa. Corroboro com a proposição de que,

(...) “metodologia” é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo “método”. Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação- e de estratégias de descrição de análise. (MEYER, PARAÍSO 2012, p. 16)

Entendida dessa forma, a expressão “método” e/ou metodologia, utilizada nesta dissertação, não se prende a estruturas de um caminho que deva ser obrigatoriamente percorrido, algo que possua regras rígidas e prescritivas para encaminhar uma pesquisa. De forma contrária, aproximo-me da compreensão “que lhe dava a escolástica medieval: algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras” (VEIGA-NETO, 2014, p.20). Assim me parece que esta concepção, apesar de me desestabilizar, pois retira a premissa acalentadora do manual de “siga os passos”, abre um leque de possibilidades que viabilizam outras questões que possam emergir durante a caminhada investigativa. Dessa forma, o referencial por mim escolhido reitera a necessidade de:

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)

Apostando então, em um pensamento potente busquei me desacomodar e fissurar qualquer forma que pretendesse me imobilizar: o entendimento dos pressupostos universais, as essências e principalmente a noção de progresso. Pretendi colocar minhas verdades em suspensão e dessa forma, fui construindo um caminho investigativo pautado em anotações no meu caderno de campo, entrevistas e observações feitas na escola pesquisada. Foram várias idas e vindas ao processo de configuração desta dissertação, pois

volta e meia reescrevia minhas análises, lia novamente minhas anotações e voltava à escola para ter a oportunidade de perguntar algo que não tinha pensado ser importante anteriormente. Toda esta movimentação compactua com as palavras de Meyer e Paraíso (2012), quando afirmam que: “o mais potente desses modos de pesquisar é a alegria do ziguezaguear”. (Ibidem, p. 17)

Assim, foi neste ziguezaguear que o trabalho foi se constituindo como uma criação de composições teóricas, práticas, experiências, observações e principalmente de escutas, pois não existem manuais prescritivos e fórmulas a serem seguidas. Meu trabalho perseguiu o tatear que entende a pesquisa como algo que “agita o que se percebia imóvel; ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (FOUCAULT, 2000, p. 15). Dito de outro modo, todo o material que compunha este trabalho foi se transformando em uma escrita, tal qual como uma colcha montada a partir de pequenos retalhos “constituídos pela especificidade do lugar teórico, do “olhar” que coloco sobre o material de pesquisa e dos movimentos nele envolvidos”. (DUARTE, 2009, p.49)

Além de apontar meu entendimento a respeito da expressão “método” de pesquisa, ainda tive o cuidado no momento em que interpretava as entrevistas gravadas,

[...] de recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso. (FISCHER, 2001, p. 198)

Nessa perspectiva trabalhei na exterioridade do dito, não estive em busca de uma essência explicativa que estaria obscurecida, oculta, nas narrativas e que me caberia simplesmente desvelar. Foi essencial manter-me atenta, para poder ouvir os sussurros, o que passava despercebido, que estava ali, mas que, por vezes não aparecia com tanta facilidade. Dessa forma se fez necessário, muitas vezes, voltar a olhar de forma mais vagarosa para meu objeto de investigação. Como diz Gondra e Kohan (2006):

[...] ter a problematização “como centro do nosso pensar”, como uma prática que constitui e é constituída pelo objeto de reflexão carrega a possibilidade de construção de novas relações para com os saberes que possuímos (e que nos possuem). (Ibidem, p.23)

Embora Foucault não analisasse diretamente nas suas pesquisas o campo educacional, seus estudos são relevantes para que possamos problematizá-lo, dessa forma,

utilizando ferramentas deste filósofo, pude me inspirar para colocar sob suspeição alguns dispositivos que fazem ver e falar e que produzem certas verdades para o campo educativo. Assim, utilizo o conceito de enunciado e para compreendê-lo, se faz necessário entender que o mesmo é formado a partir de três singularidades que de acordo com Foucault (2008), estabelece como sua regra de existência, sendo elas: O enunciado é histórico não na definição de sustentar em si o relato de eventos ou acontecimentos que se passou em determinada época, mas sim no que diz respeito às suas regras de formação. O enunciado nunca está sozinho, na continuidade do discurso ele sempre se encontra relacionado, atrelado, junto, ou seja, interligado com outro enunciado. Dessa forma, o enunciado não deve ser analisado na continuidade do texto ou da fala, na busca de uma verdade, mas deve ser evidenciado em sua descontinuidade. Nesta perspectiva, “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos” (FISCHER, 2001, p. 198, 199).

Assim, entendo que compreender o conceito de discurso, de enunciado, de enunciação e de verdade foram primordiais para meus estudos, para me instrumentalizar para que pudesse entender as especificidades, as diferenças e as possibilidades de fissuras na trama de relações fruto do encontro de um currículo de matemática forjado em um modelo seriado com uma classe multisseriada. Somente a partir deste entendimento é que poderia analisar as enunciações que estavam atreladas a essa organização. Então,

[...] a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de “reais” intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso. (Ibidem, 2001, p. 198).

Assim, ao analisar as minúcias, os detalhes em cada enunciação tive o cuidado de não buscar o que ele/ela “realmente” quis dizer, o que motivou tal enunciação ou se ela correspondia à verdade dos acontecimentos. De forma contrária, acompanhei o filósofo quando afirma que seu entendimento de discurso se opõe a representação de algo ou alguma coisa. O discurso constrói aquilo que pretende representar, pois considero que,

[...] a ‘realidade’ se constrói dentro das tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar. Buscamos, então estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento. (PARAÍSO, 2012, p. 28)

Com esse intento para realizar a Análise do Discurso na perspectiva de Foucault, foi necessário ter conforme dito anteriormente e sinalizado pela autora supracitada, o entendimento de enunciado e também de enunciação. Por enunciado destaco, que o entendemos como uma rugosidade que aparece na superfície do discurso ao qual pertence, é como um átomo do discurso (FOUCAULT, 2008). Uma enunciação, assim como o enunciado é também um acontecimento, mas que não se repete, ao contrário do enunciado. Deste modo, um enunciado pode ser composto por múltiplas enunciações. Nas palavras de Foucault: “[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2002, p. 34). O que se busca ao analisar um enunciado é compreendê-lo na singularidade e nas pequenas tramas que ele está situado, percebendo-o na sua constituição e no seu entrelaçamento com outros.

À primeira vista, o enunciado aparece como um elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície, mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de grupamentos; como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso. (FOUCAULT, 2008, p.90)

Dessa forma, o enunciado é visto como algo que emerge a partir de elementos (sua materialidade e sua tessitura) que são produzidos, conservados, valorados, repetidos e transformados, assim, como elemento constituinte do enunciado, a materialidade desempenha um papel fundamental, pois o enunciado depende da materialidade, ou seja, depende de “formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas.” (FISCHER, 2001, p. 202).

Dadas às premissas que considere necessárias para empreender a análise do discurso, na perspectiva foucaultiana, passo agora descrever o *locus* da minha pesquisa.

1.1 O LÓCUS DA PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Neste momento passo a descrever a trajetória que percorri e que acabou por me aproximar das discussões em torno da organização escolar Multisseriada. Posteriormente, destaco a escola onde realizei a pesquisa, os sujeitos envolvidos e a forma como fui compondo minha análise. Conforme dito anteriormente, o primeiro movimento de aproximação com docentes vinculados a escolas multisseriadas ocorreu a partir de uma palestra em que acompanhei a Professora Dra. Claudia Glavam Duarte, em Santo Antônio da Patrulha - RS. Neste evento, fui desafiada pela professora a fazer uma fala sobre as potencialidades e fragilidades encontradas na multisseriação, para conseguir superar o nervosismo de tal desafio dediquei-me a ler e a estudar pesquisas que tratavam da multisseriação. Assim, debruicei-me sobre os escritos de pesquisadores como Duarte, Taschetto (2014), D'Agostini (2014), Hage (2005), Corrêa (2005) e Pereira (2005). Vasculhei também, artigos, teses e dissertações de pesquisadores que conversavam sobre a temática das classes multisseriadas. Dessa forma, a partir dessas leituras pude construir um lugar para minha fala neste evento, munida com este material, organizei minha apresentação que, na época, teve dois pontos centrais: a discussão sobre o currículo urbanocêntrico que ainda imperava nas escolas do Campo⁶ e os discursos proferidos por professores que trabalhavam com multisseriadas, especificamente no que tangia as potencialidades e fragilidades desta forma de organização escolar.

Após o término da palestra, fomos procuradas pela diretora de uma escola, que demonstrou muito interesse em conhecer nosso trabalho e disponibilizou o espaço escolar no qual trabalha para eventuais pesquisas. O brilho em seu olhar ao falar da escola e das atividades realizadas pelos professores em classes multisseriadas me fez pensar na possibilidade de realizar a investigação neste local. O interesse foi efetivamente assumido, após a bela recepção que tive ao chegar à escola. Conversando com a diretora, decidimos

⁶ A Educação do Campo envolve diversos níveis e modalidades de ensino, possui legislação própria e está vinculada a um projeto de desenvolvimento sustentável, articulado com outras instituições ligadas ao meio rural. O objetivo é qualificar os espaços escolares e garantir o acesso à educação, contribuindo para a permanência dos jovens no meio rural. (Brasil, <http://www.educacao.rs.gov.br/escolas-do-campo>. 2018, p.1.)

os detalhes de como seria minha estadia e procedimentos da pesquisa⁷, após estes primeiros tramites, realizei a primeira visita a escola para conhecer os professores, alunos e funcionários. Na primeira vez que fiz o trajeto ao local da minha pesquisa, fui me deparando com uma linda paisagem de morros com campos e árvores, com subidas e descidas que iam se descortinando à medida que me aproximava ao meu destino. Em vários momentos me deparei observando as redondezas da escola, sentindo que “Partimos para pesquisar com a sensação embriagadora de que a pesquisa em educação de fato tem importância” (PARAÍSO, 2012, p. 27). Além disto, o tempo que levava para percorrer o trajeto até o meu ponto de chegada, serviu, muitas vezes para pensar minha própria pesquisa, nas dúvidas que tinha sobre este ambiente, sua organização e no fato deste espaço escolar, por intermédio de seus docentes e diretores, terem se posicionado diferentemente dos que estavam presentes no dia da palestra.

Cabe destacar que a diretora durante a formação defendeu categoricamente a organização multisseriada como uma potência e não como algo negativo, rebatendo algumas ressalvas de outras professoras que estavam na formação e que eram contrárias a esse tipo de organização. Algumas docentes demonstravam muito descontentamento com a organização multisseriada e em efeito, mostravam-se defensoras do modelo seriado, tradicional. Segundo o relato das mesmas, era muito difícil trabalhar com vários anos no mesmo espaço e tempo e dessa forma, depois desse debate bastante polarizado entre a visão negativa e a visão positiva sobre a organização multisseriada, de acordo com os professores que estavam presentes nessa palestra, me senti compelida e instigada a saber como esses profissionais que destacavam as potencialidades dessa organização, direcionavam seus trabalhos nesse ambiente múltiplo e heterogêneo, com uma visão tão apaixonante. Assim, investigar as práticas, os ditos, as ocorrências dentro deste contexto e analisar as verdades estabelecidas para essa organização tornou-se um desafio para iniciar-me como pesquisadora.

Dessa forma, foi na Escola Estadual de Ensino Fundamental José Martins Correa Filho, no espaço de uma instituição escolar rural que minha pesquisa foi realizada, mais especificamente na comunidade de Pinheirinhos, Quarto Distrito do Município de Santo Antônio da Patrulha, interior do Estado do Rio Grande do Sul. Distante aproximadamente a um quilometro da rodovia, o acesso para se chegar à escola é de chão batido, uma estrada

⁷ Pontuo que esta investigação foi aprovada pelo comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado pelos participantes da Pesquisa e está sob a guarda da pesquisadora.

precária com muitas pedras, buracos e subidas íngremes. Nas suas redondezas quase não se observam moradores, o cenário é composto de campos, arvoredos de todos os tipos e algumas árvores frutíferas: principalmente pés de laranja e bergamota. Alterando este cenário, está o cemitério comunitário que fica ao lado da escola e nos fundos do terreno existe um galpão aberto que abriga uma horta construída pelas crianças.

A escola que existe há mais de sessenta anos, possui atualmente uma diretora, três docentes e uma merendeira que também se dedica a limpeza da escola, dois professores estão vinculados ao magistério Estadual e uma docente foi cedida pelo Município. Estes atendem trinta e nove alunos do primeiro ao sétimo ano e dezesseis na educação infantil⁸, totalizando assim 55 alunos. Excetuando-se a Educação Infantil, temos três turmas, todas no modelo de organização multisseriado, a primeira reúne alunos do primeiro, segundo e terceiro ano, a segunda turma abriga o quarto e quinto ano e a última agrupa alunos do sexto e sétimo ano. Para este trabalho investigativo acompanhei o trabalho dos professores de duas turmas multisseriadas: a primeira e a segunda supracitadas.

Assim, adentrando o campo de pesquisa dei, timidamente, meus primeiros passos no espaço onde iria analisar os saberes e fazeres de professores que trabalham nas classes multisseriadas. Especificamente queria observar o trabalho de professores que ensinavam matemática, pois percebia, dada a minha experiência docente, que os conteúdos desta disciplina escolar eram mais hierarquizados do que em qualquer outra, ou seja, existiria toda uma cadeia de pré-requisitos para que as aprendizagens em matemática ocorressem. Assim, constante ouvia e repetia, por exemplo, que a multiplicação só se aprende depois da adição e que a subtração deve ser ensinada antes da divisão, ou seja, afirmava a existência de uma série de etapas pré-estabelecidas para essa área do conhecimento. Neste sentido, achei interessante observar as aulas de matemática, a fim de entender como se davam estes pré-requisitos, quando crianças de diferentes anos escolares estavam abrigadas em uma mesma sala de aula.

Já no primeiro dia em que fui a campo, fui convidada⁹ a conhecer todos os ambientes da escola e o primeiro local para o qual fui direcionada foi à sala dos professores, que abrigava também uma pequena biblioteca. Além dessa sala, que tinha dupla função, também existiam duas salas de aulas, a primeira recebia no período da

⁸ A oferta da educação Infantil não cabe ao estado. No entanto, em parceria com o município, essa escola atende estes alunos.

⁹ Ainda sobre meu primeiro dia de campo, destaco novamente o quanto fui bem recebida pela diretora, que me deu as boas-vindas, demonstrando uma grande satisfação com a minha presença. Logo após fui apresentada aos outros professores da escola, funcionários e alunos.

manhã o quarto e o quinto ano e no período da tarde a pré-escola, esta sala era dividida em uma composição de mesas baixas para a pré-escola e as classes mais altas para os maiores, também compunham a decoração da sala, trabalhos que eram distribuídos pelas paredes, de ambas as turmas. A outra sala abrigava pela manhã, o sexto e sétimo ano e a tarde o primeiro, segundo e terceiro ano. Esta sala também estava dividida, pois existia uma estante que separava de um lado quatro computadores e de outro as classes dos alunos, ou seja, era uma sala de aula que abrigava também a “sala de informática”. A escola possuía ainda uma cozinha, dois banheiros e a sala da secretaria. Observei que a escola não tinha refeitório, o que levava as crianças a fazerem suas refeições na própria sala de aula. Dessa forma, percebi que são poucos os espaços, mas as acomodações e organização que é feita para a distribuição do espaço em função do número de alunos a torna aconchegante.

A partir deste primeiro contato, oficialmente como pesquisadora, minha primeira impressão foi de estar em um local que apresentava o aspecto de uma casa familiar, atrelada a esta impressão estava a paisagem calma, cercada por gramados e arvoredos que circundavam a escola. Aos poucos fui me inserindo neste contexto, a princípio, percebi olhos curiosos instigados pela presença de uma pessoa estranha naquele lugar em que todos os rostos eram familiares, a fim de minimizar a curiosidade e o burburinho que se formava um dos professores me apresentou:

Essa é uma professora, que vai fazer uma pesquisa de mestrado, ela quer saber como funciona as nossas aulas e escola, ela vai ficar um bom tempo com nós [sic] e nesse período ela vai fazer anotações, conversar, trocar ideias com todos tá?
--

Entre risos e carinhas envergonhadas iniciou-se a composição de uma trama de relações que iria culminar com a escrita deste trabalho, dessa forma, com o passar do tempo fui sendo vista como “parte da escola”, pois passava muitas horas ali, observando, questionando e muitas vezes participando das aulas. Assim, fui tentando entender o que ali se passava, mesmo que minha experiência estivesse reduzida a classes seriadas tive que abandonar, mesmo que momentaneamente, meu porto seguro, pois tinha vontade de,

(...) fazer deste trabalho- como qualquer obra de vida- apenas um exercício: a sustentação de um eterno retorno à encruzilhada, a negativa à falácia do porto seguro, a assunção desavergonhada de um benefazejo inacabamento de si e do mundo, a manutenção de um

caráter claudicante e corajoso a cada passo. (KAFKA; VALÉRY, 2002 apud MIZOGUCHI, 2016, p.35)

Nessa trajetória, aliada a ideia de viagem e com “uma coragem erguida a cada passo”, foi possível experimentar as diversas variações para seguir as rotas que foram programadas e as que foram emergindo no decorrer da pesquisa. Em outras palavras, foi no movimento da investigação que a viagem tomou sentido através de uma rota que se formou dentro do espaço e tempo de estudos e no campo investigativo, dessa forma, problematizar o currículo de matemática no espaço multisseriado me levou a rotas que buscavam a “estranheiridade como artifício criativo e rigoroso de pesquisa” (Ibidem, 2016, p. 36).

Assim, fui adentrando ao *lócus* da minha pesquisa e iniciando a minha viagem semanal a este espaço, fazendo a princípio, de todas as minhas tardes de quinta-feira entre o ano de 2017 e 2018, períodos de observações, conversas, entrevistas e também em alguns momentos de minha participação nas aulas. Tal participação ocorria quando algum aluno vinha solicitar minha ajuda para sanar alguma dificuldade de entendimento do conteúdo, pois percebia que o professor, em algumas situações, ficava assoberbado para atender vários alunos ao mesmo tempo. Esses fatos ocorreram principalmente quando o professor titular não estava em sala de aula, pois em alguns dias desse período, aconteceram formações pedagógicas organizadas pela Secretaria de Educação e nestes momentos, a turma ficava aos cuidados da diretora que sempre solicitava meus préstimos para ajudar no andamento da aula. Também participei das organizações festivas para o final de ano, acompanhei os ensaios e a montagem dos figurinos para as apresentações e observei que nessa organização todos na escola se uniam com o único propósito: propiciar à comunidade escolar uma festa emocionante de final de ano. Assim, durante este período de permanência na escola, eu observei a rotina escolar, conversei com alunos, professores e até degustei, em muitas tardes, ora um delicioso café com bolo, ora bergamotas e até um bom chimarrão na companhia dos professores e da merendeira. Aproveitei esses momentos preciosos para ouvir suas percepções sobre a escola, tais momentos eram de descontração e a conversa informal me possibilitou ter o entendimento de várias situações que ocorriam dentro de uma sala de aula multisseriada. Ter este contato com os participantes da pesquisa em vários momentos da rotina escolar favoreceu minha atuação como pesquisadora, pois exercitava um olhar não só contemplativo, mas também elucidativo das práticas que via e das narrativas que escutava.

De forma específica, minha rotina semanal de quinta feira era chegar à escola a 13h00min horas, entrar com os alunos e professor até a sala de aula e acompanhar o desenvolvimento das aulas até o final das atividades que encerravam às 17h00min. Também intercalei alguns dias pela manhã para que pudesse acompanhar o outro professor em outra classe, esse turno começava às 08h00min e encerrava às 12h00min. Sempre adentrei nesses espaços com meu caderno de campo observando com muita atenção, principalmente, o desenvolvimento das aulas de matemática, pois minha intenção era como disse anteriormente, perceber como essa disciplina tão hierarquizada se desenvolve dentro de uma classe multisseriada. Também estive interessada nos encaminhamentos dados pelo professor dentro de um universo que me parecia tão múltiplo, assim, ficava me perguntando se eram colocadas paredes imaginárias para separação dos anos escolares. Enfim, estes eram pontos que me instigavam à problematização em todas as aulas, tanto de um professor como de outro, pois como diz Foucault: “É preciso pensar problematicamente, mais que perguntar e responder dialeticamente” (ibidem, 2005, p. 246).

Com essas indagações fui tentando desenvolver estratégias que me possibilitassem perceber as relações que eram estabelecidas entre currículo, ano escolar e as práticas dos professores entre outros. Durante os momentos que observava e principalmente quando ouvia tentava absorver o máximo que podia, pois, meus ouvidos estavam sempre atentos a qualquer fragmento que surgisse para posteriormente analisar com mais cuidado e perceber se ali não poderia haver algo que fosse pertinente ao que me propunha investigar. Entendia dessa forma que:

Para Foucault, descrever práticas discursivas e não-discursivas em torno de um certo objeto ou tema tem a ver com um trabalho dedicado e pormenorizado de investigar e expor aqueles espaços não óbvios, aqueles vazios (ou seja, aquilo que fica para além do óbvio, do já-dito, do já sobejamente conhecido e nomeado) que se localizam em torno de nossos objetos, aquilo que, numa certa época histórica, está virtualmente posto para que tais e tais objetivações ocorram. (FISCHER, 2003, p.379)

Com isso, fui aguçando mais meus sentidos, principalmente quando o professor saía da sala de aula, pois podia ouvir as crianças em conversas que me sinalizavam suas perspectivas sobre o cotidiano das aulas. Realizei também entrevistas com os professores utilizando o gravador como ferramenta para a produção de dados. Optei pela entrevista

semiestruturada, pois entendia que ela deixava o entrevistado bem mais à vontade, já que se tratava de uma conversa e, além disto, já tinha estabelecido com os professores certa empatia e isso facilitou nossos momentos de interação. Dessa forma, concordo que neste tipo de entrevista “o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64). No entanto, isto não significa que não tenha feito um roteiro de perguntas que foi encaminhando nossa conversa, obviamente que deste roteiro, foram se abrindo novos questionamentos e novas possibilidades de temáticas para nossos encontros. Assim, na primeira etapa, para a realização destes momentos, tive o cuidado de combinar os horários e o local para a entrevista, afim de não causar nenhum tipo de prejuízo ou incômodo aos professores e principalmente ao andamento das aulas. Destaco que antes de qualquer procedimento, apresentei o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) esclarecendo a importância deste documento, no que tange aos compromissos éticos e à proteção tanto da pesquisadora quanto dos participantes da pesquisa (Anexo 1). Tão logo foram assinados, deixei uma cópia para cada um deles para que assim todas as medidas legais fossem elucidadas de forma tranquila.

Após a realização de inúmeras observações, entrevistas e as respectivas transcrições deixei de ir semanalmente para escola para dar início, de forma mais densa, às análises do material produzido. Neste momento, busquei demorar-me na escuta das entrevistas e na leitura de meu caderno de campo, pois tentava exercitar-me para “buscar, novas associações, estabelecer comparações e encontrar complementações” (PARAÍSO, 2012, p. 35). Dessa forma, “montei, desmontei e remontei várias vezes os ditos e, com este movimento que, incessantemente se fazia e se refazia produzi meu material de pesquisa” (SANTOS, 2017, p. 56). Dessa forma, ao realizar as observações no espaço pesquisado, debruçar-me sobre meu caderno de campo, realizar as entrevistas e fazer as transcrições com muita atenção, “teve um único objetivo: a busca do detalhe, da minúcia, daquilo que pode passar despercebido”. (Ibidem, 2017, p.56)

1.2 O MATERIAL EMPÍRICO E A CONSTRUÇÃO DE UMA ANÁLISE

Assim que tive certo número de entrevistas e que meu caderno de campo estava repleto de observações, dei início às análises buscando identificar possíveis densidades analíticas para problematizar. Além disso, minha intenção era,

[...] dar voz aos/as entrevistados/as e apresentar as diferentes narrativas que conformam o material empírico, a fim de (tentar) diminuir o excesso da minha presença, enquanto pesquisadora, no texto. (ANDRADE, 2012, p. 180).

Sendo assim, frequentei durante um tempo a escola por um período regular, posteriormente fui criando espaços/tempos em casa para que pudesse organizar o material produzido e ensaiar minhas primeiras escritas, assim após transcrever as entrevistas fui analisando as enunciações e fazendo recortes para a composição de uma trama que se configurasse em algo possível de problematização. Dessa forma, foi necessário para a realização das análises “ler, reler, pensar e repensar, reorganizar o material empírico; avaliar frequentemente se as entrevistas seriam suficientes; verificar a necessidade de aprofundar questões, refazê-las, mudar ou voltar a direção”. (FELIX, 2012, p. 143)

Voltei à escola após o início da escrita por inúmeras vezes, pois ao transcrever algumas entrevistas senti a necessidade de maiores explicações sobre situações que analisava, além disto, observava outros pontos que poderiam ser melhores explorados e dessa forma, repeti meu trajeto até a escola, inúmeras vezes, até concluir a pesquisa. Esta etapa foi muito relevante para mim, pois como pesquisadora iniciante estava experimentando a problematização de alguns discursos que circulavam no espaço da escola. Acredito que neste momento segui as orientações de Paraíso (2012) quando afirma que:

[...] tudo aquilo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado, porque podemos mostrar “como os discursos se tornaram verdadeiros”, quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados. (Ibidem, p.28)

Não posso deixar de sinalizar que, em todos os momentos que estive na escola, nas idas e vindas que compuseram a escrita deste trabalho os professores sempre se mostraram disponíveis, mesmo quando se tratava de um retorno para sanar dúvidas que tinham ficado suspensas. Minha insistência nos detalhes, nas minúcias, tornou-se para mim,

imprescindível para olhar o que, muitas vezes, não estava tão evidente na minha percepção. Acredito que este movimento seja necessário, pois, como diz Foucault,

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 2008, p. 28)

Destaco também, que fui dividindo com os professores a produção escrita do trabalho que estava realizando e tal fato foi recompensado quando ouvi de uma das professoras:

Adorei ter a sensação de ser observada e analisada teoricamente, achei o máximo a relação que fez do fazer multisseriado com a arte.

A professora que fez este relato¹⁰, em vários momentos das nossas conversas, reclamava da invisibilidade que a multisseriada possui diante das teorias educativas e por este motivo, por meio de minha investigação, ela vislumbrava a possibilidade de construção de outro olhar para este tipo de organização escolar. Duarte, Taschetto (2014) fazem referência a esta invisibilidade no artigo intitulado: “A Conversar com Estátuas”. Os autores, fazendo uso de um personagem da obra de Mia Couto, a “Rosa Caramela”¹¹, apontam para indiferença que ocorre frente aos apelos dos docentes que trabalham com esse tipo de organização escolar. Apelos, que os autores caracterizam de inaudíveis pelas

¹⁰Neste relato a professora demonstrou satisfação com a produção do artigo “A Sabotagem como Arte (Arteira) para uma Docência Não-Fascista”. Tal artigo foi resultado de uma das análises feitas sobre o material empírico produzido e teve sua publicação no periódico Em Teia, Revista de Matemática e Tecnológica Ibero-americana. Universidade Federal de Pernambuco em 2018.

¹¹ Mia Couto (2013), em uma de suas muitas obras, conta a história de Rosa Caramela, “a corcunda que era a mistura das raças todas” (Ibidem, p. 13). Dentre os mais curiosos hábitos, ela tinha um que era intolerável à cidade: cuidar de estátuas que habitavam os jardins e palavrear com elas. Diremos hábito estranho já que estátua não ouve nem responde. Conta-se que passava horas a pedir-lhes que “saíssem das pedras”. Nada ocorria! Duas hipóteses: 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 à palavra como se fossem gente viva era algo inaceitável, iniciativa de louco. 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. (DUARTE, TASCETTO, 2014, p. 51)

instâncias educativas superiores que priorizam a organização seriada e urbana como modelo pedagógico ideal para as escolas. Assim vislumbrei uma “Rosa Caramela” nessa educadora, pois, seus apelos para estudar sobre a multisseriação durante a graduação em Pedagogia não foram ouvidos. No entanto, a destreza dos professores ao lidar com diferentes anos escolares sendo abrigados no mesmo espaço/tempo me levou a inferir que eles teriam tido alguma formação específica para o trabalho com estas turmas, porém durante as entrevistas ficou evidenciado o silenciamento de suas graduações para com a multisseriação.

Assim, posso inferir que do ponto de vista metodológico o material empírico aqui apresentado, foi elaborado a partir das entrevistas semiestruturadas com os professores, diretora da escola e das observações da rotina escolar anotadas em um caderno de campo. As entrevistas foram transcritas com o cuidado de observar as minúcias, bem como as observações. Feitas às transcrições passei a “montar, desmontar e remontar o já dito!” (PARAÍSO, 2012, p.35). Para analisar minhas montagens utilizei as ferramentas teóricas de Michel Foucault, portanto o que escrevi é uma possibilidade de escrita, uma forma de interpretar o que foi visto por mim, pois, quando estamos produzimos coisas com as palavras, segundo Larrosa (2004, p. 153) “se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos”.

Assim, o que vi e o que senti foi fruto tanto das interações que experimentei em campo quanto das leituras que fiz para me aproximar da temática em estudo. No próximo capítulo apresento a Revisão de Literatura que empreendi a fim de situar melhor meu objeto de pesquisa.

2- ALGUMAS PISTAS A PARTIR DE ROTAS JÁ TRAÇADAS

“Meu nome é ninguém”, já dizia Ulisses. O herói viajante é chamado por Homero *polutropos*. Este adjetivo puramente grego sempre é traduzido, de modo aproximativo, por “hábil”, “rico em expedientes”, “com mil astúcias”, etc. Ulisses possui “mais de um artifício em sua bolsa”. Sua inteligência não é teórica, contemplativa, voltada para o eterno, como a dos geômetras e dos filósofos. Ela é pragmática, tática, móvel, guerreira. Nômade e zombeteira, Ulisses mistura as pistas multiplicando-as. Nunca o capturamos onde acreditávamos poder detê-lo. Ele é livre, sempre. Libertador também, e desconcertante. Michel Foucault também. (POL-DROIT, 2006, p.19)

Um adjetivo aproxima o filósofo contemporâneo Michel Foucault do personagem da mitologia grega, rei de Ítaca, Ulisses, trata-se do adjetivo *polutropus*. Ulisses, homem de “mil astúcias” foi, dentre várias situações, estrategista ao minimizar as dificuldades para adentrar os portões da cidade de Troia¹², seu artifício materializou-se em um enorme cavalo de madeira que, indicando a “rendição” de seu povo aos troianos, possibilitou um ataque estratégico e em efeito a conquista da cidade de Troia. E Michel Foucault? Que astúcias, o professor careca, reservado, mas, de uma ironia expressa em “um riso sibilante, mais ou menos metálico” (POL-DROIT, 2006, p.8) nos reserva? O que dizer de “um filósofo e historiador que ri, para o escândalo de disciplinas que se levam tão a sério” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2006, p. 97) ou que debocha dos médicos no final de sua vida pela impossibilidade destes diagnosticarem a doença que o acometia¹³? Poderia

¹² Gregos e troianos entraram em guerra por causa do rapto, feito por Páris (filho do rei Príamo de Troia), da princesa Helena de Troia (esposa do rei lendário Menelau). Isto ocorreu quando o príncipe troiano foi à Esparta, em missão diplomática, e acabou apaixonando-se por Helena. O rapto deixou Menelau enfurecido, fazendo com que este organizasse um poderoso exército. O general Agamenon foi designado para comandar o ataque aos troianos. Usando o mar Egeu como rota, mais de mil navios foram enviados para Troia. O cerco grego à Troia durou cerca de 10 anos. Vários soldados foram mortos, entre eles os heróis gregos Heitor e Aquiles (morto após ser atingido em seu ponto fraco, o calcanhar). A guerra terminou após a execução do grande plano do guerreiro grego Odisseu. Sua ideia foi presentear os troianos com um grande cavalo de madeira. Disseram aos inimigos que estavam desistindo da guerra e que o cavalo era um presente de paz. Os troianos aceitaram e deixaram o enorme presente ser conduzido para dentro de seus muros protetores. Após uma noite de muita comemoração, os troianos foram dormir exaustos. Neste momento, abriram-se portas no cavalo de madeira e saíram centenas de soldados gregos. Estes abriram as portas da cidade para que os gregos entrassem e atacassem a cidade de Troia até sua destruição. (Sua pesquisa ponto com Portal de pesquisas temáticas e educacionais. https://www.suapesquisa.com/historia/guerra_de_troia.htm, 2017).

¹³ Segundo Junior (2006, p. 106) talvez “Foucault tenha sorrido até pouco antes de morrer, ao ver que os médicos, de quem denunciou durante toda a vida o poder desmesurado que têm em nossa sociedade, impotentes diante de sua doença, eles que, na modernidade, eram os donos da verdade e não cessavam de enuncia-la, mudos, sem nada poder dizer sobre o mal que o cometa. Como deve ter se divertido vendo seu

dedicar-me a escrever um trabalho inteiro sobre as táticas e estratégias foucaultianas, mas para a intenção desta breve comparação com Ulisses e adjetivá-lo, assim, como o fez Pol-Droit, como *polutropus* destaco o relevante trabalho de atritar as verdades com sua historicidade, embaralhar os códigos, perturbar a ordem do já dado, dobrar as relações de força e sugerir a guerra e o combate como uma grade de inteligibilidade para compreender o mundo. Seguindo tanto Ulisses como Foucault, diria que hão de se construir cavalos de Troia para minar as “verdades” que asfixiam e que nos paralisam e, neste sentido, Foucault *polutropus* liberta porque desconcerta.

Ademais, a comparação feita por Pol-Droit me remete para a necessidade de elaborarmos “mais de um artifício” para desbravar/conquistar territórios desconhecidos. É preciso multiplicar as pistas, os rastros deixados por viajantes anteriores e isto, se dá por intermédio de uma racionalidade que esteja entrelaçada com o vivido e que esteja atenta as táticas e as guerras que são travadas ao longo do percurso. Dito de outro modo, há de se constituir “uma astúcia desconcertante, guerreira e zombeteira” também para se fazer pesquisa. Uma das estratégias que escolhi para constituir esta Dissertação foi debruçar-me sobre algumas rotas já traçadas a fim de perceber por quais atalhos poderia construir minha investigação.

Assim, como uma viajante curiosa adentrei neste campo ainda pouco familiar com a intenção de minimizar minhas incertezas e quem sabe construir diferentes estratégias para minha pesquisa, dessa forma, debrucei-me sobre estudos que tinham como temáticas interlocuções entre o currículo de matemática, escolas/classes multisseriadas e se possível, dentro do referencial que elegi para minha investigação. Tive uma dupla intenção ao realizar esta revisão: a primeira era compreender alguns dos movimentos já efetuados por outros pesquisadores e a segunda era perceber como os autores operavam com conceitos foucaultianos.

Frente a estas intenções, iniciei minha trajetória selecionando os bancos de dados que utilizaria para encontrar algumas pesquisas já realizadas, selecionei a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e o Banco de Teses e Dissertações da Capes. Nos respectivos sites fui inserindo os descritores: escolas multisseriadas; classes multisseriadas; multisseriada e estudos foucaultianos; multisseriada e matemática e deparei-me com uma enorme quantidade de trabalhos, a fim de selecioná-los utilizei como primeiro critério as

corpo ser perscrutado, sem que nenhum diagnóstico ainda pudesse ser feito, vendo, nos seus últimos momentos, uma disciplina em pânico, exames que nada significavam para o arrogante saber do hospital.” Foucault morreu vítima da Aids em 25 de junho de 1984.

produções mais recentes, optando pelo período de 2015 a 2016. O segundo critério, foi em relação à abordagem teórica utilizada pelos pesquisadores, assim consultei trabalhos que se alinhavam à minha perspectiva teórica e outros que, apesar de distantes dos conceitos que me propunha estudar, inferi que poderiam me auxiliar a compreender diferentes pontos de vista no que diz respeito às singularidades da forma de organização escolar multisseriada. Desse modo, encontrei seis trabalhos: quatro teses e duas dissertações, das teses estudadas três vinculavam-se ao pós-estruturalismo e uma inseria-se na perspectiva crítica. No que se refere às dissertações, cada uma filiava-se a um referencial diferente: uma pós-estruturalista e outra crítica.

Com estes seis trabalhos sob minha mesa de estudos, iniciou a minha jornada ao desconhecido como o fez o “viajante Ulisses” (POL-DROIT, 2006). As primeiras páginas que li foram escritas por Elizete Oliveira Andrade (2016) em sua tese intitulada: Educação do Campo: Narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas, realizado na cidade de Carangola na Zona da Mata Leste do Estado de Minas Gerais. Desafiada, desde seu início de carreira em 2001, ao lecionar em uma turma multisseriada com 16 alunos que incluía crianças da pré-escola ao 2º ano e posteriormente, em 2014, ao atuar como Pedagoga de 14 Escolas do Campo a autora destaca sua preocupação com o fato de “as escolas estarem sendo fechadas sob o argumento de que as turmas multisseriadas são responsáveis pela não aprendizagem das crianças e dos adolescentes” (ANDRADE, 2016, p.32). Na contramão deste argumento a autora busca analisar “saberes e fazeres” docentes que seriam considerados significativos para a aprendizagem dos educandos, assim, apesar de situar-se em outra perspectiva teórica, a autora estava interessada, assim como eu, em narrativas docentes. A pesquisadora perguntava então:

O que as narrativas das professoras revelam sobre como organizam seus saberes para utilizá-los nas salas de aula, que façam sentido e sejam efetivos para a docência nas classes multisseriadas? (ANDRADE, 2016, P.38).

Seu objetivo estava vinculado à possibilidade de buscar, nas experiências das professoras, situações didáticas que poderiam ser consideradas exitosas em classes que se configuram pela heterogeneidade e pela diferença, assim, diante da análise das narrativas orais e escritas de 16 docentes, com idades que variavam entre 22 e 55 anos, a pesquisadora foi mapeando os saberes/fazeres cotidianos das educadoras que seriam considerados potentes para essa forma de organização escolar. A metodologia de análise

das narrativas foi estruturada pelo procedimento denominado núcleo de significação, que, alicerçado em Vigotsky compreende a palavra como “a articulação dialética do pensamento com a linguagem” (ANDRADE, 2016, p.87). Tal metodologia difere da análise que pretendo desenvolver, pois, acompanhando Michel Foucault a concepção de linguagem que me vinculo não é representativa do pensamento, mas, constitutiva do mesmo, pois como diz Silva (2010, p. 302) “a linguagem, em toda a sua complexidade, é constitutiva de práticas, por isso é preciso perceber que os discursos também são práticas sociais, entendidas como discursivas e não-discursivas”.

No entanto, guardadas estas diferenças, a aposta da autora estava, assim como a minha, no entendimento da potência que existe na heterogeneidade e na multiplicidade. Por caminhos diferentes do que pretendo trilhar, para a autora a potência da heterogeneidade está em:

[...] possibilitar uma nova gestão do conhecimento em situações didáticas, propícias para essas classes multisseriadas. Isso pode ser realizado, por exemplo, com o uso de metodologias diferenciadas e centradas no/a aluno/a como aprendiz único, singular, mas que aprende na interação com o outro. (ANDRADE, 2016, p. 203)

Para mim, a potência estaria na capacidade que a heterogeneidade, especificamente a encontrada na organização escolar multisseriada, tem para tensionar o Dispositivo da Seriação, dito de outra forma, na capacidade de colocar em jogo as verdades, perturbar a ordem e embaralhar os códigos *a lá* Foucault.

Salientada as diferenças, a aposta feita pela autora, em sua tentativa de mapear situações didáticas propícias para as classes multisseriadas pontuou, entre outros, a necessidade de:

reconhecer os/as alunos/as como seres singulares: é preciso dar-lhes visibilidade; [...] trabalhar atividades que valorizem a aprendizagem compartilhada, ou seja, que organize grupos de estudantes para determinados conteúdos/assuntos de modo que possam compartilhar seus saberes e atuarem também como mediadores/colaboradores na aprendizagem dos colegas; organizar o programa de ensino de modo não haver rupturas entre os conteúdos de uma dada matéria/disciplina; eleger um tema gerador ou estruturante para facilitar o desenvolvimento das aulas; utilizar sequências e projetos didáticos de modo interdisciplinar (sempre que possível) (ANDRADE, 2016, p. 204)

Porém, tais premissas encontravam obstáculos que, segundo ela, estariam localizados na falta de formação dos professores que, tenham na diferença, o alicerce para a elaboração de suas atividades pedagógicas; os processos de nucleação¹⁴ de escolas que vem ocorrendo nas escolas do campo; dificuldades de locomoção dos professores até a escola, pouca visibilidade dos trabalhos desenvolvidos nas secretarias educacionais e principalmente a redução do número das classes multisseriadas.

Apesar de seu estudo estar voltado ao letramento e a ênfase de seu olhar estar voltado às práticas desenvolvidas pelas docentes, a leitura deste trabalho me propiciou algumas aprendizagens. Identifiquei a possibilidade de, a partir da produção de narrativas, analisá-las com diferentes lentes teóricas. Tentar compreender o que me diferenciava da autora, em termos metodológicos e dos objetivos a que ela se propunha me fez adensar alguns conceitos foucaultianos e ir delimitando meus objetivos para a investigação.

De Carangola, Minas Gerais, sigo viagem. Minha segunda parada ocorre em terras gaúchas, especificamente na região central do Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria. Encontro-me diante da Dissertação de Juliana da Rosa Ribas, que tem como título: O Fazer-se Professor em Turmas Multisseriadas na região de Santa Maria/ RS: Desenvolvimento Profissional e Saberes Experienciais (2016). Similar ao trabalho de Andrade (2016), a autora tem sua pesquisa ancorada em narrativas de professoras de classes multisseriadas. Metodologicamente, a ênfase de sua investigação está na escuta de histórias de vida e nos relatos autobiográficos de duas educadoras. Os argumentos que sustentam tal escolha metodológica estariam no entendimento que tais tipos de narrativas possibilitariam “perceber que as experiências são a mola propulsora do ser e do fazer-se professor em meio às turmas multisseriadas”. (RIBAS, 2016, p. 88,89).

A pergunta que guia sua investigação é: “De que maneira acontece o fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS?” (RIBAS, 2016, p.41) E seu objetivo sustentou-se em: “investigar como se constitui o fazer-se professor em turmas multisseriadas, com ênfase no desenvolvimento profissional docente e nas condições de trabalho docente”. (RIBAS, 2016, p.41). Dito de outro modo, sua investigação busca

¹⁴ Processo que tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se a organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho, mas localizadas no seio de cada comunidade, ainda que recebendo um pequeno número de alunos. A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária. (GONÇALVES, 2010, P. 1)

apreender os fatores que levam as professoras a constituir um modo de pertencimento (ou não) com as classes multisseriadas e, para isto faz a opção por narrativas (auto) biográficas.

Nesta perspectiva, o ser professor de classes multisseriadas, segundo a pesquisa de Ribas (2016) aponta algumas contrariedades que também compõem os “fios” das relações que formam o ser educador dessa organização educacional. (RIBAS, 2016) Pois, situações enfrentadas tais como; dificuldades pelo descaso das políticas públicas, falta de preparo específico nas universidades na formação de professores para as classes multisseriadas e também a negatividade com que é vista esta organização escolar, não invalidam a persistência e vontade de ensinar das educadoras. Apesar de todas essas mazelas, o fator determinante, segundo suas entrevistadas, é o aproveitamento do que é oferecido pelos órgãos educacionais como formação pedagógica, mesmo que este não seja específico para as multisseriadas. Exemplo disto é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC¹⁵, citado por uma das professoras, que permitiu a troca de experiências entre educadoras. Interessante pensar as formas de resistência destas docentes que, mesmo recebendo uma formação na perspectiva da seriação insistem, nestes encontros, em elaborar estratégias por intermédio da troca de experiências entre elas, para a elaboração de práticas voltadas a multisseriação.

O exercício de analisar as narrativas das educadoras, segundo a pesquisadora, permitiu evidenciar que, mesmo com as dificuldades encontradas pelas professoras, elas buscavam, nas suas vivências, caminhos para chegar a um bom desempenho das suas atividades. Além disto, a autora pontua que uma das condições para o sucesso de tais atividades estava no entendimento da multiplicidade que se abrigava sob o mesmo espaço, pois, segundo a autora, “é imprescindível ver que a presença da diversidade e heterogeneidade nessas turmas é o diferencial, o que torna o ambiente de aprendizagem fecundo”. (RIBAS, 2016, p. 95). Apontando a heterogeneidade, a pesquisadora afirma que foi “por meio da/na experiência e da troca de experiência com outros profissionais que as

¹⁵ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Na portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. A Meta 5 do Projeto de Lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação também reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. O próprio documento do Pnaic afirma que eles vêm reafirmar e ampliar o compromisso previsto no decreto citado. A Meta 5 faz parte do PNE (2011-2020), em que são propostas metas e estratégias, sendo que uma delas é voltada para alfabetizar todas as crianças de até, no máximo, 8 anos de idade. (ANTUNES; RIBAS, 2015, Apud, RIBAS, 2016, p. 86.).

professoras em escolas multisseriadas têm-se constituído como profissionais que acreditam na potencialidade do trabalho frente às turmas multisseriadas.” (RIBAS, 2016, p. 94, 95)

O exercício feito até aqui, possibilitou-me ir adensando minha bagagem de viajante principiante. Mapear trabalhos que, tenham sido trilhados por caminhos teóricos diferentes do meu, possibilitou-me outros olhares, e em efeito uma análise curiosa de outras perspectivas. Sigo agora outro percurso, mesmo “que sem muitas previsões, sem antecipar o lugar de destino, aberto ao que se possa encontrar no caminho” (GONDRA, KOHAN, 2006, p.21). Busco um desvio, para alinhar-me aos trabalhos que problematizam a multisseriação dentro de uma perspectiva teórica pós-estruturalista.

Das terras gaúchas sigo minha viagem para duas escolas ribeirinhas da Amazônia situadas no estado do Amapá, município de Mazagão, especificamente no Lago do Ajuruxi, na Vila São Pedro. Tal deslocamento foi possível, pois tenho sob minha mesa a tese de doutorado de Maria Aparecida Nascimento da Silva Intitulada: Currículo da Escola Ribeirinha na Amazônia e a Produção da Identidade Cultural dos Docentes e Alunos das Classes Multisseriadas do Ensino Fundamental (2015). Assim, por entre Igarapés vou tentando compreender a pesquisa desenvolvida pela autora que se propôs a investigar os modos de representação do currículo multisseriado por professores e alunos no decorrer do processo de formação do primeiro ao sexto anos do ensino fundamental, bem como as relações de poder que aí circulam. Como sinalizei anteriormente, minha curiosidade e atenção redobra-se sobre este trabalho, pois, além da temática estar voltada à multisseriação, a tese é forjada em uma perspectiva foucaultiana¹⁶. Guiada pelo entendimento de que o currículo contribui para a conformação de identidades a autora pergunta: “quais as implicações da organização do currículo na produção da identidade cultural dos docentes e discentes das escolas ribeirinhas?” (SILVA, 2015, p. 12). No que tange as ferramentas teóricas a autora utilizou, dentre outras, as discussões feitas por Stuart Hall (2003) sobre identidade; Silva (2001) e Vieira (2004) sobre currículo. De forma geral, o entendimento de identidade e de currículo que perpassam a tese é de que:

A produção da identidade e da diferença se dá, em grande parte, na e no meio da representação. Como representação o currículo está diretamente envolvido neste processo. [...] A representação, em conexão com o poder, está centralmente envolvida naquilo que nos tornamos. Não há identidade nem alteridade fora da

¹⁶ Pude verificar que a tese desenvolvida está alinhada aos Estudos Culturais. Apesar de distanciar-me de tais estudos, considerei relevante analisar como a autora operava com os conceitos foucaultianos.

representação. O currículo é, ali, naquele exato ponto de intersecção, um local de produção da identidade e da alteridade (SILVA, 2001, p.120 apud SILVA, 2015, p. 126).

Tal concepção aproxima-se do entendimento que busco desenvolver em minha dissertação, pois o currículo de matemática mesmo em escolas multisseriadas está voltado aos moldes seriados, dito de outro modo, apesar da heterogeneidade deste espaço, as diretrizes curriculares que tentam estruturar a escola e a sala de aula, vem de um modelo organizado e hierarquizado pela cronologia das idades e séries. No entanto, as fissuras que ocorrem pelas diferenças que habitam dentro deste espaço atravessam este currículo deixando lacunas que interpelam e provocam essa organização compartimentada. Segundo Corazza (2001) ao falar sobre a linguagem transmitida pelo currículo, a autora diz que: “Deriva daí, que um currículo não pode, nem deve ser tomado ao “pé da letra”, porque este ao “pé” não existe. O que existe é a equivocidade do querer-dizer de um currículo, fornecida por suas significações constantemente diferidas.” (ibidem, 2001 p. 12)

Assim, analisando essas “significações diferidas”, torna-se possível ver as diferenças que constituem as classes multisseriadas, pois este currículo sofre algumas aberturas que provocam o respirar de outros ares provocando a emergência das diferenças dentro da sala de aula, alterando a constituição dos sujeitos que fazem parte dessa estrutura. Seguindo essa linha de raciocínio, segundo Corazza (2001) o currículo e, em efeito o sujeito por ele interpelado, é:

Construído em práticas “verdadeiras”, ou seja: em práticas historicamente analisáveis. Essas práticas - necessárias para a constituição dos sujeitos - podem ser encontradas em todas as culturas, de formas diferentes. Estão sujeitas a múltiplas combinações, dão-se em ritmos diversos, e suas variações constituem os modos de subjetivação. (CORAZZA, 2001 p. 60)

Do ponto de vista metodológico, para pensar nas diferenças desse espaço e na constituição de sujeitos, Silva (2015) compõe seu material empírico a partir de narrativas de alunos, de professores e de documentos oficiais, tais como, Projeto do Sistema Modular e a Diretriz Curricular Estadual. Para a análise do material, a autora faz uso das ferramentas foucaultianas como a arqueologia, discurso e poder. Com essas ferramentas a pesquisadora buscou dar visibilidade a alguns acontecimentos (discursivos e não discursivos) ocorridos dentro da sala de aula nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Ciências. Segundo a autora, “O interesse desse estudo foi analisar tais documentos numa

perspectiva arqueológica, tendo relação entre o discurso e o não discursivo”. (SILVA, 2015, p. 34). Baseada nas produções de Fischer (1996) a autora sinaliza que:

Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais [...], nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 1996, p. 198-199 apud SILVA, 2015, p. 34).

Dessa forma, Silva (2015) ao desenvolver a sua pesquisa analisando os discursos dos documentos curriculares oficiais e os discursos produzidos nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Ciências, pontuou as especificidades da sociedade em que estes sujeitos estão inseridos e relacionou as aprendizagens ocorridas na sala de aula com a cultura produzida pela comunidade. De forma específica, a autora ressalta que o que está nos documentos oficiais, muitas vezes não viabiliza a cultura local. Sendo assim, seu estudo apontou para a existência de uma ruptura nas diversas práticas pedagógicas analisadas em que são “produzidas identidades culturais locais que, de alguma forma, distorcem, deslizam, subvertem, transvertem o documento curricular oficial e as condutas por ele apregoadas como verdadeiras”. (SILVA, 2015, p. 176)

Ao produzir currículo, deve-se reconhecer que há conhecimentos que não estão centrados limitadamente em uma matriz curricular determinada pelo sistema. São possíveis práticas argumentativas e interpretativas abertas à sociedade formadas por professores, funcionários e alunos que questionem os modos de vida, a disciplinaridade e de suas questões pertinentes. Uma produção de conhecimento que pode ressignificar o presente e o futuro dos processos de comunicação e de produção de vida material e cultural de cada pessoa. (ibidem, 2015, p. 73)

A autora ressalta, com seus estudos, que o currículo é um campo de batalha em que “buscam-se verdades legitimadas pelo conhecimento científico, considerado mais valoroso na medida em que preserva ideias que tem como finalidade o progresso dos alunos no meio social” (SILVA, 2015, p.104). Estas ideias, segundo os estudos da autora buscam deixar as verdades dos documentos oficiais evidentes no processo de constituição dos sujeitos, sobrepondo-se à cultura local. Nas palavras da pesquisadora:

Essas políticas evidentemente implicam mudanças no cotidiano das escolas, na vivência da sala de aula entre professores e alunos. As escolas são direcionadas à sua condição de se adequarem às orientações curriculares oficiais; logo, o currículo oficial se transforma em um documento prescritivo, constituído de um processo de produção de saberes, de valores, significados que são viabilizadas pela produção de culturas, nas quais fluem maneiras de se ensinar e de se aprender. (SILVA 2015, p. 80).

No entanto, ao ressaltar nas suas análises o currículo como prescritivo, a autora pontua que os professores “ressignificam as aulas quando respeitam no cotidiano de sala de aula as questões locais, a cultura dos alunos” (SILVA, 2015, p. 107). Tal ressignificação se configuraria em pontos que tendem a escapar e provocariam, em última instância, em deslocamentos no planejamento do educador para fora das normas curriculares padronizadas, pois, como evidencia Silva (2015) os professores participam da vida social dos alunos e acabam incorporando no espaço escolar as aprendizagens que eles vivenciam cotidianamente. Dito de outra forma, a cultura que se produz fora da escola, reflete-se com força dentro do espaço escolar e provoca pontos de escape das concepções padronizadas do currículo, em sua pretensão de produção homogênea dentro de uma matriz urbanocêntrica (SILVA, 2015). Especificamente, a autora ressalta a importância dos saberes locais, singulares que constituem os sujeitos que estão nas classes multisseriadas. Trata-se do inevitável encontro das singularidades e das diferenças dentro da sala de aula que:

(...) possibilita explorar a subjetividade dos discursos e perceber nelas o sentido de articulação entre o que é pensado, dito e realizado pelos indivíduos, cujos discursos se caracterizam por determinados acontecimentos históricos (SILVA, 2015, p. 32).

Seria então, segundo a autora, nas condições externas a escola que estariam à possibilidade de contraposição, de fissura ao que é estabelecido de modo geral pelos documentos legais.

Analisar algumas linhas de fuga que rompem a estrutura curricular planejada pelos documentos oficiais em escolas multisseriadas, também faz parte de minhas intenções. No entanto, o caminho que percorro diferencia-se da autora, pois pretendo restringir-me ao espaço escolar, especialmente na análise das práticas vinculadas à educação matemática. Pretendo dar visibilidade as rupturas que ocorrem dentro deste espaço heterogêneo, que insiste em ser compreendido a partir da lógica da seriação, para isso penso ser necessário, assim como fez a autora, problematizar o poder que circula dentro das engrenagens que

formam o contexto multisseriado e seriado. Assim, acompanhando a mesma concepção da pesquisadora a partir de ferramentas foucaultianas, entendo que o,

[...] poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. (FOUCAULT, 1979, p.103).

Além da concepção de poder, a pesquisadora faz uso dos conceitos de genealogia¹⁷ e arqueologia¹⁸, a fim de estudar a cadeia de relações que permeavam as regularidades singulares do discurso, indagando os conhecimentos, caracterizando-os e pontuando as diversas possibilidades externas aos saberes (SILVA, 2015).

Sigo minha jornada de viajante principiante em terras desconhecidas, levando minha bagagem, agora, um pouco mais pesada, pois está carregada de outras experiências. Minha intenção é fazer uma “análise do que dizem, como dizem e porque dizem o que dizem” (GONDRA, KOHAN, 2006, p.13). Logo, o que considero de mais potente desta leitura para minha investigação, são as análises, problematizações com as ferramentas foucaultianas, pois também sigo na caminhada de atritar as verdades, desconfiar do óbvio e buscar nos pequenos detalhes, subsídios para problematizar o currículo de matemática em uma classe multisseriada.

Assim vou seguindo minha viagem pelos territórios foucaultianos retornando para a região sul do Brasil, em Santa Catarina no município de Rodeio, onde me detenho sobre a dissertação de Luciana Fiamoncini (2015), intitulada: *Corpo e Escola Multisseriada: Dinâmicas da Memória nas Narrativas de Estudantes da Década de 60*. O interesse pela temática que articula estudos sobre o corpo e a disciplina ocorreu, segundo a autora, pelo seu desconforto como docente. Segundo a pesquisadora: “ao entrar na sala, todos os alunos estavam sentados, quietos, uniformizados, em fila” (FIAMONCINI, 2015, p. 9), uma disposição que segundo ela, sob a perspectiva de Michel Foucault (1987), tem a premissa

¹⁷ [...] genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais [...] contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto destas genealogias desordenadas e fragmentárias. (FOUCAULT, 1990, p. 172, apud, FIAMONCINI, 2015, p. 32, 33)

¹⁸ A arqueologia tem a intenção de descrever a constituição de um determinado campo, interpretando-o como uma cadeia de relações, constituída analogicamente nos diversos saberes implícitos em um dado objeto de estudo. É nas relações, em função das peculiaridades que lhe são singulares, que se tem a viabilidade para o discurso. (SILVA, 2015, p. 33)

de formar corpos dóceis, que sejam úteis. Desta forma, com maior interesse nessa perspectiva, seus estudos se voltaram para as classes multisseriadas dos anos 60, analisando o corpo e disciplina nesse espaço encharcado de multiplicidades. A escolha pela década de 60 ocorreu, a partir de narrativas dos estudantes dessa época e da comparação com os tempos atuais, o que a levou a perceber que os mecanismos de disciplinamento dos corpos não haviam desaparecido, apenas modificaram-se nas suas aplicações. Frente a essas inquietações, Fiamoncini (2015) desenvolve seu estudo com a seguinte questão: “quais as articulações se pode identificar entre memória e corpo em três espaços: a habitação, o caminho de casa para a escola e a escola multisseriada, em área rural, na década de 1960?” (FIAMONCINI, 2015, p.13). Para responder seu problema de pesquisa a autora sinaliza as necessidades de:

Compreender a dinâmica da memória nas narrativas sobre as vivências em uma escola multisseriada, em área rural, na década de 60. Conceituar a dinâmica de memória e corpo; contextualizar a história das instituições escolares multisseriadas, bem como o bairro Diamante, sede da escola pesquisada; discutir as memórias da experiência de escola, da vida familiar em área rural e dos caminhos de casa para a escola nas narrativas dos entrevistados. (Ibidem, 2015, p. 14, 15)

A metodologia utilizada para tal estudo foi hermenêutica de Paul Ricoeur (1976) que se desenvolve pela análise interpretativa com uma perspectiva filosófico-reflexiva, com ênfase na compreensão da memória através das narrativas dos sujeitos pesquisados. Para a realização da pesquisa foram selecionados onze moradores do município de Rodeio que haviam estudado na escola Diamante na década de 60 e que ainda permaneciam residindo na cidade. A partir dessas entrevistas, a autora desenvolveu seus estudos com as memórias narradas por esses sujeitos a fim de analisar o disciplinamento do corpo. No campo teórico, a pesquisadora fez uso dos conceitos foucaultianos, ressaltando as particularidades dos espaços estudados.

A partir das suas análises, a autora pontua a relação entre o disciplinamento do corpo dentro da norma familiar e da sala de aula. Segundo os relatos, em ambos locais prevalecia o silêncio, as punições e os castigos físicos, ou seja, o controle do corpo através da disciplina dentro do espaço escolar e familiar, para os pesquisados, era pesado e rigoroso. No entanto, de forma ambígua, a escola ainda era vista como um ambiente mais leve.

A escola é para os alunos da década de 1960, apesar dos castigos, o local em que, segundo os relatos a partir do modo como atualmente suas memórias atribuem o sentido às experiências da infância, sentiam-se liberadas da rigidez da educação recebida pelos pais e da dureza do trabalho que eram obrigadas a desenvolver na propriedade rural da família. (FIAMONCINI, 2015, p. 108, 109)

Dessa forma a escola, mesmo com todas as regras, com a vigilância, com a disciplina e os castigos, ainda era um espaço menos sofrido que em casa. Nos depoimentos de seus entrevistados o trajeto para a escola estava marcado por uma lembrança saudosa e prazerosa, eram os momentos de brincadeiras e liberdade sem serem monitorados por adultos, momentos em que eles podiam ser crianças. De acordo com a autora:

Os relatos sinalizam que nossos entrevistados, enquanto crianças em idade escolar na década de 1960 preferiam ir à escola a ficar em casa, pois a suposta liberdade em casa era atravessada pela severa obediência aos pais, os castigos físicos, surras, xingamentos e a obrigação do trabalho. Ser livre no campo pode ser apenas um romantismo do imaginário de quem foi criado em ambiente urbano ou de quem, com nostalgia, atribui sentidos poéticos às memórias. Até as brincadeiras feitas em casa eram monitoradas. As análises dos relatos sinalizam que os entrevistados se sentiam propriamente crianças nos espaços em que podiam fugir da vigilância dos adultos, como, no caminho para a escola e nos intervalos, eram eles quem criavam as regras e estas poderiam ser modificadas por eles mesmos, caso quisessem. (FIAMONCINI, 2015, p. 109)

O estudo de Fiamoncini (2015) instigou-me a pensar sobre a disposição dos corpos na classe multisseriada que investigo. Ler esse trabalho aguçou meu olhar sobre as configurações que assumem os corpos dos educandos em sala de aula. Passei a perguntar-me sobre como os corpos que se pretendem separar por série e idade são atravessados por práticas de sujeição? Como as relações dentro de uma sala de aula que abriga a heterogeneidade abrem fissuras em tais práticas? Com estes questionamentos debruçei-me sobre meus estudos. Obviamente não tinha a intenção de responder a cada questionamento que foi sendo construído a partir das leituras realizadas, no entanto, cabe ressaltar o quanto tais leituras foram provocativas e, vez que outra, direcionavam meu olhar.

Assim, com o estudo da dissertação de Fiamoncini (2015), continuo seguindo viagem, buscando através de outras lentes, as diferentes percepções que são utilizadas por outros pesquisadores para pensar a multisseriação. E assim como o “viajante Ulisses”

(POL-DROIT, 2006), sigo meu caminho, continuando a traçar o meu roteiro nesta viagem, para “deslocar as fronteiras, não deslocá-las, simplesmente para colocar algures, mas torná-la incerta, inquietá-la, torná-la frágil, permitir as passagens, as osmose, os trânsitos”. (FOUCAULT, 2001, p.1657, apud, VILELA, 2006, p. 109).

Agora me posiciono em outras paisagens, continuo minha viagem, saio do município de Rodeio e vou para a Grande São Paulo visitar a tese de Vitória Garcia Rocha intitulada: Estratégias de Ensino nas Salas Multisseriadas de Italiano dos Centros de Estudos de Línguas (CELS) da Capital e da Grande São Paulo (2016). Apesar da divergência de temática, o ensino de língua italiana, me propus a estudar esta tese, pois ela ocorre em um contexto de estudo sobre a escola multisseriada do campo e também utiliza os conceitos foucaultianos de disciplina e poder, que é de meu interesse.

A autora justifica que a sua pesquisa adquire relevância, ao dar visibilidade a essa organização e auxiliar os professores que nela atuam, pois segundo a pesquisadora, o governo de São Paulo mostra-se silencioso a estes centros. Pode-se inferir que pelo modelo hegemônico que é instituído a todos, torna invisível o diferente, pois este desestabiliza, complica, desterritorializa uma organização hierarquizada. Dessa forma, até para os educadores das multisseriadas, este processo de romper com a invisibilidade e tornar visível esta organização educativa através dos seus trabalhos, muitas vezes, é algo complicado e desgastante. No entanto,

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 presente do que se quer acreditar (DUARTE e TASCETTO, 2014a, p. 52).

Apesar do quantitativo de escolas multisseriadas, a invisibilidade e o silêncio persistem nos cursos de formação de professores. A incisiva e contínua formação alicerçada na seriação naturaliza tal proposta em que:

Os professores sentem-se “naturalmente” impelidos a dividir o quadro, fragmentar o tempo e o espaço, separar as tarefas de uns e de outros, traduzindo uma prática que mantém o professor enraizado a um modelo de trabalho pedagógico que insiste e se esforça para estabelecer paredes imaginárias. (DUARTE e TASCETTO, 2014a, p. 54)

A problemática apontada por Rocha (2016) sobre a invisibilidade de tais escolas atravessa todos os trabalhos que tive a oportunidade de ler. Guardadas as especificidades de cada investigação todas apresentam o propósito de mostrar e tornar visíveis as potências dessa organização. Nesses estudos há uma valorização da estrutura heterogênea das classes multisseriadas, pois é um modelo,

[...] inovador e criador em termos de experiências educativas, tanto por parte daquele que aprende quanto por parte daquele que ensina, no sentido que destitui a série como princípio ordenador e como fundamento para as ações pedagógicas, nos tirando, assim, de uma zona de conforto historicamente construída e naturalizada. (DUARTE e TASCETTO, 2014a, p. 53)

Apostando nestas premissas, Rocha (2016) pergunta: “Quais são as estratégias de ensino mais empregadas pelos docentes de língua italiana nas salas multisseriadas do CEL?” (Ibidem, 2016, p. 16). Os objetivos do trabalho são:

[...] discutir a existência e funcionamento das turmas multisseriadas de línguas estrangeiras do CEL e analisar as estratégias de ensino que são aplicadas pelos professores nas salas multisseriadas de italiano. (ROCHA, 2016, p. 17)

Assim, Rocha (2016) adentra no seu campo investigativo, definindo como critério de escolha dos sujeitos pesquisados a premissa de serem professores de italiano dos CELs e atuarem nas classes multisseriadas. Como resultado de pesquisa Rocha (2016) afirma que: “pôde-se perceber que as estratégias de ensino mais aplicadas nas salas multisseriadas do campo são o espaço, tempo e livro didático, e, nas aulas de línguas, o livro didático e outros tipos de atividades”. (Ibidem, 2016, p.63)

Dessa forma, ao falar do espaço e tempo, a autora utiliza além de outras ferramentas, os estudos foucaultianos, como opero com tais ferramentas, busco nessas análises compreender a forma com que a pesquisadora utilizou os conceitos de Michel Foucault para operar os conceitos de espaço, poder e disciplinamento dentro das classes multisseriadas. Segundo a pesquisadora a disciplina é um elemento intra-escolar que

sustenta o ambiente da escola, essa análise baseia-se nos estudos que a autora faz de Foucault (2004), especificamente quando o filósofo afirma ser a disciplina o método que “permite o controle minucioso das operações do corpo, que se realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade- utilidade”. (FOUCAULT, 2004, p.119 apud ROCHA, 2016, p. 63)

O tempo também tem relação com o disciplinamento e o poder dentro da organização multisseriada. Rocha (2016) ressalta as estratégias de vigilância e punições que prevalecem para manter a ordem instituída dentro da sala de aula e da escola, pois, para a pesquisadora o tempo também é uma estratégia para exercer o controle e esse tempo precisa ser totalmente útil.

O aluno sabe que não pode chegar atrasado, sabe que tem um tempo para realizar as atividades e avaliações. Não é só o discente que tem o tempo cronometrado, todos os funcionários da escola respeitam a organização do tempo. (ROCHA, 2016, p. 70)

Assim Rocha (2016) transita entre a multisseriada do campo e os estudos de língua italiana pontuando que na escola do campo:

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. (SANTOS; MOURA, 2010 apud ROCHA, 2016, p. 160)

O ensino multisseriado é pautado pela lógica seriada, porém, como podemos ver nos estudos de Rocha (2016) e também em outros trabalhos que foram estudados, as condições que se estabelecem dentro do ambiente da escola e da sala de aula, principalmente no que se refere à organização e interação entre os professores, alunos e comunidade, quebram com esta organização, fazendo com que emergjam novos modos de ensinar e de conviver dentro deste espaço.

Dadas estas características, o currículo urbanocêntrico sofre alguns embates na estrutura multisseriada, pois são produzidos muitos entrelaçamentos nas relações entre alunos, professores, comunidade e conhecimentos. Ocorrem nuances e rupturas dentro deste espaço, fazendo com que os educadores modifiquem estrategicamente a organização

para dar conta das diferenças que ali existem. Neste sentido, ouvir os docentes, como ressalta Rocha (2016), é um fator preponderante para analisar as condições que emergem nas práticas de sala de aula das multisseriadas.

Agora, saindo de São Paulo, me afasto provisoriamente de Michel Foucault e me aproximo de Deleuze, aterrissando novamente em terras gaúchas, precisamente na região serrana. Com esse desafio me posiciono e inicio o estudo da tese de Cristina Maria Pescador, que se intitula: Educação e Tecnologias Digitais: Cartografia do Letramento Digital em uma Escola do Campo (2016). A autora, no seu trabalho, aborda a inserção da tecnologia digital em uma escola multisseriada através do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo¹⁹, com o uso de laptops 1:1²⁰ como material escolar.

O interesse de Pescador (2016) em pesquisar a inserção das tecnologias digitais em uma escola multisseriada está vinculado aos preconceitos no uso de tecnologias em sala de aula, mesmo existindo alguns dispositivos que estão presentes na vida da maioria da população brasileira, a exemplo dos celulares. A autora também pontua que, ainda em alguns lugares, as pessoas não têm o acesso às tecnologias digitais de forma facilitada, tornando “mais profundo o fosso entre incluídos e excluídos” (PESCADOR, 2016, p. 19). Dessa forma, a pesquisadora reforça a necessidade de promover estratégias de aprendizado para o uso de tecnologias na escola, pois isso é imprescindível para que seu uso seja feito com qualidade. Com esse foco o trabalho de Pescador (2016) delineou-se a partir da identificação de possíveis mudanças com a inserção da cultura digital em uma escola multisseriada na rede municipal de ensino, que está situada no interior da serra gaúcha e tem como questionamento para o seu estudo:

Que movimentos em direção ao letramento e emancipação digital podem ser observados, identificados ou verificados em uma comunidade rural a partir da inserção de dispositivos móveis na modalidade 1:1 em uma escola do campo? (PESCADOR, 2016, p. 20)

A metodologia deste estudo está ancorada no método cartográfico desenvolvida por Virginia Kastrup (2007), inspirada pela obra de Deluze e Guattari (1995). Nesta perspectiva, “a cartografia é a arte de construir um mapa inacabado, aberto, no qual é

¹⁹ Pronacampo é um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades - Decreto nº 7.352/2010. (juventude.gov.br/juventude/programas/pronacampo-programa-nacional-de-educacao-no-campo)

²⁰ Um por um, ou seja, um laptop por estudante e por professor. (PESCADOR, 2016. p.20)

possível apenas marcar caminhos e movimentos, analisar linhas, espaços e devires” (PESCADOR, 2016, p. 29,30). Com a intenção de construir este mapa aberto, a autora usa ferramentas deleuzeanas, como o conceito de rizoma para problematizar as multiplicidades da multisseriada com a inserção da cultura digital.

À cartografia como trabalho do cartógrafo do poder cabe, então, um esboço dos diagramas, das linhas de força que delineiam lugares, morfologia e composições. Enfim, traduz as próprias estratificações de um exercício que lhe coloca a tarefa de prospecção ou de determinar-lhe natureza e outras características numa área. (MENEZES, 2008, p.27)

Nessa perspectiva, Pescador (2016) pontua que, o que prevalece no método cartográfico é o meio e não o fim ou o começo, pois, as linhas não são regulares, são rizomáticas²¹, afirmando que em oposição a outras formas de investigação, nos quais o pesquisador se mantém distante e procura isolar o objeto de estudo, na cartografia, o pesquisador aprofunda-se no território que investiga atento ao processo em andamento. (PESCADOR, 2016). O conceito de rizoma é também utilizado para relacionar as conexões que ocorreram com as aprendizagens sobre uso dos computadores na escola pelos alunos, professores e pela própria pesquisadora em suas análises. Nas palavras da autora: “Percebo-me como parte do rizoma que se formou entrelaçando as linhas traçadas pelos meus passos como pesquisadora com as linhas traçadas pelos movimentos do objeto pesquisado” (PESCADOR, 2016, p. 130). A argumentação da autora me remeteu a pensar em minha condição/posição de pesquisadora na escola que investigo, assim como ela, sinto-me imbricada nesse processo de conhecimento e problematização das análises sobre a experiência empírica vivida no espaço multisseriado. Em outras palavras, o entrelaçamento com as situações do cotidiano da escola na qual pesquiso, operam e modificam a minha visão de pesquisadora.

Pescador (2016) reforça nas suas análises que a inserção da cultura digital na escola multisseriada pesquisada, teve êxito com os alunos, professores e familiares da comunidade escolar. A trajetória, representada pelo movimento de ir e vir do pesquisador cartográfico, observando os movimentos nas práticas escolares com o uso dos laptops e as

²¹ “O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regime de signos muito diferentes, inclusive estado de não signos” (Deleuze e Guattari, 1995, p.43).

mudanças provocadas por eles em uma classe multisseriada, permitiu a pesquisadora perceber:

Que o movimento em busca da inclusão digital e de um possível letramento digital da comunidade escolar em que este estudo foi desenvolvido é mérito de uma série de fatores locais, como o apoio do órgão gestor e de alguns assessores pedagógicos, a disponibilidade de um grupo de professoras para aprender com seus estudantes, um grupo de crianças que tem suas iniciativas acolhidas e entendidas como proatividade e exercício de protagonismo. (PESCADOR, 2016, p.206)

Apesar do objeto de estudo proposto pela autora estar à longa distância do que pretendo realizar, a potência do conceito de rizoma, por ela utilizado, para problematizar a inclusão e letramento da cultura digital em uma escola multisseriada, foi de grande valia para meus estudos. Tenho feito um esforço para perceber, mesmo sem nomeá-las, algumas linhas rizomáticas operando nas aulas de matemática, pois entendo que:

As *linhas de fuga* serão múltiplas e, por isso mesmo, serão múltiplas as conexões transversas, as entradas e saídas. Nessa perspectiva é possível pensar a existência de um *currículo-rizoma*. Em contraposição ao modelo de *currículo-árvore*, o *currículo-rizoma* quebra com o princípio da linearidade, pois possui múltiplas entradas, funciona por platôs, abrindo-se ao devir. (DUARTE; TASCHETTO, 2014b, p. 44, 45)

Encerro esta revisão com as palavras de Foucault (1982) na voz de Gondra e Kohan (2006), quando este afirmava: “não sou um escritor, um filósofo, nem uma grande figura da vida intelectual: sou um ensinante.” (FOUCAULT, 1994/1982, p. 777 apud GONDRA; KOHAN, 2006, p. 9) Assim se denominava Michel Foucault (1982), um “ensinante” que deixou sua caixa de ferramentas conceituais, para quem quisesse fazer uso, qual fosse sua necessidade. Com esta citação, concluo esta etapa da minha viagem, em que me aproximei de Foucault *polutropus o ensinante*, comparado por Pol-Droit, ao astucioso “Ulisses” que, com suas astúcias, adentrou com um cavalo de madeira através dos portões de Tróia e também demonstrou sabedoria para encantar os Deuses com suas artimanhas engenhosas. Sendo assim, me servi dos ensinamentos de Foucault *polutropus o ensinante, viajante, astucioso* para explorar essas terras desconhecidas com paisagens inéditas para meus inexperientes olhos.

Então, sigo minha viagem, agora levando em minha bagagem conhecimentos advindos das leituras que fiz, olhando para as estradas que percorri, vejo que meus pensamentos foram potencializados pelas problematizações desses outros autores estudados. Produzir essa experiência não me deixou mais tranquila, pelo contrário, rasgaram novas fissuras, novos questionamentos e novas inquietudes que abriram outras portas para a elaboração de novas estratégias para a minha próxima viagem. Dito isso, “talvez seja a hora de se afirmar peremptoriamente: o que aqui se quer fazer transcórrer e transmitir não é a certeza de um experimento, mas a irrequieta e incômoda passagem de uma experiência”. (MIZOGUCHI, 2016, p. 35)

No próximo capítulo, busco fazer uma digressão a fim de perceber os sussurros de algumas condições históricas que acabaram por forjar a seriação e a multisseriação como formas de organização escolar. A escrita deste capítulo apresenta-se um pouco diferente, pois, sua primeira versão foi escrita na forma de um artigo que se encontra em anexo (Anexo 2), no entanto, a escrita deste capítulo manteve parte do estilo adotado para o artigo. A utilização de duas personagens: Dona Seriação e Dona Multisseriação, foram inspiradas pelo artigo de Jorge Eirón (2016) intitulado: Narrativas errantes de uma noite de verão quando D. Educação saiu para comprar um cigarro... Para justificar esta inspiração recorri à ideia de Deleuze sobre roubar. Segundo o filósofo:

Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre "fora" e "entre. (DELEUZE, PARNET, 1988, p. 6, 7).

3. UMA DIGRESSÃO HISTÓRICA - PROVOCAÇÕES ENTRE DUAS SENHORAS: DONA SERIAÇÃO E DONA MULTISSERIAÇÃO²².

Movida por certa inquietude, este capítulo quer problematizar o modelo de Seriação dentro do espaço escolar que insiste em separar estudantes a partir de uma relação que se estabelece entre idade/série, ou na sua configuração atual: idade/ano escolar. Para isto, vai em busca de uma história a fim de analisar e ficcionar os rastros históricos de acabaram por conformar este tipo de organização escolar. Meu interesse pela história acompanha os conselhos dados pelo professor Foucault que destaca, entre outras coisas, a relevância dos fatos históricos para problematizar situações vividas na atualidade. De acordo com ele:

É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades; da mesma forma que é preciso saber diagnosticar as doenças do corpo, os estados de fraqueza e de energia, suas rachaduras e suas resistências para avaliar o que é um discurso filosófico. A história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris com suas sínopes, é o próprio corpo do devir. (FOUCAULT, 1979, p. 14)

Dessa forma, para o autor, a história em seus detalhes mais ínfimos, traz os traços, as marcas, os desfechos de acontecimentos e “as vacilantes vitórias” que, reatualizadas são experienciadas até os dias de hoje. Detenho-me então, nas minúcias, nos detalhes que saltam em um fervor de relações e que permeiam as conjecturas dos espaços que compõem a seriação/multisseriação para perceber os acontecimentos que geraram discursos, verdades estabelecidas fazendo uso “instrumental da história e interrogando-a a partir de práticas da atualidade, vislumbrando a possibilidade de seguir seus rastros históricos”. (DUARTE, 2009, p. 54)

Cabe destacar, que minha intenção não é ir em busca de um ponto original, local específico em que emanaria a verdade histórica de um objeto, meu entendimento perpassa a compreensão de que a trajetória histórica se constitui como,

²² Este capítulo, foi escrito primeiramente na forma de artigo e foi submetido para avaliação no periódico Currículo sem Fronteiras.

[...] a pesquisa dos começos silenciosos, não mais a regressão sem fim em direção aos primeiros precursores, mas a identificação de um novo tipo de racionalidade e de seus efeitos múltiplos. (FOUCAULT, 2002, p.4)

É na busca dessa racionalidade, a divisão das crianças por ano escolar, que esse capítulo se interessa, dito de outro modo, me afasto da busca do “dia D”, aquele em que supostamente teria sido o primeiro a “classificar” as crianças. Meu interesse está em simplesmente mapear alguns dos acontecimentos que, por hipótese, teriam contribuído para a configuração de uma racionalidade que afirma a necessidade de separarmos, especificamente no âmbito escolar, as crianças, levando em consideração sua idade. Nas palavras de Foucault diria ser necessário:

[...] marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; aprender seu retorno para não traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento que eles não aconteceram (FOUCAULT, 2000, p. 12)

Escapar da força que insiste em me manter na “curva lenta” que, sinalizaria uma evolução para me posicionar ao “lado de onde menos se esperava”, ou seja, dos rastros históricos, torna-se ao mesmo tempo um percurso difícil, mas fascinante. Difícil, pois exige o abandono da seguridade de pensar a partir de lugares por mim já habitados e fascinante, porque transitar em um território “não-familiar” me possibilita ficcionar o passado.

Para ajudar-me nessa empreitada e para ficcionar tais rastros criei alguns personagens, especificamente, duas senhoras. A primeira é a Dona Seriação, uma senhora extremamente organizada, exigente, capaz de criar, organizar e exigir um conjunto de práticas para se estabelecer, assim, Dona Seriação quer para legitimar-se, documentos comprobatórios das capacidades dos infantis, quer um estudo rigoroso do currículo escolar com a identificação de pré-requisitos e encadeamentos dos conceitos presentes nos conteúdos escolares, quer livros didáticos específicos para cada ano, quer avaliações diferenciadas, quer o período escolar dividido em bimestres ou trimestres e quer salas de aula diferentes para abrigar cada uma das classificações que faz. Dona Seriação quer,

quer... quer... Na verdade, me parece que ela funciona tal qual um dispositivo, pois, para se estabelecer ela organiza e põe 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, 2002, p. 244)

Assim, o conjunto formado por elementos tais como a arquitetura da escola, que abriga diferentes salas de aula, uma para cada ano, o currículo escolar definido para cada faixa etária, os discursos de especialistas que afirmam as potencialidades e fragilidades de cada período da infância, entre outros, legitimam e são legitimados pelo Dispositivo Dona Sérição. Lanço como hipótese que talvez Dona Sérição guarde uma paixão secreta pela Matemática, visto que ela adora classificar, ou seja, agrupar levando em consideração as semelhanças e seriar, dispondo tal classificação em uma determinada série/ordem. Exigente, ela organiza os espaços das escolas, é firme, classifica e manda. Porém, sua segurança por vezes é ameaçada, as lembranças mais antigas de uma prima que ainda tem mania de aparecer, lhe causa desconforto, trata-se da segunda personagem, Dona Multisseriação, que zomba das pretensões organizacionais de sua prima. Apesar da idade avançada, Dona Multisseriação fora batizada bem mais tarde, só depois do nascimento de Sérição. Aliás, dizem as más línguas, que seu nome fora escolhido em homenagem a sua prima, fofocas a parte, Dona Multisseriação, mesmo habitando o espaço pretensamente organizado por Dona Sérição, tende a embaralhar os códigos estabelecidos, ela arrasta as cadeiras, que dispostas para abrigar cada ano separadamente, insistem em dividir as crianças. Ela mistura, hibridiza, provoca os grandes especialistas e dá gargalhadas quando percebe o professor de sua classe, fiel a Dona Sérição, afirmar: “esta atividade é para o segundo ano!”²³

Sejamos honestas: Dona Multisseriação bagunça tudo! A sala de aula já estava organizada, as classes enfileiradas, o plano de aula por ano feito e o horário para cada disciplina elaborado. No entanto, ela afirma ser muito antiga e diz ter suas experiências,

²³ Nos estudos que realizei sobre turmas multisseriadas verifiquei que o professor, muitas vezes, coloca paredes imaginárias na tentativa de separar o grupo por ano escolar.

mesmo que ainda não batizada com este nome²⁴ já presentes no final do século XV e início do século XVI, quando o ensino adquire o caráter de essencial para a sociedade. Gabando-se de sua vasta experiência, ela defende-se dizendo que a sabedoria vem com a idade, por este motivo, faz questão de frisar que a indiferença frente à separação por idades no campo educativo é anterior à escola. Em uma de nossas conversas ela contou que, anteriormente, as aprendizagens eram realizadas em associações profissionais ou corporações que desconsideravam a separação dos aprendizes. Corroborando com seu depoimento, Alvarez-Uría e Varela (1996) afirmam que o ensino, anterior ao século XV se organizava com a junção das crianças e adultos, sem distinção de ambientes e espaços.

A aprendizagem implicava neste caso um sistema de transmissão de saber que se fazia de forma hierarquizada na oficina a qual, ademais de ser lugar de trabalho, era lugar de educação, instrução e habitat: nele coexistiam transmissão de saberes e trabalho produtivo. Na oficina, mestres e oficiais eram autoridade para os aprendizes, entre outras coisas porque possuíam um saber que era, ademais, um saber fazer, uma maestria técnica, uma perícia que se alcançava através de longos anos de participação em um trabalho em cooperação. **Os aprendizes viviam misturados com os adultos, intervinham em suas lutas e reivindicações, tomavam parte em seus debates, iam com eles a taberna e ao cabaré, tinham seu lugar nas festas e celebrações, aprendiam, em contato com a realidade que os rodeava, um ofício que não deixava de ter dificuldades, nem carecia de dureza e penalidades.** [...] (Ibidem, p. 44) [Grifos meus]

Assim, a educação não era voltada especificamente para as crianças, isto porque a percepção singular e específica da infância, enquanto categoria vai surgir somente a partir do século XVI, como afirma Ariès (1986). Infere-se então, que o ensino nesta época era indiferente a qualquer tipo de divisão entre os aprendizes²⁵. Todos eram admitidos nas oficinas e ateliers e participavam das atividades nas comunidades. Cabe ressaltar que, de acordo com Jehel e Racinet (1999), o século XII constituiu-se em um período de proliferação do número de ofícios. De acordo com os autores:

A partir do século XII, sobretudo, se organizam ofícios que não cessam de multiplicar-se com a diferenciação progressiva do trabalho: se

²⁴ Destaco o descontentamento de Dona Multisseriação com seu nome. Este desgosto tem ocasionado à tentativa de um “rebatizado”, pois, autores como Duarte e Taschetto (2014) têm feito à tentativa de nomeá-la como classes heterogêneas, isso em razão de sua organização ser constituída na diversidade e diferença.

²⁵ No entanto, cabe destacar que “a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem não conseguia bastar-se a criança então mal adquiria um desembaraço físico era logo misturada com os adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ARIES, 1986, p.10).

enumeram aproximadamente cento e cinquenta associações profissionais, em Paris, no século XIII. (JEHEL; RACINET, 1999, p. 312)

Dentre essas, se encontram as de tecelões, de ferreiros, de sapateiros, de barbeiros, de padeiros, de pintores, de alfaiates, entre outros e, para que os ensinamentos ocorressem,

Forrava-se o chão de palha e os alunos aí se sentavam. Mais tarde a partir do século XIV, passou-se a usar bancos, embora este novo hábito de início parecesse suspeito. Então, o mestre esperava alunos, como o comerciante espera os fregueses. Algumas vezes, um mestre roubava os alunos do vizinho. Depois, juntavam-se na sala rapazes e homens de todas as idades, dos seis aos vinte anos ou mais (ARIÈS, 1986, p. 167).

Ademais, a análise da relação estabelecida, entre mestre e aprendiz, mostra que essa relação ia além das aprendizagens dos ofícios, aprendia-se também um modo de ser e comportar-se na sociedade. Ao mestre cabia a condução do aprendiz em todas as dimensões da vida social e, para isso, fazia-se necessária uma vinculação quase que total entre ambos. Tal condução exigia, segundo Galino (1962), que o aprendiz compartilhasse da vida familiar de seu mestre, assim, constava no contrato de aprendizagem a condição de que, no primeiro período de formação, mestre e aprendiz compartilhariam todas as horas do dia, cabendo ao primeiro à distribuição e aproveitamento do tempo do segundo. Aliado a esse poder de decisão sobre o tempo e as atividades do aprendiz, estava também à decisão de castigá-lo se fosse necessário. A capitalização do tempo, o controle das atividades e a correção do aprendiz, estavam implicados na constituição de um sujeito com as características da cultura pertinente ao ofício a ser aprendido²⁶ e a ruptura em alguma das dimensões dessa convivência, implicava no rompimento da relação aprendizagem/formação que nos fala Alvarez-Uría e Varela (1996). Dessa forma, é possível inferir que, nesta época, a classificação por idade dos aprendizes era irrelevante e tal fato, segundo Ariès (1986) torna muito raro o encontro de documentos que façam menção sobre classificações, especialmente sobre o fator cronológico, entre os aprendizes.

Poderíamos dizer que, neste período, reinava a mistura, o hibridismo, características específicas que Dona Multisseriação insiste em manter, mesmo que de outras formas, ainda

²⁶ Essa relação quase familiar que se estabelecia condicionava o mestre a ter poucos “discípulos”. Muitas vezes o número restringia-se a somente um aprendiz. Em outras ocasiões, dois ou, no máximo, em ocasiões especiais, cinco ou seis. (GALLINO, 1962). Assim, para manter as exigências contratuais estabelecidas em relação à formação do aprendiz e também evitar uma inflação laboral, a restrição do número de aprendizes se fazia necessária. Tal redução favorecia, segundo Racinet; Jehel (1999), o estabelecimento de relações tão familiares que levaram o mercador William Walworth a colocar seus dois aprendizes em seu testamento, estipulando para cada um deles a quantia de quarenta libras esterlina.

hoje. Para ela, a ação de classificar pretendida por sua prima consiste em “atos de incluir e excluir” e “[...] tal operação de inclusão/exclusão é um ato de violência perpetrado contra o mundo e requer o suporte de uma certa dose de coerção” (BAUMAN, 1999, p. 11).

No entanto, não haverá trégua e os processos de classificação e posterior separação das crianças e dos adultos será paulatinamente instaurado pela emergência do conceito de infância, fazendo com que esta concepção de aprendizagem e a relação entre o mestre e seus aprendizes, seja rompido definitivamente com a emergência de um espaço cerrado e específico para a educação das crianças: a escola²⁷. Como diz Ariès (1986, p12) “a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi à escola, o colégio”. Este fará um corte com a vida diária e se constituirá no espaço primeiro para a realização das aprendizagens.

Assim, a partir do século XV as pequenas formações educativas que haviam se formado na Idade Média, sofreram algumas transformações. Surgem os espaços mais fechados e os institutos de ensino serão vistos como essenciais na formação das crianças. Nesse espaço, surgirá a primeira separação: crianças e adultos, pois a primeira deixará de estar misturada com os adultos e será enquadrada em um espaço de reclusão, que seria a escola. A essa escola que separou as crianças dos adultos, mantendo-as “à distância numa espécie de quarentena”, enclausurando-as, Foucault (1995) a referiu como uma “instituição sequestro”.

Inicia então, o processo de colocar as crianças em um espaço fechado destinado a aprendizagens com interesses de moralizar, transformar a personalidade das crianças para serem submissas à igreja e autoridade real (ALVAREZ-URÍA E VARELA, 1996). Tal separação estará associada a duas ideias centrais: a noção da fraqueza da infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres, de acordo com Dussel e Caruso (2003) os espaços escolares, a princípio, tinham propósitos de tirar as crianças das ruas, protegê-las das tentações do mundo exterior, assim elas foram sendo submetidas a práticas comunitárias e religiosas induzidas por estatutos permanentes como as pensões. Com este objetivo “o castigo corporal se generalizou” (ARIÈS, 1986, p.180) e os moralistas instituíram regras para organizar as condutas das crianças dentro das escolas. Apesar desta primeira separação, a classificação não atingirá seu ápice, pois certa indiferença pela idade

²⁷ Segundo Ariès (1986) e De Mause (1991) ocorre uma quase simultaneidade entre a construção de uma ideia de infância e o surgimento de instituições prontas a recebê-las.

ainda persistirá, pois, no interior da escola, as idades entre as crianças ainda não serão observadas, visto que,

[...] na maioria das vezes, todas as crianças recebiam os ensinamentos juntas, sob a tutela de um professor que sabia apenas ler e escrever, e que lhe ensinava os rudimentos das primeiras letras, de cálculo e catecismo. (DUSSEL; CARUZO, 2003, p. 32)

Segundo, Alvarez- Uría e Varela (1996) será somente a partir do século XVII que se inicia um processo de classificação mais complexo: a separação dos sexos e das idades. Interessante observar que no final deste século o importante filósofo educador Jean Jacques Rousseau afirmaria: “Cada idade, cada condição na vida tem sua perfeição conveniente, sua espécie de maturidade própria” (Ibidem, 1979, p. 214).

Nesta trajetória de análise será interessante observar que, já no século XVI, os Jesuítas terão um papel fundamental na organização do sistema educativo ao estabelecerem certas especificidades para o ensino. De acordo com Parente (2010) citando Petitat (1994) tal congregação irá introduzir nas classes, nos primeiros tempos,

[...] somente três ou quatro divisões; depois, forma-se o hábito de destinar um mestre a cada uma delas. Contudo, o ensino continua a ser ministrado em uma única peça, com as três classes reunindo-se em torno de seus mestres em pontos diferentes da sala. Na última etapa desta evolução são introduzidos tantos graus quantos anos de aprendizagem, e cada classe passa a ter seu local e seu mestre específicos. (PETITAT, 1994, P. 78 apud PARENTE, 2010, p. 32)

Nessa perspectiva, é possível inferir que já no século XVI há indícios de uma organização em grupos diferenciados que habitavam a mesma sala com um único mestre. Posteriormente, teremos um mestre para cada grupo ocupando diferentes espaços da mesma sala e por fim segundo o autor, a “última etapa desta evolução” com cada grupo tendo seu mestre e sua sala. Além disto, o sistema educativo jesuítico “contemplava a ordenação do ensino em graus e classes, hierarquizando os conteúdos e as etapas do ensino”. (PARENTE, 2010, p. 148). Tais especificidades irão ter ressonâncias, pois,

Vale lembrar que a organização escolar, como a concebemos hoje, com delimitações de tempo: ano letivo, horário de aulas, calendário escolar, programas de ensino rígidos e avaliações seletivas são herança da modernidade e guardam em sua estrutura muito da influência dos jesuítas, com sua Companhia (séc. XVI), e de Comênio (séc. XVII), com sua Carta Magna. (PARENTE, 2010).

De certa forma, foi daí que surgiu a organização em séries ou seriada que se caracteriza pela definição do tempo escolar em ano letivo, pela divisão dos conteúdos em séries, pela concepção de educação pautada na aquisição de conhecimentos e formação de habilidades, pela avaliação quantitativo-seletiva e pelo papel do professor de transmitir conhecimento. (DINIZ, 2014, p.17)

Assim como os jesuítas, a educação comeniana terá grande impacto na estrutura escolar, pois, para que o ideal pansófico de Comenius: ensinar tudo a todos, atinja seus objetivos será preciso reestruturar a escola. A ordem escolar, pressuposta pelo educador Morávio, deveria ter “a natureza como guia” (Ibidem, p.319), ou seja, atentar para seus movimentos de modo a conduzir, de forma ordenada e correta, as aprendizagens dos escolares. O entendimento de que a natureza representa o “equilíbrio e a harmonia” (NALLI, 2003) porque é fruto da criação divina expressa a premissa de que a ordem da natureza contém a ordem divina, ou seja, existe um imbricamento entre a ordem da natureza e a revelação divina e tal condição torna-a o exemplo de ordenação necessária para o desenvolvimento de uma educação também harmoniosa. De acordo com o pedagogo, “[...] está claro que essa ordem que desejamos como ideia universal da arte de ensinar e de aprender tudo só pode ser extraída da escola da natureza.” (COMENIUS, 2006, p. 131).

Assim, o núcleo central da obra de Comenius como fonte, como origem, como grau zero da Pedagogia moderna, é a sua capacidade de condensar aspectos que a Pedagogia do século XVI e do início do século XVII já havia delineado, embora sem ter conseguido integrar-se num discurso comum. Não é que Comenius tenha inventado, ex nihilo, novo diagrama de normas e explicações no campo da educação, mas sim, que, acima de tudo, ele conforma um novo mosaico a partir de alguns elementos já existentes, além de outros componentes de elaboração própria.” (NARODOWSKY, 2004, p.14). Dessa forma, “A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método” (COMENIUS, 2006, p. 186).

Tal forma de organização acabou por construir:

A ideia de que as crianças deveriam ser agrupadas em função de suas idades e de seu desempenho em suas áreas do conhecimento, transformou as estruturas das escolas, que de uma única sala de aula, ou várias sem ordem por idade, passaram a ter a estrutura de séries, cada série com sua própria sala. (DUSSEL, CARUZO, 2003 p.185)

Assim, temos as especificidades ditadas por Dona Sérição como uma das grandes estruturas que sustentará a complexidade do ato de ensinar. Para cada série/ano uma sala, um currículo, um professor, um tipo de avaliação, entre outros. Dessa forma, a homogeneização das turmas pela faixa etária e o conhecimento hierarquizado serão elementos que terão,

[...] como resultado, no início do século XIX, a fixação de uma correspondência mais rigorosa entre a idade e a classe. **Os mestres habituaram-se então a compor as suas turmas em função da idade dos alunos. Assim, as idades, outrora misturadas começaram a separar-se na medida em que coincidiam com as classes, porque a partir do século XVI a classe passou a ser reconhecida como unidade estrutural.** (ARIÈS, 1988, p. 203204, apud TIGGEMAN, 2010, p. 30) [Grifos meus]

Tal unidade estrutural se daria porque o modelo de organização escolar pautado na lógica de Dona Sérição parte de um princípio, que pretende evitar, como diz Foucault, as “[...] pluralidades confusas [e] anular os efeitos das repartições indecisas” para que se concretize a utopia panóptica e, portanto, disciplinar, de se colocar “cada indivíduo no seu lugar; em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1987, p. 131) “[...] de maneira que cada indivíduo se encontra preso numa série temporal, que define especificamente seu nível ou sua categoria” (Ibidem, p. 144). Isso permite que Dona Multisseriação entenda a fronteira-série-ano como uma tentativa de devolver, mesmo que somente na forma discursiva, o acalento da ordem estabelecida. No entanto, apesar da tentativa de Dona Sérição sucumbir outras formas de organização, podemos dizer que Dona Multisseriação, resiste ainda hoje! Pode-se dizer que ela “[...] funciona bastante bem e ainda goza de boa saúde” ²⁸(LARROSA, 2000, p.161) tensionando assim, as pretensões de sua prima que afirma ter colocado as coisas em seus devidos lugares.

Para além dos argumentos de cada uma, pretendi ressaltar, neste capítulo, que as formas de organização dos tempos/espacos escolares não são de forma alguma algo tranquilo e natural, de forma contrária, trata-se de um embate de forças que vem sendo construído ao longo dos séculos e que, de alguma forma, pretendi dar visibilidade. Dessa

²⁸ Especificamente, no cenário brasileiro atual dados estatísticos contradizem o discurso do senso comum de que as escolas/classes multisseriadas não seriam quantitativamente expressivas. 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)

forma, percorrer essas tramas me proporcionou entender, no primeiro momento, como se estabeleciam as relações de ensino e aprendizagem quando a ideia de infância era ainda inexistente. Assim, por um longo período, não se falava em idade, os infantes viviam juntos com os adultos nos espaços educativos, sociais e familiares, a partir do século XVI, essas relações foram se transformando e as salas de aulas que comportavam todos, foram se alterando em função de um sistema organizacional inventado. A criança ganhava então, um espaço exclusivamente destinado a ela. A partir disso, novas divisões vão sendo realizadas com o intuito de ordenar e de providenciar uma estrutura mais complexa e minuciosa para as formas de organização da escola, coloca-se em ação então, todo um conjunto de saberes e técnicas para garantir este fim. No entanto, como toda ordem erigida é arbitrária, fruto de certas condições históricas de possibilidade, outras formas tendem a se insinuar a fim de ameaçar a “naturalidade” com que concebemos as estruturas em que estamos inseridas. Como diz o sociólogo polonês:

O estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária. Ele vem de longe; não partilha as suposições locais – e, desse modo, ‘torna-se essencialmente o homem que deve colocar em questão quase tudo o que parece ser inquestionável para os membros do grupo abordado’. (Baumann, 1998, p. 19).

“Estranhas”, as classes multisseriadas seguem embaralhando códigos, desacomodando-nos e apontando-nos que, talvez elas nos ajudem a perceber o quanto aquilo que parece ser “inquestionável” deva ser problematizado. Assim, acredito que, ir em busca dos processos de verdadeirização, torna-se relevante pois, permite mostrar às pessoas que um “bom número das coisas que fazem parte de sua paisagem familiar – que elas consideram universais – são o produto de certas transformações históricas bem precisas”. (FOUCAULT apud VEIGA– NETO, 2006, p.80).

Feitas esta sinalizações, no próximo capítulo apresento alguns resultados encontrados pela investigação que me propus a fazer.

4. O QUE VI, SENTI E INTERPRETEI: RESULTADOS PROVISÓRIOS DE UMA INVESTIGAÇÃO²⁹

Este capítulo, tem por objetivo apresentar os resultados que fui produzindo ao longo deste estudo, com palavras que foram escritas “por um corpo sujo de mundo, atento ao que contagia[va] e atravessa[va] sua [minha] pele” (MIZOGUCHI, 2016, p.12). Dessa forma, durante o processo de construção da pesquisa, com o movimento de observar e entrevistar, me detive com um olhar minucioso e atento ao me debruçar para fazer as análises dos dados. Cabe destacar que, nessa análise, não tive a preocupação de nomear “quem disse” e nem saber se existia algum propósito oculto nas falas. O que me interessava era o que estava no dito. Assim, percebo que as densidades analíticas que emergiram não foram descobertas,

[...] visto que passaram e existiram através do meu olhar, que não é só um olhar, já que é um acoplamento de muitos outros olhares e “das vozes e dos gestos que outrora aqui estavam” e das que aqui ainda estão. Com isto, eu sou uma invenção do passado, dos que já estiveram e que agora são “forma[s] gravada[s] no vazio”, e do presente, das vozes que ainda ressoam. (MITTMAN, 2017, p. 60)

Com as transcrições das entrevistas em mãos, com as anotações feitas no caderno de campo e com as imagens jogadas em minha memória, da experiência que vivenciei na sala de aula multisseriada, foi possível recortar enunciações que fizeram emergir as densidades analíticas que “contagiaram e atravessaram minha pele”³⁰. Cabe evidenciar que tive o cuidado de tratar as enunciações que emergiram, como monumentos, ou seja, olhei na sua exterioridade, não procurei por discursos escondidos, por convicções ocultas, mas, operei com o que foi dito e visto, isto é, transformei as transcrições e observações em monumentos, e assim, me dirigi “[...] ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento”. (FOUCAULT, 2008, p. 157). Pontuo então, que o material empírico aqui

²⁹ Uma versão mais enxuta deste capítulo foi publicado na Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana EM TEIA – vol. 9 – Número: 2 – 2018 - Universidade Federal de Pernambuco, com o artigo intitulado: Uma Sabotagem como Arte (Arteira) para uma Docência Não-facista, (Anexo 3). Por este motivo algumas partes neste capítulo podem repetir o que foi escrito anteriormente.

³⁰ Foucault (2008) não trata o discurso “como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento.” (Ibidem, 2008, p. 157).

apresentado é resultante de uma pesquisa realizada ao longo de 2017 e 2018, que se constituiu com observações das aulas de matemática e entrevistas com três docentes de uma Escola do Campo com turmas multisseriadas que, por sua configuração, vivenciam a experiência de trabalhar com vários alunos dentro da mesma sala de aula com idades e séries diferentes, no mesmo espaço e tempo. Dessa forma, apresento os resultados das análises feitas através das entrevistas e observações com a intenção de dar visibilidade às singularidades desse espaço dito de outra forma, busquei analisar o que as enunciações proferidas pelos entrevistados e presentes naquele espaço/tempo abriam, enquanto campo de problematização e, quiçá de potencialização para as multisseriadas. Assim, através desses caminhos no qual fiz minhas análises, pude recortar as enunciações e minhas observações e agrupá-las em densidades analíticas. Escolhi problematizar três, no entanto, quero ressaltar que meu interesse principal de análise estava nos encaminhamentos dados às possíveis fissuras curriculares presentes nas aulas de matemática. Porém, ao longo de minhas observações acabei por realizar outras duas análises, pois identifiquei correlações de forças entre elas. Desconfiei que funcionasse ali uma rede, uma trama onde algumas recorrências ora serviam de suporte para outras, ora recebiam tal suporte para sua manutenção.

Assim, a primeira densidade analítica está vinculada a falta de formação pedagógica específica para o trabalho com as classes multisseriadas, o vácuo de teorias direcionadas para esta organização educacional e o descaso da Secretária de Educação para com esta forma de organização escolar. Dito de outra forma trata-se de um processo que conduz a organização multisseriada a certa invisibilidade, tal condição terá efeitos nas fissuras que ocorrem no âmbito da matemática escolar ali desenvolvida como apontarei posteriormente, pois a falta de prescrições didáticas metodológicas acaba possibilitando aulas que se organizam no tatear e na criação de um trabalho “artístico” pelos docentes, proporcionando certa “liberdade” de atuação na sala de aula.

A segunda densidade analítica que também terá efeitos na sala de aula reúne enunciações que apontam para questões de solidariedade como uma potência latente que emerge do Contradispositivo da Multisseriada. Aqui se trata das tentativas de rompimento da série/ano como alicerce, fala-se em uma única turma, um único grupo. Os cartazes feitos pela turma estão dispostos para todos, a sala é a mesma e o professor é, simultaneamente, para todos.

Finalmente a terceira densidade que enredada às outras, aponta para as fissuras curriculares que ocorrem dentro das aulas de matemática. Aqui construí a noção de uma docência “sabot”, que trabalha/inventa/fissura e sabota as pretensões lineares do currículo de matemática escolar. Passemos então a cada uma das densidades analisadas.

4.1 Densidade Analítica 1: os processos de invisibilização das escolas multisseriadas

No início das entrevistas ficou bastante evidente nas falas dos professores que, uma das fragilidades da organização multisseriada estaria vinculada a sua invisibilidade na formação acadêmica dos professores, na existência de teorias específicas e no respaldo da Secretaria de Educação. Assim, ficou latente a invisibilidade das escolas multisseriadas 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, obviamente estas não respondiam as questões e nem comentavam as confissões de Dona Rosa Caramela. Suas palavras pareciam inaudíveis por mais que ela desejasse que alguma voz sáísse 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 à palavra como se fossem gente viva era algo inaceitável, iniciativa de louco. (DUARTE; TASCHETO, 2014, p.51)

A referência feita, pelos autores, a este conto está na aproximação que fazem com a situação vivenciada por docentes que atuam em escolas multisseriadas de nosso país. A invisibilidade destes docentes, 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)

Dessa forma, o trabalho dos professores deste modelo de organização educacional não é percebido, torna-se invisível ou com pouca importância por se tratar de uma organização que difere do que estipulado como o padrão ideal.

Ademais, esta falta de amparo e a pouca existência de material teórico sobre as multisseriadas reflete principalmente, na formação dos educadores, pois, segundo uma professora entrevistada, tudo isso dificultou a concretização do seu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação. Sua realização só foi possível pela sua persistência e ajuda da sua orientadora. Segundo Caroline Leite Rodrigues (2009) a formação docente não proporciona condições prévias para o educador atuar no seu campo de trabalho, dessa forma, “a Educação do Campo, assim como a multisseriação, não são tópicos recorrentes nos currículos de formação docente, seja ela inicial ou continuada”. (RODRIGUES, 2009, p.93) Assim, “podemos afirmar, portanto, que a construção dos conhecimentos docentes desses sujeitos se dá a partir de suas práticas, suas experiências, errando e acertando”. (Ibidem, 2009, p.82, 83).

Algo bastante similar identifiquei nas enunciações dos docentes entrevistados. Grifei parte de algumas enunciações 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 meus]

Sempre pensei assim, quando cai no magistério e cai 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 à 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 meus]

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 meus]

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

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 sobre os desafios por ela impostos. Ao ler este texto, imediatamente perguntei-me se seriam eles, Rosas Caramelas que insistiam em conversar com estátuas? Esta é uma questão que me 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-me 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, o lócus do território educacional da multisseriada, está vinculado a “uma representação social que as colocam em gradiente de inferioridade em relação às escolas urbanas seriadas. Inferioridade forjada pelo pressuposto de que a escola urbana seria hierarquicamente superior.” (DUARTE, TASCETTO, 2014, p. 52). Assim, muitas vezes ouvi 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 Secretária 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 secretária anuncia o quanto esta forma de organização é percebida. De acordo com Moura e Santos (2012), 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”. (Ibidem, p.70). Assim, a desvalorização com esta organização, torna-se um fator preponderante para que estas escolas sejam irrelevantes e conseqüentemente algo a ser invisibilizado.

Dessa forma, percebo que a própria materialidade da escola enuncia esta pretensão de invisibilidade, ou seja, até o próprio prédio da escola parece estar “escondido”. Ela está localizada em um lugar que não é possível ser vista da rodovia, tem um trajeto de estrada de chão, com subidas íngremes, muitos buracos e pedras, no seu ponto de chegada, um barranco a esconde juntamente com uma vasta vegetação de um lado e do outro um cemitério. Existem algumas vacas pastando no gramado que circunda o lado da escola com o cemitério e são pouquíssimas as casas de moradia nos seus arredores configurando-se, dessa forma, em um lugar isolado e porque não dizer escondido.

Aliado a isso, também percebi algumas carências na sua infraestrutura, visto inexistir, por exemplo, um refeitório e uma biblioteca. Observei que as crianças se alimentam na sala de aula, nas suas classes junto com seus materiais escolares e a biblioteca está dividida com a sala dos professores. Assim, as estantes com os livros estão em um canto e ao lado, uma mesa que é organizada para as reuniões e planejamentos dos docentes, as leituras e estudos que fiz sobre as escolas multisseriadas pareciam endossar estas características, pois esse era um aspecto corriqueiro nas descrições destas escolas,

porém, ainda podem acontecer situações que são mais agravantes. Segundo Salomão Mufarrej Hage (2005) professor e coordenador do grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do campo na Amazônia – GEPERUAZ³¹, é comum ainda encontrarmos escolas multisseriadas que,

[...] funcionam na casa de um morador local, do professor ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. Em muitos casos, os prédios não são apropriados para o funcionamento de uma escola, pois são muito pequenos, ou carecem de ventilação, iluminação, cobertura e piso adequados; encontrando-se em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos estudantes e professores que neles estudam ou trabalham. (Ibidem, 2005, p.04043)

Ademais, outro fato que me remete a pensar na invisibilidade desse modelo educacional e que acaba enunciando, também este processo de invisibilização se refere à falta de amparo pedagógico da Secretária de Educação, pois, de acordo com Hage (2014) existe “o 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” (Ibidem, p.1174). Dessa forma, como eu não havia presenciado durante o tempo que estive na escola e também não tinha escutado nada a respeito de reuniões, material pedagógico específico e até mesmo visitas da Secretaria de Educação, perguntei 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. [Grifos meus]

Assim, os professores não contam, atualmente, 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 lidam com a escassez dos materiais pedagógicos, pois segundo eles, após o pedido ser feito ainda

³¹GEPERUAZ é um grupo de estudos que investiga a Educação do Campo e classes multisseriadas há doze anos, “dando destaque para os desafios que as escolas públicas do campo enfrentam para assegurar o direito à escolarização nas pequenas comunidades onde os sujeitos do campo vivem, trabalham e produzem a sua existência”. (HAGE, 2005, p. 439)

demora um tempo para chegar à escola. Dessa forma, muitas vezes o próprio professor gasta dos seus recursos para a realização dos trabalhos. 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)

Dessa forma, a produção de uma imagem que a diminui e traz ressentimentos, não está somente na linguagem verbal, “mas também as práticas não discursivas acabam posicionando-a as margens do que se pressupõe como uma” “educação de qualidade”. (DUARTE; TASCETTO, 2014, p. 52). Assim, 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. Todos esses fatores remetem a essa invisibilidade que não se apresenta somente nas falas dos educadores, mas que é visível nos acontecimentos que atravessam esta organização no seu dia a dia, percebendo que a situação “das turmas multisseriadas é bastante problemática” (D’AGOSTINI, 2014, p.26).

No entanto, durante as idas a campo, observei certa destreza dos professores. Eles encaminhavam de forma bastante eficiente suas aulas, nada parecia indicar uma lacuna em termos formativos e, na época cheguei a aventurar que eles teriam tido alguma formação específica para o trabalho com estas turmas. Posteriormente fui compreendendo que:

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.

As aprendizagens foram ocorrendo no fazer-se docente. O dia a dia, o encontro com os educandos, os conteúdos a serem desenvolvidos, os “acertos” e “erros” faziam o caminhar, e, dessa forma, “ensinava” o professor e minimizava 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 era “as práticas, as

vivências” que funcionaram/funcionam como base formativa para estes docentes. Inferi 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)

Levantei então, como hipótese que, talvez esta condição - a falta de formação acadêmica - fosse propulsora para que o professor se permitisse fazer algumas artes/arteiras³² visto que, não foram constituídos, didáticas, currículos, avaliações, normas... para seu trabalho docente com as classes multisseriadas. Obviamente não defendo nesta pesquisa a não formação docente, mas, desconfio que essa “falta” pode abrir espaço para que emergjam forças criadoras e inventivas de experiências outras. Como 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)

Assim 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 que 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 a docência.

Concebidas como intrinsecamente artistadoras, as vidas dos professores são visualizadas como movimentação de vivências e de

³² Refiro-me aqui a expressão usualmente utilizada com crianças quando estas estão fazendo alguma travessura. Crianças arteiras! Estão fazendo arte, traquinagens! Dessa forma, relacionei 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, experimentam 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”.

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)

No entanto, percebia que o Dispositivo da Sérição não daria tréguas. Diante de algumas afirmações dos entrevistados, identifiquei que esta situação provocava alguns desconfortos nas suas atuações docentes. Segundo eles, é necessário que se cumpra as exigências legais impostas pela Secretária de Educação Estadual para cada ano escolar. Torna-se essencial então, que as crianças tenham nos seus cadernos, os conteúdos específicos do ano que estão cursando, notas e pareceres que também estejam de acordo com o processo escolar indicado pelo modelo da sérição. Tudo isso, gera uma situação/experiência agonística no professor, pois na sala de aula, essas separações tendem a não ocorrer. Porém é necessário que estes cumpram as exigências de um sistema educacional pautado em um modelo organizacional diferente do seu.

Assim, em muitos momentos percebi que a configuração organizacional das classes multisseriadas, é pautada no modelo seriado, constituído de forma hierarquizada, com separações e classificações ditadas por estudos de especialistas que dizem o que é certo ou não para o campo educativo. Dessa forma, a força do Dispositivo da Sérição ainda leva um dos docentes a afirmar 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 meus]

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 meus]

Porém, para a classe multisseriada as normas escapam, fogem em vários pontos, a começar pelo espaço físico, pois a multisseriada 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 “adequado” para seu ano escolar.

Assim, 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 em uma docência que “sabota” que provoca “transgressões”, apesar das repartições invisíveis que 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 criam formas diferenciadas que contemplam esta organização educacional que escapa aos manuais e teorias específicas.

Dessa forma, é possível inferir que este professor vivencia uma liberdade agonística, pois, por um lado a falta de formação lhe permite criar, inventar estratégias, mas por outro lado, ele é “cobrado” pela Secretaria de Educação Estadual e muitas vezes, se sente desamparado, não legitimado pelos especialistas que detém o poder de dizer o verdadeiro e o válido para o campo educacional. Porém, 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, p. 89),

[...] 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.

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 sofre o docente da escola multisseriada, que se faz presente seu processo agonístico de liberdade, pois, nesta relação

existe um movimento em que a liberdade não ocorre de forma total, visto que ela está a todo instante entrelaçada ao poder, especificamente ao poder do Dispositivo da Seriação, mas ao mesmo tempo 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 presenciei em algumas observações.

4.2 Densidade analítica 2: A solidariedade, como potência latente, das práticas no contexto multisseriado.

Durante o tempo de observações em campo, percebi uma forte característica da escola multisseriada que pesquisava: a solidariedade como uma potência latente nos trabalhos pedagógicos dos docentes com alunos e também no relacionamento com a comunidade escolar. Assim, pude perceber a criação de laços afetivos que adquiriam força no processo de ensino aprendizagem, bem como nas relações dentro e fora da escola. Considerei esta densidade como uma potência pela força com que impulsionava o Contradispositivo da Multisseriação, força essa que buscava romper com as bases do modelo hierárquico, engessado de ano/série do Dispositivo da Seriação.

Assim, a cada observação percebia que a vontade de ajudar o colega e de solidarizar-se a ele frente aos desafios propostos em sala de aula era constante e não necessitavam da figura do professor para instigá-la, no entanto, me perguntava: que características a solidariedade por intermédio da ajuda mútua entre os alunos, que se apresentava, se diferenciava daquela que é muitas vezes experimentada no modelo seriado? Como professora de uma classe seriada, estimulava também ações solidárias em minha turma! Mas algo diferente pairava no ar. Identifiquei que na classe multisseriada que investiguei a solidariedade funcionava como uma matriz pedagógica, não era algo que ocorria vez que outra, fazia parte, estava atrelado aquele tempo/espço e muitas vezes, pareceu-me que esta era uma atmosfera que sustentava aqueles encontros diários.

Levantei como hipótese que talvez a diferença que sustentava tais atos de solidariedade entre esses dois contextos de modelo educacional, seja a presença de diferentes anos/séries no mesmo espaço e tempo. Dito de outro modo, o fato de circularem diferentes conteúdos e diferentes atividades, funcionaria como um disparador da solidariedade dentro da sala de aula. Assim, 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. Tal condição difere do modelo seriado, pois o conteúdo com preceitos homogeneizadores é único para todos. Como diz Hage (2014): “a seriação aposta na fragmentação e padronização do tempo, espaço e conhecimento” (Ibidem, p.1175). Indo além do que diz o autor, é possível pensar que seja uma organização que esteja mais voltada para a individualidade, pois as ações solidárias, quase sempre são organizadas pelo próprio professor e em determinados momentos – os trabalhos em grupo. Sendo assim, a concepção de solidariedade na multisseriada me remete a uma condição pedagógica singular dentro desta organização escolar.

Neste sentido, posso inferir que o espaço de sala de aula multisseriado apresenta grande potencial para a configuração de práticas solidárias entre alunos e professores. Nesta perspectiva, identifiquei que um dos principais objetivos do professor na organização das aulas é contar com a ajuda mútua entre os alunos, apresento aqui alguns relatos das entrevistas em que os professores sinalizam a solidariedade como um mecanismo de aprendizagem coletiva na sala de aula multisseriada.

[...] Eu tenho que perceber que, **até que ponto eu vou usar ele na turma para ajudar os outros** e para ele compreender coisas que vão... Estimular o trabalho, como tu viu hoje, a bonitinha falou: e daí professor, **posso ajudar?** [Grifos meus]

[...] assim em alguns momentos eu utilizo os conhecimentos que eles já têm, vamos supor sobre aquele assunto, de uma forma **que ele consiga ajudar os outros que ainda estão aprendendo, então uso eles como exemplo com os conhecimentos que eles já têm para os outros aprenderem.** [Grifos meus]

[...] às vezes tem o aluno que está bem, que já adquiriu certo conhecimento e tem o aluno desenvolvido que esta fazendo uma tarefa e às vezes estão com uma dúvida lá, **aí tu chama aqueles colegas e pergunta: porque aconteceu assim tal situação? O que será que agente tem que fazer? E às vezes aqueles alunos ajudam né...** [Grifos meus]

De acordo com os excertos, é possível perceber que o professor utiliza-se da ajuda mútua entre os alunos como uma ferramenta, como um método e isso faz com que ocorram atos de “parceria” no desenvolvimento das atividades, sem distinção de anos/séries e idades. Dessa forma, proporciona-se aos alunos que já tem o conhecimento mais avançado, momentos de autoafirmação dos saberes que já foram construídos, mas também se abrem possibilidades dos mesmos ajudarem os colegas que ainda não chegaram à consolidação das suas aprendizagens. Rodrigues (2009) na sua dissertação de mestrado, que investigava as salas multisseriadas, também escreve sobre a troca e a solidariedade como condição potente de aprendizagem, pois dessa forma, os alunos ainda têm a “oportunidade de revisar a matéria, interagir com os outros colegas e ainda desenvolverem um senso de responsabilidade e solidariedade ajudando uns aos outros”. (Ibidem, 2009, p.87). Percebi, desta forma, uma atmosfera amistosa, “uma unidade que suporta[va] e preserva[va] a diferença, um nós que não é [era] senão a amizade de singularidades possíveis” (LARROSA, 2000, p. 143) que abria rasgos para aprendizagens diferenciadas que se apoiavam também no ver e no perceber o outro.

Assim a compreensão, o respeito, a tolerância e a comunicação dentro da sala de aula multisseriada, era um fator que possibilitava as trocas entre professor e alunos e entre os próprios educandos. Esta condição proporcionava o entendimento de que existia um único grupo e não várias turmas agrupadas em um mesmo espaço/ tempo, 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 e espaço físico da sala de aula, não representam nenhum tipo separações dos anos/séries. Sendo assim, 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. Acredito que a docência, nesta perspectiva, torna-se “capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo”. (LARROSA, 1994, p. 47)

Assim, a força do Contradispositivo da Multisseriação, emerge em diversos momentos em atos de solidariedade que transformam as atividades de sala de aula em momentos de ajuda mútua e cooperação, não só estimulado pelo professor, mas também

pelo interesse dos alunos. Percebi que essa vontade de ajudar se sobressai em algumas crianças que já conhecem o conteúdo, pois querem prontamente responder as questões e sentem-se ansiosas pelo fato de já terem o conhecimento sobre o que o professor está abordando. É nesse momento, que o educador articula as vontades e necessidades dos alunos, afirmando que todos têm o seu espaço dentro da aula, acalmando a turma e organizando as atividades para que aqueles que não sabem possam aprender com as explicações e ajuda dos colegas.

Também tem a situação contrária, tu estás em grau menor [aluno], tu estás explicando [professor] e tem aqueles que já sabem, então as vezes tu tens que fazer aquela conversa, [articulação] não é porque é mais fácil para vocês que para eles também é.

[...] valorizar assim para esses que tem mais dificuldades, para eles se sentirem que estão fazendo parte, não são alienados dos outros, que podem aprender com os outros!

Compreendi que a potência que emerge nas relações de solidariedade faz com que os alunos sintam-se impelidos a ajudar, a participar das aulas em uma perspectiva coletiva, pois os que estão em um nível mais elevado sentem a necessidade de ajudar aqueles que estão em um nível inferior. Rodrigues (2009) pontua que “o fato de estarem em contato constante com as matérias de séries diferentes, permite ao aluno de sala multisseriada estar sempre revendo e/ou antecipando os conteúdos”. (Ibidem, 2009, p.87). Esta constatação ocorreu em várias aulas de matemática, especificamente em uma aula o professor separou a turma levando em consideração o ano escolar, pois designou para o primeiro ano atividades que objetivavam a construção do número, enquanto o segundo ano trabalhava com atividades que enfatizavam a unidade, dezena, centena e o terceiro ano com a centena e o milhar.

Porém, a tentativa de separação por ano escolar não ocorreu da forma esperada, ao explicar as atividades para o primeiro ano os alunos do segundo e terceiro estavam atentos, um olhava para o outro e os olhares e sorrisos denunciavam a vontade que tinham de participar auxiliando o professor. Este, por sua vez, percebeu e solicitou-os para que ajudassem os colegas na realização da atividade, o professor aproveitando-se do momento 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.

Sendo assim, foram acontecendo o entrelaçamento de conteúdos entre todos os anos, 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. Infiro que esta prática se configure em uma potência na multisseriada, tanto no que se refere aos atos de solidariedade traduzidos pela ajuda e cooperação mútua entre os educandos e professor, como também na criação de fissuras na estrutura do conteúdo linear que pressupõe, muitas vezes, o conhecimento matemático. Cabe destacar minha perplexidade durante esta aula, pois não estava acostumada, ou melhor, sequer imaginava que fosse possível “misturar” atividades de construção do número com ordens e classes numéricas. Tratava-se, para mim, de uma experiência que problematizava o que é entendido como “naturalmente lógico” (SANTOS, 2009, p.99), ou seja, a simultaneidade das atividades, ainda me era estranhamente agradável.

Esta, que foi uma das primeiras observações que fiz me remeteu a um dos textos de Larrosa que afirma: “A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Ibidem, 2004, p. 161). Senti-me neste encontro como alguém que, apesar de conhecer as particularidades daquelas atividades, experienciava e provava algo que tinha o sabor de novo. Inferi que a exposição dos alunos, por intermédio da busca pelas oportunidades que o professor disponibilizou no momento em que abriu para que todos pudessem interagir, criou a possibilidade de,

[...] algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LARROSA, 2004, p. 160)

Dessa forma, a força do Contradispositivo da Multisseriação entra neste contexto educacional, afastando as práticas do gabarito seriado, transformando-as e impulsionando atos solidários, que são incitados pelas práticas pedagógicas deste tipo de organização escolar e, cabe citar, pelas relações que estabelece com a comunidade escolar³³. Como diz Mizoguchi (2016):

³³ A solidariedade emerge em diferentes situações, não só nas atividades em classe, mas também nas relações entre as famílias e a escola. Durante o período que estive fazendo minha investigação, a família de dois irmãos que são alunos, um do terceiro ano e o outro do quinto, foram as saltados em uma parada de ônibus. Diante desse acontecido, o aluno menor, ficou traumatizado e não queria ir mais à escola. Dessa forma, os professores e direção solicitaram que o irmão mais velho, que estuda no turno da manhã no quinto ano, viesse também no turno da tarde para acompanhar o menor e que permanecesse junto com ele na sala de aula, para que assim, ele não faltasse à escola e também amenizasse o seu medo pelo trauma do assalto.

Trata-se da invenção de um curioso dispositivo “antidispositivo”, que opera de forma contrária ao estabelecido, rompe as estruturas criando novas linhas das precedentes “escapa, enfim, as urgências diretivas e diretas do saber e do poder (Ibidem, p.94)

Dessa forma, penso que talvez a força do Contradispositivo Multisseriado, também opere através da organização espacial da sala de aula, pois os arranjos que são feitos preconizam a realização de ações solidárias. Percebi tal fato, também na disposição das classes, pois não existem separações ou fileiras por anos escolares. Elas são organizadas em um semicírculo e os alunos escolhem seus lugares de acordo com as suas afinidades, assim, não ocorrem divisões por ano/série ou idade. Tem-se aqui o que Santos (2015) denominou de “micro sociedades” que facilitam a ajuda entre eles durante as atividades.

[...] dentro da sala de aula os alunos formam uma espécie de micro sociedade, aonde cada aluno vai se ajustando para a realidade do outro, aos poucos, vão trocando informações, conhecimentos, experiências, eles vão aprendendo uns com os outros, de uma forma espontânea. (SANTOS, 2015, p.75)

Nesse sentido, identifiquei de acordo com o autor citado, a espontaneidade destas ações e os ajustes que vão ao exato momento das atividades se configurando, essa disposição muito me estranhava, pois em alguns momentos chegava a confundir o ano/série de cada aluno. Tinha que perguntar para o professor, pois eles estavam sempre nesse arrastar de cadeiras para auxiliar um ou outro, ou seja, a sala estava sempre em movimento, diferente do que estava acostumada. Dessa forma, concordo com Rodrigues (2009) quando diz que a solidariedade e a ajuda mútua na classe multisseriada, também é um “artifício para a produtividade da aula, uma espécie de sistema de monitoria, onde os alunos atuam como “professores”, uns ensinando os outros e, conseqüentemente, aprendendo” (Ibidem, 2009, p.85). E ainda, de acordo com sua pesquisa,

[...] os estudos consultados comprovam a eficiência dessa estratégia, pois os alunos que estão nas séries subsequentes, em um nível mais adiantado, auxiliando os que estão nas séries anteriores ou até mesmo da mesma série que se ajudam entre si, possibilitando um aprendizado mais eficaz. (RODRIGUES, 2009, p.85)

Assim, ouvindo os professores e observando suas práticas deparei-me com outro ponto que muito me intrigou durante minhas observações: a utilidade do quadro para esses

professores, pois havia observado que as aulas eram voltadas mais para os trabalhos coletivos. Assim, nas entrevistas, por diversas vezes, abordei os professores sobre a utilidade do quadro, porém eles pareciam não entender bem os meus questionamentos e simplesmente respondiam que o usavam pouco. Ao pensar sobre a questão que recorrentemente fazia aos docentes, me surpreendi ao identificar o quanto à força do Dispositivo da Seriação atuava sobre mim. Peguei-me várias vezes analisando as entrevistas transcritas e perguntando sobre o uso do quadro, minha ideia, talvez fosse de que ele responderia que dividia o quadro conforme a divisão de conteúdos para cada ano escolar. No entanto, percebo pelas respostas dadas pelo professor, que ele nem entendia muito essa pergunta e seu estranhamento se dava pelos olhares que fazia ao perguntar-lhe repetidamente sobre essa questão e pela resposta que me dava. Depois de muito insistir um professor respondeu.

Bom, **o quadro para mim, a maior função é o registro, registro...** né e é uma forma também da gente conseguir também de um outro nível, vamos supor, de uma forma concreta, mas também visual para observar alguma coisa, o quadro **eu também utilizo para algumas projeções que as vezes eu faço, passar um vídeo** ou também de algum material, como exemplo: completar uma tabela de um jogo, não adianta entregar a tabela e só dizer como é, eles tem essa dificuldade, então eu tenho que ajudar no quadro, aí vou para o quadro, eu começo completando, aí peço para um ir lá completar para ver se está certo, aí vejo que ele completou e vejo que ele consegue, conseguiu entender. [Grifos meus]

Dessa forma, o quadro nada mais é que mais um instrumento de registro que não evidencia fronteiras e nem divisões, ademais era muitas vezes uma simples superfície para algumas projeções e vídeos. Posteriormente, consegui entender melhor o papel que o quadro desenvolvia naquele espaço, pois de acordo com a fala de um professor:

Claro, então assim, o aluno fez o cálculo errado, mas ele vai colocar lá no quadro, vai falar, nós também vamos ver, de repente outros tiveram o mesmo pensamento e tiveram o resultado errado igual, mas eles vão conseguir observar qual foi o erro, então como nós já estávamos conversando, **o quadro é um instrumento para analisar.** [Grifos meus]

Fui compreendendo, com as observações que fiz que o registro no quadro servisse para uma intervenção oral com a turma, todos, independentemente da série/ano escolar podiam expressar seus raciocínios e indagações e assim, mais uma vez me deparei com

instrumentos e atividades que acionavam o coletivo e a ajuda mútua. Corroborando com esta ideia Rodrigues (2009), afirma que nas classes multisseriadas,

Os alunos são participativos, estão sempre se manifestando nas aulas de maneira positiva, contribuindo para enriquecer o trabalho do professor, seja citando exemplos, seja dando respostas às perguntas do professor ou levantando suas próprias questões. (Ibidem, 2009, p.173)

Esta relação de parceria e ajuda também ocorria em outros momentos, identifiquei estas características também na hora do lanche, pois percebi o compartilhamento dos alimentos que os alunos traziam de casa. Na hora do recreio, que incluía todas as turmas, inclusive a pré-escola percebi os agrupamentos por afinidades, as brincadeiras não eram organizadas para uma determinada turma, mas para aqueles que se interessava por elas, ou seja, as “idades não interferem na organização de normas para as brincadeiras. Os grupos, quando se formam, se reúnem por interesse em realizar uma determinada atividade” (FERRI, 1994, p. 54, 55).

Dessa forma, percebi que estes laços solidários se estendiam além dos portões da escola. De acordo com Rodrigues (2009), a solidariedade que envolve situações fora do contexto de sala de aula com a comunidade, é muito comum nas escolas do campo multisseriadas.

Os laços afetivos são muito fortes, tanto por parte do aluno como do professor, estabelecendo-se assim, uma relação de amizade entre professor/aluno. No meio rural isso é bem visível, já que o professor, na maioria dos casos, é vizinho do aluno, convivendo com ele, conhece sua família, estreitando ainda mais estes laços afetivos. (RODRIGUES, 2009, p.137)

Esta relação solidária e até mesmo em muitos casos fraternal e familiar se estende além das paredes da sala de aula e atinge a comunidade escolar, pois alguns alunos são primos, irmãos e conhecidos que se tratam como uma família. Até mesmo os professores, dois são irmãos e a diretora uma amiga de todos de longa data, essa ligação fraternal e solidária que permeia a escola é um fator que é presente em muitos contextos multisseriados, pois a escola e comunidade, segundo os pesquisadores que investigam multisseriadas, não se separam. Betânia Maria Moura da Silva dos Santos (2016) aponta na sua dissertação de mestrado, as relações de aprendizagens, de cultura, relações afetivas e solidárias entre comunidade e a escola multisseriada. Segundo ela: “A escola não se

distancia da vida da comunidade, ao contrário, a comunidade é a própria vida onde os fatos acontecem.” (Ibidem, 2016, p.45) E assim, “a construção do conhecimento acontece além dos muros da escola, ou seja, na realidade, nos alcances geopolíticos do território onde habitam”. (SANTOS, 2016, p. 55)

Sendo assim, acredito que essas relações indicam a solidariedade como uma potência latente dentro do ambiente multisseriado, que se reforça em todos os âmbitos, tanto nas festividades, nas atividades com a comunidade escolar, entre os professores e bem como se estende para dentro da sala de aula. Rodrigues (2009) afirma que a relação entre a comunidade e escola do meio rural se forja a partir de,

Relações de respeito com o meio ambiente, conhecimento centrado no senso comum, na herança de geração para geração, população rarefeita, comunidades unidas, solidárias, homogêneas, todos se conhecem e se relacionam de forma fraterna, laços parentais fortes, respeito às tradições. (Ibidem, 2009, p.38)

Penso que o respeito e confiança que a comunidade tem com a escola, também sejam reflexos do que as crianças vivem e sentem dentro do espaço escolar, uma vez que a solidariedade que emerge dentro da sala de aula, ultrapassa os portões da escola chegando até comunidade. Dessa forma, segundo os professores e funcionários, alguns pais e responsáveis ajudavam a escola, seja na participação em eventos ou na manutenção da estrutura escolar com o corte de grama e alguns reparos no geral.

A comunidade pega junto com nós, eles têm uma confiança no nosso trabalho, então, sempre que ocorrem eventos na escola, contamos com eles. São muito participativos! E nos reparos, alguns fazem trabalho voluntário, pois demonstram gostar muito da escola... Eles confiam!
[Grifos meus]

Esta relação com a comunidade ocorre também através do Conselho Escolar que conta com a presença de alunos. Segundo uma professora:

Temos dois alunos das séries finais, que são representantes do Conselho Escolar, que sempre nos ajudam e participam de tudo.

Assim, os professores contam com a participação dos alunos não só em sala de aula no processo pedagógico, mas também em outras posições dentro do espaço escolar. Nos estudos de Silveira (2014), a autora pontua que a ajuda dos alunos funciona como uma

proposta metodológica que auxilia o professor nas tarefas pedagógicas e, além disto, também “desenvolve nos alunos a responsabilidade diária com os afazeres escolares, tornando mais ativos no processo de construção da dinâmica pedagógica” (Ibidem, 2014, p.259). Além disso, este propósito, também leva a escola a manter um vínculo com a comunidade e seus costumes colocando os alunos juntos nessa caminhada, “isso se justifica pelas relações construídas, que não se limitaram apenas ao espaço sala de aula, existe um vínculo maior.” (SANTOS, 2016, p. 67) Com esse posicionamento, a escola mantém uma ligação forte de parceria com a comunidade, uma vez que a ideia de trabalhar em conjunto sempre se mantém forte, tanto nas falas dos entrevistados como também nas observações. Durante minha permanência no lócus da pesquisa, presenciei alguns eventos e percebi estes enlaces³⁴, é possível inferir que talvez estes acontecimentos fortaleçam os laços que se dispersam em vários pontos dentro do sistema escolar.

Assim, destaco também os laços de solidariedade que se estendem entre os professores, pois um ajuda o outro tanto nos projetos, como no desenvolvimento das atividades. Os excertos abaixo sinalizam estes laços:

[...] a gente trabalhava junto, a gente fazia os projetos juntos.

[...] aqui nessa escola tem isso de bom a gente tenta sempre pegar junto, então a gente abraçou a ideia, a gente se organizou...

Nestas falas de uma professora, ela faz referência ao tempo que trabalharam com o modelo de ciclos³⁵, na sua fala percebi certa nostalgia, pois segundo ela, os professores tinham mais tempo para o planejamento em conjunto e concretização das atividades interligadas com todas as disciplinas. Um trabalho que, segundo ela, tinha muita potência dentro da escola, percebendo a euforia da professora por essa organização e a tristeza pela sua dissolução, fiz algumas perguntas mais pontuais sobre este tema. Perguntei como este

³⁴ Estava no período do dia das mães, quando dei início a ida a campo, e pude perceber que todos, professores, crianças, funcionários e comunidade, estavam imbuídos na organização do evento, também presenciei atividades sobre a organização da festa de São João, dia dos pais e Natal.

³⁵ O Art. 23. dos PCN's afirma que 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.

modelo era desenvolvido nas classes multisseriadas e se tinha algum embasamento teórico vindo da Secretaria da Educação.

Na verdade, veio orientações da SEDUC (Secretaria de Educação) sobre como organizar os Ciclos. Primeiro pela legislação LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). A autora Andréa Rosana Fetzner Krug³⁶ foi à utilizada para organizar a modalidade dos Ciclos. Ela tem uma coleção chamada Ciclos em Revista.

O embasamento teórico fomos nós, escola, que fomos atrás... Realizamos leituras de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire. [...] Piaget foi mais as fases do desenvolvimento; Vygotsky a Zona do desenvolvimento proximal e Freire, tudo! **Pois precisávamos encontrar uma maneira de trabalhar que desse conta das turmas juntas.** [Grifos meus]

No ano de 2014 implantamos os ciclos, foi maravilhoso! Eu me arrepio quando falo. Sabe quando tu vê que aquela organização dos ciclos, para nossa realidade fechou todas assim, as turmas eram multisseriada, só que no turno inverso nós tínhamos as oficinas, os professores ampliaram a carga horária e esse foi o grande diferencial, **eles conseguiram planejar em conjunto as aulas e oficinas.** [Grifos meus]

[...] quando chegou os ciclos a professora do quarto e quinto ano era diretora e ela nos disse: olha gurias eu tenho uma proposta, uma coisa nova para fazer e acho que vai ser legal... Então assim, **como eu acho que por ela ter falado para nós tão empolgada que a gente abraçou a ideia sabe...** [a diretora se mostra eufórica falando sobre os ciclos, segundo ela foi uma proposta que deu certo na escola] [Grifos meus]

[...] e assim surgiram trabalhos maravilhosos, eles fizeram toda a questão também, de ir para as propriedades daqui, propriedades rurais daqui, para ver.... quanto mede? Vocês sabem medir uma propriedade? Como é que o pai mede? Como que não é? Como é o sistema de terra né, tem escritura, não tem? Tudo isso. [...] Eles fizeram um projeto, o professor foi com eles visitar uma propriedade rural que é autossustentável [...] eles amavam as oficinas, sabe... o que que acabou, acabou o ciclo em função de que o governo não nos deixou, trabalhar mais, mas a nossa escola, nós recebemos visitas de escolas de fora... Um dos professores foi apresentar nosso trabalho em um simpósio, ele apresentou toda a questão da escola do campo, toda a função do ciclo, sabe e as pessoas perguntavam [...] tá, mas, **o primeiro lugar é; abraçar a ideia, é tu gostar, se tu não gosta do que tu faz, se tu não gosta do lugar que tu trabalha, se tu não**

³⁶ A entrevistada referia-se a professora Andréa Rosana Fetzner Krug Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado/PPGEDU, professora associada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Unirio. Membro do Corpo Editorial da Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA e organizadora da Coletânea Ciclos em Revista (WAK Editora). FETZNER, Andréa R. A construção de uma outra escola possível. Coleção Ciclos em Revista. 1a. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2007.

gosta... Não tem como fazer né, aí no momento que todo mundo gostou, que todo mundo abraçou, a gente pegou junto, sabe. Mas ficou o aprendizado do que deu certo... Assim levamos nosso trabalho em conjunto adiante! [Grifos meus]

Para além de uma discussão sobre ciclos, que foge ao foco desta Dissertação, interessei-me nas falas que remetiam ao trabalho que “todo mundo abraça”, que todos “pegam junto”. O fato de “ir atrás”, a expressão “nós escola”, precisar encontrar “uma maneira de trabalhar que “desse conta das turmas juntas” me remetiam para a condição solidária que permeava a escola.

Assim, a densidade analítica que buscou analisar a solidariedade nas classes/escolas multisseriadas se materializou nos arranjos que vão acontecendo na sala de aula, na forma com que o conteúdo se articula e como o professor vai se posicionando nessa articulação, a posição das crianças no arrastar as cadeiras para ajudar o colega, no quadro como instrumento pedagógico solidário, no recreio, no lanche e na integração com a comunidade. Todos esses fatores atravessavam o contexto multisseriado, desenvolvendo ações solidárias entre os seus componentes, portanto, evidenciar essas enunciações me possibilitou compreender que as práticas de solidariedade e de ajuda mútua, fortalecem o Contradispositivo da Multisseriação, permitindo que o professor e alunos criem diferentes estratégias e modos de fazer educação dentro deste espaço e dessa forma, provocam o rompimento na hierarquia dos conteúdos de matemática e nas repartições ano/série, fissurando o Dispositivo Seriado. É destas invenções e rupturas que trata a última densidade analítica.

4.3 Densidade analítica 3: A “*docência-sabot*” e as fissuras curriculares nas aulas de matemática.

Eis que chego ao cerne do que me propus fazer, identificar fissuras e possíveis ações que o Contradispositivo da Multisseriação faz emergir, especificamente no que tange as aulas de matemática. No entanto, como disse anteriormente, foi necessário analisar as duas densidades anteriores, pois compreendi que elas dão condições para materialização de algo que rompe com certa lógica pensada para o currículo de matemática, assim, foi necessário compreender que a invisibilidade acabou por potencializar a criação e a inventividade dos professores e a solidariedade e ajuda mútua contribuíram para a

efetivação das fissuras, propostas pela linearidade dos conceitos matemáticos que ocorriam em sala de aula.

Tenho destacado a seriação como um dispositivo porque ela aciona diferentes estruturas, sejam elas arquitetônicas, curriculares, bem como outras. Destaco aqui, que o dispositivo se configura em um conjunto de elementos, que segundo Foucault (2008, p. 138) “[...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas, que igualmente o condicionam”, ou seja, o dispositivo é como algo que disparasse uma malha cheia de entrecruzamentos, que dispara e faz com que certas coisas ocorram. Dessa forma, valho-me dos estudos de Foucault (2008) para entender o modelo seriado, como um dispositivo 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.

A forma que estabelece o modelo educacional seriado captura e coloca regras que implicam na construção de currículo diferenciado para cada ano escolar, tal regramento se legitima na voz de especialistas que sinalizam o que pode ou não uma criança de certa idade fazer. Com efeito, surgem entre outros, legislações específicas que delimitam os conteúdos por série; as exigências de um professor especialista para cada turma, ou seja, o Dispositivo da Seriação faz com que coisas aconteçam na escola e estas nada mais são do que “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”. (FOUCAULT, 2002, p. 138). Nestes embates de força percebi que a multisseriação provoca situações que desestabilizam as bases do Dispositivo da Seriação, desorganizando a linearidade do currículo de matemática e criando dessa forma, fissuras que rompem com a sua pressuposta organização linear.

Cabe aqui destacar mais densamente e com certo aporte teórico, os motivos que me levaram a escolher as aulas de matemática como lócus de observação, minha ideia era identificar os tensionamentos que o Contradispositivo da Multisseriação provocava nas aulas e para isto, considereei que a matemática seria uma facilitadora de tal análise. Explico o porquê. Primeiro a matemática tem sido considerada por alguns autores como uma área que sugere a necessidade de construção do conhecimento no formato linear, ou seja, exigem pré-requisitos, exemplo disto é a defesa de que se aprende multiplicação somente depois da adição. 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 a “necessidade de colocar o simples antes do complexo” (Ibidem, 2002, p.114).

Também nos estudos de Chagas (2001) 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, 2016, p.245). Dessa forma, Chagas (2001) pontua que na visão de alguns educadores os pré-requisitos de matemática devem ser cuidadosamente seguidos para que o êxito das aprendizagens ocorra. Sob a égide desta mesma lógica Schmitz (2002), também 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.” (Ibidem, 2002, p.115). No entanto, segundo Chagas (2001, p.244) esta concepção enfatizaria a ideia de que “é assim que se faz” ao invés de “pense um pouco sobre isso”. (Ibidem, 2001, p. 244).

Observei também que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³⁷ que versam sobre o ensino de matemática para as séries iniciais contribuem, de certa forma, para uma organização curricular que vai do mais “simples” ao mais “complexo” no ensino da matemática. Tal análise se baseia na divisão de ciclos de aprendizagem proposta pelo documento, segundo o PCN “no primeiro ciclo, serão explorados alguns dos significados das operações, colocando-se em destaque a adição e a subtração, em função das características da situação” (PCN, 1997, p. 49). Dentro deste primeiro ciclo, que abrangeria o primeiro e o segundo ano de escolarização, tem-se a sugestão de pré-requisitos inseridos nos conteúdos de matemática, pois, a adição e subtração devem ser reforçadas e em seguida, seguir com os “cálculos de multiplicação e divisão por meio de estratégias pessoais”. (PCN, 1997, p. 51). Há também o reforço de que “embora nas séries iniciais já

³⁷ Cabe aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática ser referência de caráter nacional e nortear as práticas e a organização curricular no Brasil. Foi construído com objetivo de auxiliar o professor na execução de seu trabalho, bem como ser um instrumento útil no apoio das discussões pedagógicas nas escolas e análises do material didático. (BRASIL, 1997).

se possa desenvolver uma pré-álgebra, é especialmente nas séries finais do ensino fundamental que os trabalhos algébricos serão ampliados”. (PCNS, 1997, p. 39).

No que tange ao segundo ciclo³⁸ que abrangeria o terceiro e quarto anos:

[...] os alunos ampliam conceitos já trabalhados no ciclo anterior (como o de número natural, adição, medida, etc.), estabelecem relações que os aproximam de novos conceitos (como o de número racional, por exemplo), aperfeiçoam procedimentos conhecidos (contagem, medições) e constroem novos (cálculos envolvendo proporcionalidade, por exemplo). (PCNs, 1997, p. 57)

O excerto acima me remete a pensar que a linearidade pressuposta daria condições a sobreposições de camadas, algo que funcionaria como uma construção que necessita do alicerce para que as outras etapas da construção possam se erigir. Frente a estas constatações que circundam a educação matemática é que julguei pertinente a análise de possíveis fissuras, engendradas pelo modelo multisseriado nas aulas de matemática. Assim, lancei como hipótese que seria mais fácil identificar a existência ou não de rupturas em algo que me parecia bastante demarcado, feitos estes esclarecimentos cabe destacar o entendimento que estou dando, nesta dissertação sobre currículo.

Acompanhando Corazza (2001), concebo o currículo,

[...] como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes... Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista. (Ibidem, p.9)

Nessa perspectiva, o currículo é construído por linguagens de bases históricas e sociais, e que por este motivo, é arbitrário e ficcional (CORAZZA, 2001), é pura inventividade. Valho-me das palavras da autora para pensar que o currículo se constitui por regras, que a partir das teorias de especialistas, justificam os objetivos que devem ser alcançados para cada etapa do ensino, viabilizando a construção de determinados tipos de sujeitos.

Sob a mesma perspectiva teórica, Tomaz Tadeu da Silva (2010) destaca que talvez o mais importante para destacar na definição de currículo “seja de saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder”. (Ibidem, 2010,

³⁸ Cabe destacar que percebo, em muitas linhas deste documento, certo esforço para combater esta linearidade. No entanto, infiro que a força da matemática escolar, com sua lógica interna, como afirma Schmitz (2002) parece, muitas vezes prevalecer.

p.14). Corazza (2001) parece ter definido essa problemática por intermédio do provocativo título de seu livro que pergunta: “o que quer um currículo?” A resposta já aparece de imediato indicando que o currículo tem fome de sujeito, quer forjar certos tipos de subjetividades. Por este motivo pode-se inferir que o currículo é campo de luta, campo de exercício de poder, pois se trata de uma linguagem que “ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos — e sujeitos também muito particulares”. (SILVA, 1998, p. 195)

Nesta perspectiva os “sons, imagens, conceitos, falas”, entre outros que compõem o currículo escolar, são construções contingentes e arbitrárias. Especificamente, no que tange aos conceitos, os chamados conteúdos disciplinares, estes se justificam não somente pela lógica interna da área ao qual pertencem, mas, principalmente nas articulações que possibilitam fazer com as exigências do campo social mais amplo (SARTORI, 2015). Sendo assim, o motivo pelo qual tal conteúdo é escolhido e outros não, se direcionam a outro questionamento, “o que eles ou elas devem ser?”. (SILVA, 2010, p. 15) Dessa forma, é a partir dessas questões sobre como deve ser um sujeito, que será determinado o que se deve aprender. Com essas premissas, se formam as estruturas que definem a que um currículo se propõe, ou seja, o currículo é construído com parâmetros que estipulam o sujeito ideal para determinada sociedade, “o currículo é simplesmente uma mecânica” (SILVA, 2010, p. 24) que movimenta a maquinaria que organiza as estruturas educacionais de acordo com padrões estabelecidos.

É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinado, que o currículo esteja organizado hierarquicamente. (SILVA, 2010, p.148)

Dessa forma, especificamente no currículo de matemática, Santos (2009) nos convida a problematizar esta matemática que ela denomina de “etapista”, ou seja, aquela que se desenvolve a partir de etapas hierárquicas bem definidas. A autora corroborando com a ideia de que o currículo está interessado na construção de determinados tipos de sujeitos, aponta para a necessidade de abriremos a possibilidade para a “formação de outros “EUS” (SANTOS, 2009, p. 97)”. Talvez sejam esses outros “EUS” que percebi se configurando no modelo multisseriado, pois, “não há na subjetividade uma forma única, aplicável a todos/as. Nela nada há de privado” (CORAZZA, 2001, p.62). Assim, tal

organização que agrupa idades e anos diferentes em um mesmo espaço/tempo, acaba fissurando o que é estabelecido como “adequado” para aprender em cada etapa escolar.

Compreender que o currículo é arbitrário, contingente e que está interessado na constituição de sujeitos nos leva a constituir outros olhares quando observamos uma sala de aula. Assim durante minha ida a campo, percebi a possibilidade de constituição de uma docência que pode propiciar o rompimento das relações de uma organização educacional hierarquizada, que se produz em um sistema pré-estabelecido com tendência homogeneizadora. Dessa forma, o que muitas vezes vi e senti foi uma docência que, com suas manobras tendia a bagunçar o estabelecido, mexer com o que estava programado deixando rastros por onde passava, através das suas metodologias desconectadas da linearidade e do homogêneo. Frente a essas proposições, julguei que essa docência tendia ao novo, ao inusitado e desprendia inquietações sobre esta forma desconcertante de ser professor dentro de um sistema educacional hierarquizado. Nomeei esta docência de: *docência-sabot*.

Ao percorrer a origem etimológica da expressão sabotagem verifiquei que esta provém da língua francesa “sabot” que significa “tamanco”, a articulação com o entendimento de sabotagem, enquanto ato proposital que danifica e que impede o funcionamento de certos mecanismos, que prejudica algo de forma voluntária está associado ao período da Revolução Industrial, especificamente ao ato de trabalhadores que, descontentes com suas condições trabalho, colocavam seus tamancos nas máquinas das fábricas para causar-lhes danos e paralisações. Silvo Gallo (2003), ao reter a imagem de tais grevistas nos instiga a agir, no campo educacional, como “ludistas pós-modernos”³⁹. Sua intenção com esta provocação é impedir a máquina de funcionar, danificar e estancar o automatismo das ações contra os efeitos de uma educação maior entendida como aquela baseada nos,

[...] planos decenais e nas políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. (GALLO, 2003, p. 78)

³⁹ Silvio Gallo (2003) busca inspiração no operário de uma fábrica têxtil Ned Ludd que destruiu totalmente os teares mecânicos de uma fábrica num sinal de revolta contra os efeitos da Revolução Industrial no início do século XIX.

Assim, tal ato quando pensado no âmbito da educação nos remete à relação de forças no embate entre a educação maior e a educação menor⁴⁰, pois as táticas da educação menor são bastante similares as dos grevistas que trabalhavam nas fábricas (GALLO, 2003).

Neste sentido acredito que talvez, uma das condições necessária para pensarmos outro tipo de educação seja uma docência-sabot que se movimenta “fazendo arte-arteiramente” contra a maquinaria escolar. No limite, é uma docência que institui micro revoluções “como aqueles sindicalistas norte-americanos do começo do século, que pegavam um trem para o Oeste e que, a cada estação atravessada, paravam para fundar uma célula, uma célula de luta” (NEGRI, 2001, p.24). Minha hipótese é que essa docência que “emperra” a máquina ou que, minimamente, deforma a esteira de produção afirmando uma educação que,

[...] não está subordinada à representação, à adequação da verdade, ao dado, antes disso, os instrumentos para pontuar os traços vitais para a Educação percorrem movimentos de forças, de resistências, que podem deformar a forma estabelecida por currículos escolares, saberes prontos, conhecimentos interpretados que desejam modulação universal. Com isso, seria possível compor cores novas e vibrantes ao novo corpo que deseja nascer, um corpo alegre, desejante [...] (BRITO, 2015, p. 57)

Tal deformação poderia ser acionada por dois movimentos: primeiro aquele que estanca a maquinaria e em segundo aquele que a faz ir diferindo de sua função calcada nas leis e interdições e que em efeito vai produzindo outras formas de subjetivação docente. Como diz Zordan (2013):

A subjetivação produz as formas, embora seja um processo sem forma, visto que é substanciada por forças que perpassam as formas, dinamizando suas estruturas e estabelecendo relações de poder. Este processo pode ser coletivo ou individual, acontecendo sempre que a força se “dobra” sobre si mesma, fazendo com que o poder se exerça sobre “si”. (Ibidem, 2013, p. 1160)

Nesta perspectiva apostei que uma sala diferenciada, a multisseriada, poderia se constituir em um território que propiciava o confronto do professor com as relações de

⁴⁰ Segundo Silvio Gallo (2003, p. 78) “a educação menor é um ato de revolta de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão.

força que o conformam a ser, pensar e agir dentro das normas estabelecidas pela Sériacão. Dito de outra forma, a existência de escolas/classes multisseriadas poderia ser tomada como uma condição propícia no sentido de ali se fazer germinar uma docência-sabot que reaja aos modelos totalitários e homogeneizantes, pois, o docente desta forma de organização escolar vivencia embates cotidianos, visto que esta configuração “destitui a série como princípio ordenador e como fundamento para as ações pedagógicas” (DUARTE; TASCHETTO, 2014, p.53) e provoca abalos em uma zona de conforto historicamente construída e naturalizada.

Assim, a continuidade do trabalho de campo me fez perceber micro movimentos, estas pequenas revoltas diárias de que nos fala Larrosa (2000), pois identifiquei que muitas vezes, os professores não separavam os alunos, apesar de a sala conter três diferentes anos escolares. Minha hipótese inicial era a de que os alunos seriam separados por fila: a fila do primeiro ano, do segundo, etc. No entanto, a racionalidade que imperava parecia não querer instituir classificações e hierarquizações. Como afirmou um professor: eu procuro nem fazer essa divisão na minha cabeça sabe? Porque eu sei que ela não vai dar certo! Ao questionar sobre este fato as respostas foram as seguintes:

[...] eu não impeço eles de interagirem um com o outro, ou de certa forma, o **Arthur no ano passado (segundo ano) e outro coleguinha (terceiro ano), que às vezes eles estavam fazendo um problema de multiplicação** e ele dizia: o fulano quanto que é tanto vezes tanto? Há é tanto... [Grifos meus]

Ai 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. [Grifos meus]

[...] **nós somos uma turma, não interessa série,** só que isso ainda é uma 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 meus]

É o que acontece às vezes, eu, no início do ano, eu tentei fazer, que deu certo, eu só tinha um na verdade no quarto ano, agora eu tenho dois, mas eu só tinha um, daí eu combinei com eles, com os pais dele, que **eu ia tentar botar ele praticamente junto com o quinto,** sabe a interpretação

textual ... **se eu visse que ele não ia dar conta daquilo, daí eu iria dar uma segurada**, no início ele deu uma patinada, porque nas minhas alunas praticamente, elas fazem os trabalhos sozinhas. [Grifos meus]

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, 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, as vezes os do quinto, tem umas do quinto que as 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 meus]

Assim, 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 e pontos exatos de chegada. Pareceu-me que a “não divisão” institui uma docência que, em meio a um caos, faz sucumbir à relação de força que busca estruturar a educação maior em idade/ano escolar. Ocorreria aí uma situação que movimenta mais o devir em relação ao dever? Acredito que sim, pois o processo educativo parecia se movimentar em torno dos encontros, de uma educação sem imagens fixas, que é “retirada do campo das modelações para as modulações, variações, encontros, interseções [...]” (BRITO, 2015, p. 39). Não há garantias do ponto de chegada, trata-se de um movimento de ziguezaguear “e aí fui indo, fui indo... o que dá certo dá e o que não dá eu volto”, que segue o fluxo determinado pelo instante em que se efetua. Dito de outra forma são os movimentos instituídos no momento, os condicionantes para prosseguir caminhando e estas pequenas incisões/sabotagens na estrutura parece danificar os automatismos da maquinaria escolar que delimita as aprendizagens em função da idade do aluno. Assim, a pretensão de classificações e hierarquizações encontra obstáculos em uma turma multisseriada, pois há encontros, interações, movimentos de classes que ora se agrupam de uma determinada forma e ora de outra. Assim, o arrastar cadeiras mostra a intensidade de tais encontros e faz criar os bandos e,

[...] o que há de bom em um bando, em princípio cada um cuida de seu próprio negócio encontrando ao mesmo tempo os outros; cada um tira seu proveito, e que um devir se delineia, um bloco, que já não é de ninguém, mas está “entre” todo mundo, se põe em movimento como um barquinho que as crianças largam e perdem e que outros roubam. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 17)

Assim, não há identidade de grupo: grupo do primeiro ano, do segundo ano, etc, mas encontros, afinidades que surgem e se desfazem, são momentâneos, em outras palavras, a configuração de bando rascunha, abre brechas, cada um cuida do seu próprio interesse que poderá ir ao/de encontro com os interesses de outros. Na sala “singularidades se conectam processos ou devires se desenvolvem, intensidades sobem ou descem” (DELEUZE, PARTNET, 1998, p.183).

No entanto, às vezes o fluxo era contido, talvez uma artimanha da Dona Sérição, fazendo força para recuperar o seu lugar e retomar seu espaço. Tal afirmação se baseia no fato de que, em alguns momentos, o professor me justificava a formação de grupos heterogêneos a partir de sua concepção de “níveis de aprendizagem”.

[...] o aluno que tem dificuldade, ele vai precisar de ajuda daqueles colegas [...] **então o meu papel, os dos próprios alunos é ajudar ele a fazer junto com o grupo [...] 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... [Grifos meus]

[...] isso, aí vamos dizer assim, eu vou trabalhar com os números decimais, a partir de um jogo onde todos eles podem jogar o mesmo jogo, porém **a cobrança deles vai ser em níveis diferentes, não interessa se ele é do primeiro, segundo ou terceiro, a partir do momento que ele conseguir realizar o objetivo ele vai partir para o outro, se eu vejo que ele não consegue**, por exemplo, contar o jogo com os dados, ele não conseguiu contar o valor numérico, ele tem que continuar trabalhando aquele valor ali, só que dentro do jogo eu trabalho o valor, mas também tem que trocar a unidade por dezena, entendeu? De acordo com a pontuação que vai fazendo. [Grifos meus]

Não, faço vamos supor assim, como um ciclo de alfabetização, então o que eu converso com os pais, ele está com uma dificuldade aqui ainda, melhorou nisso aqui tal, ele está lendo palavras com sílabas simples, não consegui ler palavras com mais de três letras na mesma sílaba, mas a partir disso aí **a minha ideia é que até o terceiro ano ele consiga atingir esses objetivos, como alguns já estão no segundo e já conseguiram, já estariam em um nível de terceiro vamos dizer** assim, se eu fosse avaliar então o que eles vão... o que eu vou aprimorar mais, começar a organizar melhor o texto, estimular mais para ele produzir mais, então ele já tá OK. [Grifos meus]

Dessa forma, em alguns momentos o Dispositivo da Sieriação fazia imperar situações que são cotidianas no modelo seriado, pareceu-me que, de vez enquanto pareciam ser colocados biombos, paredes imaginárias na sala que tentavam separar os anos escolares em níveis de aprendizagem. Como afirma Bauman (1999), a classificação é o modo de evitar o desconforto da desordem, é proporcionar ao mundo uma ordenação “manipular suas probabilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, comportar-se como se os eventos não fossem casuais ou limitar ou eliminar sua casualidade” (Ibidem, 1999, p.9). Assim, a classificação por níveis parecia querer ordenar o espaço da aula, queria prover-lhe uma estrutura.

No entanto, percebi que estes arranjos muitas vezes não se sustentavam, pois a docência-sabot buscava não distinguir idades e ano escolar e simplesmente disparava algo para que todos fizessem suas apropriações, dessa forma, por mais que o dispositivo seriado agisse com força sobre os fazeres e saberes docentes identifiquei várias situações em que os professores escapavam de tal força e propunham experiências outras.

Bom, eu acho que até de repente tu já observou, sempre quando passo os conteúdos, **na realidade eles estão sempre interligados, tento fazer de uma forma que um ajude o outro em determinados momentos**, então esses alunos do primeiro ano eles estavam, vamos dizer assim, em uma atividade deles, contar o valor que eu tinha pedido para eles pegarem... há... sabe contar até quatro, beleza, eu estava aprendendo trabalhando o conteúdo e eu já estava trabalhando com o terceiro, eles tinham que prestar a atenção para ver se o colega tinha contado certo, então eles também estavam voltando ao conteúdo anterior lá deles, eles tinham que prestar a atenção e alertar os colegas que fizeram a contagem errada. [Grifos meus]

[...] **tu vai trabalhar o mesmo projeto, tu não tem como trabalhar dois textos separados**, tu vai trabalhar um texto com aqueles alunos né com todos e aí tu vai dali puxar exercícios de repente um pouco diferenciados, aprofundar mais no que tu quer para uma turma e menos para a outra, se não, **não tem como trabalhar a multisseriação**. [Grifos meus]

[...] desde o início da formação do conhecimento até concretizar o conhecimento, então ajuda, reforça quem tá concretizado e aqueles que estão nas etapas evolutivas que não fixaram ainda, **vai fazendo eles criarem hipóteses para eles descobrirem como funciona, independente da idade ou série**. [Grifos meus]

[...] **não tem essa coisa do sexto ano de um lado e o sétimo do outro**, eles estão com o computador amarelo, aquele grandão ligado, eles estão às vezes com o note dele ligado, [notebook do professor] eles estão com os computadores usando lá, tá um sentado em cada lugar e **ele está conversando, explicando uma coisa e eles estão pegando, então o aluno aprende sabe, é a forma**. [Grifos meus]

Agora o pessoal aqui vão se reunir os do segundo ano e terceiro, **eu divido, tu divide, mas como eu digo, mas ainda há interação entre eles**, eu não os impeço de interagirem um com o outro, ou de certa forma. [Grifos meus]

Percebi que uma das propostas que acabava por fissurar o Dispositivo Seriado ocorria já no planejamento do professor que, por intermédio de projetos⁴¹, tentava englobar anos/séries em uma única atividade. No que tange às multisseriadas, Moura e Santos (2012), em seus estudos, utilizam a metáfora do “liquidificador”, para explicar a forma com que os professores organizam os conteúdos que são destinados pela Secretaria de Educação.

A “metáfora do liquidificador” utilizada por um docente e expressa na frase: “A gente pega o que a Secretaria oferece, bate tudo no liquidificador, faz aquela mistura e usa como a gente pode, de acordo com a nossa realidade”, parece expressar a criatividade e a ousadia de quem inventa uma pedagogia para agir no contexto das classes multisseriadas, exercitando a autoria. (MOURA; SANTOS, 2012, p. 77, 78).

Na invenção desta pedagogia, a docência-sabot segue fazendo suas artes/arteiras, sabotando o que é estabelecido, fazendo as suas mudanças e criando outras formas de fazer educação. Nesse sentido, segundo Moura e Santos (2012), buscam “apontar a existência de uma “pedagogia das classes multisseriadas” oriunda das experiências, saberes e autonomia dos professores que lá atuam e que tem funcionado”. (Ibidem, 2012, p. 74). Tais experiências me pareciam quebrar certa linearidade e hierarquia dos conteúdos matemáticos. Os excertos abaixo sinalizam esta condição.

⁴¹ O trabalho por projetos no componente curricular de matemática é bastante evidenciado no trabalho de Karliúsa Fonseca Bitencourt (2017). De acordo com em seus estudos sobre projetos de matemática, a autora afirma que: “o professor no desenvolvimento da educação matemática por projetos, possibilita ao aluno o uso da fala e concede-lhe poder. Poder de argumentação, de interação entre o objeto de estudo e ele, entre seus colegas e ele”. (Ibidem, 2017 p.162). Apesar dos efeitos sobre o contexto multisseriado, foge ao escopo desta dissertação a análise de tal opção metodológica.

Daí o que faço geralmente, quando tem uma atividade assim, a gente tenta resolver no quadro, deixo livre para eles botar a resposta no quadro de diferentes formas, por exemplo, quando **passei uma atividade para eles resolverem**, por exemplo, de feira que eles tinham que organizar uma prateleira e o seu João gostava de ter tudo em ordem, com um determinado mesmo número, um tipo de fruta para cada fileira ou coluna, então eu deixei algumas colunas em branco, outras eu deixei com desenho com as colunas e frutas, aí fiz várias perguntas, quantas frutas tinham naquela feira? Naquela estante? Ali né... E naquelas fileiras que estavam em branco, tinham que ser completadas e pensar quanto que iria faltar no outro dia para deixar a feira prontinha com as frutas organizadas, e era fácil, era só contar o número de frutas que eles tinham que achar na estante prontinha, era só eles organizarem e aí eles achariam o resultado, aí minha proposta foi a seguinte: a primeira alternativa que fizessem, montassem um cálculo, que representasse aquela quantidade, e daí eles apresentavam estes cálculos no quadro. **Então teve cálculos de multiplicação, teve atividade com soma, teve soma por números iguais como a multiplicação e também teve soma por números diferenciados, então deu para observar que alguns não...não observaram a sequência dos fatos da ordem de quatro em quatro em cinco em cinco como ele gostava de organizar a prateleira. E outros já perceberam e fizeram à soma e outros a multiplicação, sem distinção de série.** [Grifos meus]

Vamos dizer, não posso passar um problema de multiplicação mais complexa para um aluno de primeiro ano, mesmo sabendo que ele tem condições... Mas 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. [Grifos meus]

[...] Então vamos dizer que ele está no segundo ano e ainda não conseguiu fazer isso [soma e subtração] eles vão auxiliar dessa forma, 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 perceba que a relação da multiplicação é quantidade e o número de vezes que pega. [aluno do segundo ano] **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... [Grifos meus]

Dessa forma o professor não distingue, de forma rígida, a proposição feita sobre os conteúdos pertinentes a cada série nas aulas de matemática, pareceu-me nas entrevistas que ele às vezes até tentava separar quando fazia seu planejamento, porém ao executá-lo, a movimentação, o arrastar das cadeiras, fazia com que ocorresse a anulação de uma possível

separação. Mengali (2011) na sua dissertação de mestrado desenvolveu estudos sobre o desafio de ensinar matemática em uma classe multisseriada e por intermédio de sua investigação afirmou que neste processo, “uma boa tarefa é aquela que possibilita gerar, na sala de aula, momentos ricos de aprendizagem, marcados pela circulação e pela produção de significações matemáticas”. (Ibidem, 2011, p.157). Ademais, a autora ressalta que utilizar métodos em que os alunos têm a experiência de trabalhar em conjunto, exercitando o diálogo, com material concreto e fazendo trocas “rompe com a crença de que a melhor maneira de ensinar conceitos matemáticos é partir da explicação clara desses conceitos pelo professor, seguidos da prática deles em exercícios”. (MENGALI, 2011, p.177). Em suas observações das aulas de matemática em uma multisseriada a autora sinaliza que,

A construção, no ambiente de sala de aula, de uma comunidade de investigação matemática possibilitou estabelecer com os alunos uma relação de confiança capaz de incentivá-los a protagonizarem os seus próprios processos de aprendizagem, assumindo responsabilidades, ou seja, participando ativamente. (MENGALI, 2011, p.157)

Assim pareceu-me que, vez que outra sob o descuido do Dispositivo da Sériacão, as aulas de matemática ensaiavam fissuras na suposta linearidade e na necessidade de pré-requisitos para a efetivação das aprendizagens da matemática. Os professores, especificamente aqueles que ensinavam matemática, pareciam minimizar a força da premissa que afirma que “a listagem dos conteúdos também tem o poder de determinar a ordem ou sequência em que esses conteúdos “devem” ser ensinados” (SCHMITZ, 2002, p.114). Pareceu-me que a sequência e a ordem eram fissuradas pela metodologia do “tatear”, do “fui indo, fui indo”.

[...] pedi que quatro meninos [do primeiro ano] 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 meus]

Supus que a desconfiança de que os cálculos feitos pela menina estivessem corretos, fazia parte de uma estratégia do Dispositivo da Seriação, pois pairava a dúvida sobre o fato de que uma menina do primeiro ano pudesse resolver situações matemáticas destinadas ao terceiro ano. Talvez o fato de resolver tal questão tenha ocorrido pelo fato desta presenciar, por diversas vezes, situações de aprendizagem que envolvia o conceito de multiplicação, tal suposição advém também da leitura do texto de Duarte e Taschetto (2014) que afirmam que no espaço multisseriado “não dá para tapar os ouvidos das crianças”. As crianças acabam se envolvendo em aprendizagens que a princípio não seriam destinadas a sua idade e ano escolar, assim, o professor parecia proporcionar aos alunos a experiência de aprender, de vivenciar e de poder sentir as coisas, mesmo que tais crianças não se constituíssem nos “corretos destinatários”. Dito de outro modo tratava-se de uma docência que “não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irredutível.” (LARROSA, 2011, p. 6). Uma docência-sabot.

Em certo momento, questionei os professores sobre a estrutura dos anos escolares. Referia-me a algo que pensava poder se tornar algo cansativo e desgastante: a repetição dos conteúdos ano após ano. No entanto, todos foram unânimes em afirmar que esta seria uma das potencialidades das multisseriadas, pois, segundo eles, o aluno aprende o que é destinado ao seu ano, presencia o que virá e também revê o que já passou.

[...] o aluno do primeiro ano, já vê conteúdo do segundo, vai aprendendo e no próximo ano, **fica mais fácil concretizar a aprendizagem, ele já vem com uma prévia.** [Grifos meus]

[...] já tinha uma noção de multiplicação, números decimais, posicionamento dos números, do ano anterior que foi trabalhado também em conjunto para aquela criança do segundo ano, do terceiro ano, que já deve estar consolidando estes valores, já tem uma noção, então **eles já vieram com esta noção, já interiorizada dentro deles.** [Grifos meus]

[...] às vezes aquele aluno que tem mais facilidade vai conseguir desenvolver mais rápido e aquele aluno que tem mais dificuldade vai **conseguir rever isso de uma forma mais participativa.** [Grifos meus]

[...] também acontece de quando eles estão apresentando uma coisa, um seminário, uma coisa assim que agente faz sobre um determinado assunto, em ciências... **eles lembram aquilo sabe, que nem o quinto lembra de Santo Antônio e fala para outro, interrompe assim, acrescenta o que o quarto esta falando.** [Grifos meus]

[...] então eu tinha já alguns do segundo ano que já viram de certa forma no primeiro ano, por ser multisseriada do ano anterior, por ser multisseriada já tinham uma noção, e **alguns que vieram da seriada sem noção nenhuma.** [Grifos meus]

Neste último relato o professor faz uma comparação com alunos que vêm do modelo seriado, ressaltando a potencialidade da multisseriada pelo entendimento de que os alunos da organização seriada, não tem essa possibilidade, pois só é trabalhado o que é instituído para determinado ano escolar. Ademais, os professores ressaltaram que:

Modificamos de um ano para o outro, utilizamos estratégias de abordagem diferente, porém com os mesmos objetivos, daí não fica monótono para o aluno rever a mesma coisa por três anos seguidos. Dessa forma o que ele não concretizou no ano anterior, ele tem a possibilidade de ir concretizando nos próximos anos, **com uma abordagem diferente em cada ano.** [Grifos meus]

[...] bom, eu que já trabalho com isso tento cuidar trabalho com esse ciclo nas três turmas e ao final do terceiro ano ele tem que concretizar, **então se não conseguiu no primeiro ano, consegue no outro ou no outro, então não posso trabalhar da mesma forma, porque daí vai se tornar repetitivo, como se estivesse no sistema tradicional, rodar de ano e ver tudo novamente,** então eu tenho que fazer de uma forma diferente né, ou, por exemplo, como eu já fiz em um ano eu contei uma história, a história do jacaré que perdeu o dente, aí tu conta até dez né, o que eu fiz, aquela história eles já conheciam, então peguei esses que eu já tinha trabalhado e a gente criou uma história nova com personagens diferentes, né contando uma história diferente e daí eles contaram aquela história para os coleguinhas, então o conteúdo trabalhado foi o mesmo, mas daquele conhecimento já eles já tinham, produziram novos, foi uma troca bem legal. **Eu faço uns mexes de um ano para o outro.** [Grifos meus]

Segundo Foucault (2000) a repetição não se esgota no acontecimento “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.” (Ibidem, 2000, p. 26). Da mesma forma, Deleuze (2005) aponta que a repetição de algo exige condições bastante singulares: “é preciso que haja o mesmo espaço de distribuição, a mesma repartição de singularidades, a mesma ordem de locais e de posições, a mesma relação com um meio instituído [...]” (Ibidem, 2005, p. 22). Desta forma, entendo que não se trataria de uma simples repetição,

mas de transformações e reativações, pois “o que dizem as palavras não dura. Duram as palavras. Porque as palavras são sempre as mesmas e o que dizem não é nunca o mesmo.” (PORCHIA apud LARROSA, 2004, p.15).

Dessa forma, as possibilidades no contexto multisseriado são múltiplas, apesar da insistência do Dispositivo Seriado querer habitar este tempo/espço. Uma das tentativas deste dispositivo ocorre através dos livros didáticos que são distribuídos na escola⁴², de acordo com os estudos de Schmitz (2002), o livro didático “não é um simples fio condutor dos trabalhos dos professores, tampouco um entre vários recursos usados, mas sim aquele que estabelece o que e como ensinar” (Ibidem, 2002, p. 113). Dessa forma, este material é, muitas vezes, colocado em uma posição central no que tange ao ensino e a aprendizagem na sala de aula. Segundo a pesquisadora ele “autoriza quais conteúdos podem ser ensinados e silencia aqueles que não têm vez de circular como conhecimento oficial.” (SCHMITZ, 2002, p. 113). No entanto, no contexto que pesquisei a centralidade deste material apresentava-se frágil.

O próprio **livro didático assim e folhinha é difícil**, olha o caderno deles, então eu trabalho através destes desafios com eles sabe, para eles conseguirem... [Grifos meus]

[...] posso fazer uma leitura no quadro, produzir um texto coletivo, daquele texto posso tirar informações para fazer um trabalho, **não precisa estar dando sempre coisa do livro alguma coisa assim, que vem pronto, vem pronto.** [Grifos meus]

O professor neste momento da entrevista mostra o caderno de um aluno e explica que não utiliza o livro didático como ferramenta de aprendizagem, que não aprova o que vem pronto, mas que, utiliza-se de outras estratégias que buscam articular todos os anos escolares. Corroborando com esta ideia, outra professora fala sobre o uso do livro didático apontando-o como um artefato que pode ser utilizado para a retirada de um texto, por exemplo, porém sem o uso específico para cada ano. Em suas palavras:

Há... **Vou falando com eles, mas aquilo ali é no geral é para todo mundo.** Eu não separo o assunto de ciências, eu cuido, o que eu fiz este ano, estou com o quarto e quinto pelo segundo ano. Ano passado já tive,

⁴² A LDB n. 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII faz referência aos programas de apoio ao material pedagógico: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 3).

aí em ciências no ano passado eu trabalhei muito a questão do corpo humano, que era uma coisa que estava muito curioso isso e aí eu trabalhei todo o corpo humano, que é conteúdo, **se tu vai olhar no livro didático é conteúdo de quinto ano, e eu trabalhei com todo mundo** e aí agora neste ano faltou à parte de energia, combustão uma coisa toda assim de... Partes da energia, acho que é... E água e sol, eu estou trabalhando isso. [Grifos meus]

Assim, percebi que o trabalho pedagógico vai se constituindo através das fissuras que se abrem nesse processo, fazendo com que até mesmo ferramentas pedagógicas aliadas ao Dispositivo da Sérição, como o livro didático, sejam facilmente deixadas como suposto ponto de apoio. Sendo assim, entendo que o fazer docente em uma multisseriada é um trabalho artístico, visto que,

(...) a existência de escolas/classes heterogêneas poderia ser tomada como uma condição propícia no sentido de ali se fazer germinar um processo de ensino e aprendizagem inovador e criativo, de exercício de pensamento, de laboratório de experiências de práticas educativas e de processos avaliativos diferentes daqueles tradicionalmente instituídos nas classes seriadas, e que, em termos políticos-pedagógicos, se afastaria do modelo de organização escolar seriado. (DUARTE; TASCETTO, 2014, p. 53)

Com essas premissas, ao finalizar este capítulo, busquei evidenciar as fissuras que ocorreram no trajeto de minha investigação. A análise dos saberes e fazeres de dois docentes de classes multisseriadas nas aulas de matemática, me propicia inferir que as suas práticas desestabilizam a organização seriada e em efeito, fazem emergir outras formas de exercício da docência em que “os processos são os devires, e estes não se julgam pelo resultado que os findaria, mas pela qualidade dos seus cursos e pela potência da sua continuação” (DELEUZE, PARTNET, 1998, p.183). Assim, este processo é paulatinamente elaborado dentro de um contexto marcado pela heterogeneidade.

Durante as entrevistas, em vários momentos, os professores expressaram suas angústias frente à falta de uma formação específica para um trabalho pedagógico com turmas multisseriadas. Tal fato me fez inferir que a invisibilidade de discussões no âmbito dos cursos de licenciatura, tem propiciado a construção de docência inventiva que se produz no exato momento em que se efetua. Dito de outro modo, a falta de manuais de instrução do “faça assim!” tem gerado diferentes experiências educativas que, impulsionadas por movimentos criativos, minimizam a força do Dispositivo da Sérição. Assim, tal lacuna abre espaço para os devires e para a constituição de uma “docência-

sabot” que se efetua em um processo de resistência ao que é imposto, pois resistir é “enveredar para outros modos de subjetivação tomando atalhos por onde o discurso que determina a verdade do sujeito não entra”. (SOUZA, 2003, p.41). Poderíamos pensar que a docência-sabot permite a configuração de brechas, de um processo educativo ainda sem imagens, pois,

[...] é possível pelas brechas, pelas fissuras em sala de aula, pelo entre lugar, pelo meio da ação educativa, promover processos inventivos e criadores e fazer a diferença escorrer, pois é nesse espaço da fronteira que se pode pensar uma educação em trânsito [...] (BRITO, 2015, p. 35).

É no sentido de perceber esta educação em trânsito que meu olhar para o campo foi mobilizado. Ao longo da pesquisa fui percebendo que a sala de aula multisseriada é um espaço de resistência, pois ela tende a romper com o estabelecido fazendo com que emerjam movimentos que desestabilizam o que é naturalizado pela maquinaria educacional. Tal condição seria, em meu entender, propício para a configuração de novas subjetividades docentes, principalmente para uma docência-sabot que busca fazer arte-arteiramente.

Para sintetizar as discussões empreendidas até aqui, busquei neste estudo, identificar as formas que fazem germinar as criações e novos modos de fazer educação na organização escolar multisseriada, percebendo dessa forma, essas ações criativas como fissuras na linearidade do currículo de matemática e na organização seriada. Sinalizo que essa discussão é ampla e complexa, pois as fissuras não se esgotam somente no que meu olhar se deteve, provavelmente existem outras possibilidades, outras formas que levam os professores a constituir uma docência-sabot.

Com estas inferências vou me aproximando da final desta investigação. Assim, no próximo capítulo apresento algumas considerações sobre a trajetória da minha viagem.

5. Considerações finais: últimas palavras...

O estrangeiro – agora não mais viajante, mas para sempre estrangeiro àquela viagem que se desprendia dele como a folha de outono desprende-se do galho – dava-se a se perder novamente no próprio cotidiano, desta feita reinventando – ou apto a reinventar – os gestos de amizade impessoais com os quais aquilo que chamavam vida era moldado. (MIZOGUCHI, 2016, p. 213)

Ao me aventurar nessa viagem, como estrangeira, trilhei por caminhos não tão seguros e isso se dava em parte, porque andava por terras que me eram desconhecidas. Posso dizer que reinventei meu pensar a partir do momento que problematizei todas as ideias pré-concebidas que tinha sobre as classes multisseriadas. Assim, fiz esse movimento durante toda a trajetória da pesquisa, em busca de possíveis respostas para os meus questionamentos ao me propor a analisar as tensões ocasionadas no Dispositivo da Seriação pela organização escolar Multisseriada. Para analisar tais tensões escolhi as aulas de matemática, pois considerei, conforme dito anteriormente, este terreno bastante fértil para minha análise. Assim, adentrei em campo com o questionamento principal de identificar **como a organização Multisseriada proposta pela Escola Estadual de Ensino Fundamental José Martins Correa Filho em Santo Antônio da Patrulha/RS tensionava o Dispositivo da Seriação. Aliada a esta questão perguntava-me sobre as ressonâncias que tais tensões poderiam ocasionar no currículo de matemática escolar.**

No entanto, ao trilhar este percurso, identifiquei que meu olhar era conduzido para além do currículo de matemática, pois as análises que realizei especificamente sobre os processos de invisibilização e das práticas solidárias que se efetivavam no contexto multisseriado incidiam diretamente no currículo desenvolvido nas aulas de matemática.

Escolhi utilizar a caixa de ferramentas de Foucault, fazendo uso dos seus estudos e teorizações para apreender este espaço heterogêneo, naturalizado por “verdades” que, muitas vezes, lhe conferem um lugar inferiorizado. Dessa forma, andei por caminhos desconhecidos, mas tinha o entendimento de que, ao estudar a obra de Foucault, entenderia que:

A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos

anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (LARROSA, 2015, p. 5).

Assim, essa experiência que paulatinamente foi me atravessando, possibilitou que os caminhos da pesquisa que foram definidos logo no início da trajetória, sofressem em vários momentos no decorrer dos estudos, algumas modificações. Sempre que lia e relia o referencial teórico metodológico, meu olhar para o material empírico sofria algum tipo de alteração, assim pude “compreender que um caminho é justamente o efeito de inúmeros desvios” (MIZOGUCHI, 2016. P. 21). Dessa forma, as idas a campo, as entrevistas, as observações, as transcrições e as análises dos dados que construíram cada capítulo desta dissertação, foram momentos que me fizeram pensar nos pequenos detalhes. Em alguns momentos tais detalhes me pareceram irrelevantes, mas que diante do ziguezaguear em que me aventurei, percebi que estas pequenas situações e os “inúmeros desvios” ajudaram-me a construir os caminhos desta pesquisa.

Assim, para que isso fosse possível, foi preciso dar visibilidade aos primeiros fios que constituíram esta pesquisa, acredito que minha trajetória docente funcionou como um gatilho disparador sobre discussões que abordam e problematizam o currículo escolar. Como professora de escola seriada, percebia que a hierarquia, a linearidade e a exigência de pré-requisitos no desenvolvimento do currículo escapavam em diversos momentos, especialmente nas aulas em que ensinava matemática. Fiz isso na introdução deste trabalho.

O primeiro capítulo teve o objetivo descrever como foi elaborada a trajetória dessa investigação, desde a escolha do locus de pesquisa, dos entrevistados até o movimento de direcionar e construir um olhar para análise dos dados produzidos. Especificamente neste capítulo pude expor detalhadamente como ocorreram os movimentos desse processo de investigação desbravar alguns conceitos da caixa de ferramentas foucaultianas, dito de outra forma pude compreender como as ferramentas da análise do discurso foram essenciais para o estudo e análise do material empírico. Aliado a isso, busquei facilitar minha compreensão dos conceitos pertinentes a este trabalho, através dos escritos de outros estudiosos de Michel Foucault. Por último, neste capítulo, descrevi o locus de pesquisa.

No segundo capítulo realizei uma revisão de literatura, busquei teses e dissertações que tivessem como foco de pesquisa o currículo de matemática em classes multisseriadas. Durante esta busca, encontrei poucos trabalhos que conversassem sobre que eu estava

estudando, principalmente trabalhos que estivessem alinhados aos estudos foucaultianos. No entanto, como o número de trabalhos não era muito extenso achei interessante compreender, mesmo que sob outras perspectivas, os estudos de pesquisadores sobre as classes multisseriadas. Assim, elenquei “algumas pistas a partir de rotas já traçadas”, nos trabalhos investigativos de, Nascimento (2015), Fiamoncine (2015) Rocha (2016) e Pescador (2016) que me deram o suporte teórico necessário para que eu pudesse dar início à investigação, pois estes trabalhos transitavam na perspectiva desta pesquisa. Neles pude ver alguns conceitos foucaultianos sendo operados com o material empírico e este fato, auxiliou bastante na análise que empreendi.

Posteriormente tive acesso a outros trabalhos investigativos que não estavam alinhados a minha perspectiva, porém centravam-se no mesmo tema: as classes multisseriadas. Tais trabalhos me proporcionaram a experiência de ver como o tema que investigava estava sendo estudado em outra perspectiva, os trabalhos de Andrade (2016) e Ribas (2016), por exemplo, me ajudaram a compreender o lugar que as escolas multisseriadas ocupam na pesquisa acadêmica. Esses trabalhos, juntamente com outras leituras e estudos, me deram o suporte necessário para que eu pudesse me aventurar pelas searas que abrigam as discussões sobre este formato de organização escolar que parecem insistir em continuar “palavreando conosco” (DUARTE; TASCETTO, 2014b)

No terceiro capítulo propus a construção de uma trajetória histórica utilizando duas personagens e o capítulo ficou assim intitulado: “uma digressão histórica: provocações entre duas senhoras, “Dona Seriação e Dona Multisseriação”. Com este propósito, busquei através de autores como, Ariès (1986), Alvarez-Uría e Varela (1996), Jehel e Racinet (1999), Dussel e Caruso (2003), Rosseau (1979), Comenius (2006) e Galino (1962), compreender a emergência, no espaço escolar, das classificações e das separações por anos/séries, dito de outra forma procurei perceber a estrutura que acabou por forjar o surgimento do modelo seriado nas escolas. Frente a este objetivo, pude identificar que no modelo de educação, anterior aos processos de seriação, as crianças não eram separadas nem mesmo dos adultos, todos independentemente das idades, tinham aulas no mesmo espaço e tempo, com único professor. No entanto, a emergência do conceito de infância aliado a necessidade de tirá-las das ruas, fez com que surgisse um espaço cerrado e específico para a educação das crianças: a escola. Assim, o modelo seriado, que tem seu surgimento por volta do século XVI, foi colocando regras, distribuindo o tempo e o espaço

dos escolares, configurando-se, para utilizar uma ferramenta foucaultiana em um dispositivo que terá efeitos inclusive na arquitetura escolar.

No quarto capítulo, me dediquei à análise do material empírico, recortei as enunciações para agrupá-las em densidades analíticas, das quais optei por analisar três: os processos de invisibilização das escolas multisseriadas, a solidariedade como potência latente das práticas no contexto multisseriado e por último, a docência-sabot e as fissuras curriculares nas aulas de matemática.

Assim, na primeira densidade que identifiquei as estratégias que forjam certa invisibilidade para as classes multisseriadas. Tais estratégias 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, assumi neste trabalho que este obscurecimento, essa quase invisibilidade oferece condições para que o professor possa “artistar”, inventar caminhos, já que não existem legislações, teorias específicas e formações para esta forma de organização escolar. Cabe novamente destacar que não estou defendendo a extinção de cursos de formação, simplesmente identifiquei que a falta de certas amarras, que conformam o sujeito durante a graduação os levavam a inventar, a criar situações pedagógicas que envolvessem os diferentes anos escolares.

No entanto, percebi 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, “está internalizada na gente”! Interpretando com Foucault diria tratar-se de “formas de poder-e-de-saber, de poder-saber que funcionam e se efetivam ao nível da ‘infraestrutura’” (FOUCAULT, 2002, p.67). 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. Dessa forma, compartilho da ideia de Duarte e Taschetto (2014, p.53), quando afirmam que a sala de aula multisseriada, pode ser vista como um “laboratório de experiências”, pois, o ato de criação tendia a romper com as fronteiras estipuladas pelo modelo hierárquico da Seriação.

A segunda densidade se formou a partir da análise da execução de certas práticas no contexto multisseriado. Percebi que a solidariedade, enquanto qualidade que envolve “laço ou vínculo recíproco de pessoas ou coisas independentes” (AURÉLIO, 1975, p. 1319) se efetivava como uma matriz que condicionava as práticas escolares. A ajuda mútua entre os

alunos, a forma de organizar o espaço de sala aula sem divisões por ano/série, as classes dispostas em semicírculo, às aproximações entre estudantes que se davam pelas afinidades, as propostas pedagógicas que exigiam a participação de todos e a parceria com a comunidade criavam condições para que os processos solidários se efetivassem.

A terceira e última densidade analisada visibiliza algumas das fissuras que ocorrem nas aulas de matemática no contexto multisseriado. Para compreender tais fissuras, foi necessário entender as outras duas, pois me pareceu que elas davam condições de possibilidade para que estas ocorressem. Com outras palavras, foi através da invisibilidade da multisseriação que se abriram as possibilidades para a potencialização e para as ações inventivas dos professores e, a solidariedade e ajuda mútua contribuíram para a efetivação das fissuras curriculares que ocorriam em sala de aula.

Assim, percebi a integração dos conteúdos dentro da sala de aula, o professor explica para todos independente do ano/série a que se destinariam tais aprendizagens. Notei que dessa forma, o ensino da matemática, é tensionado, pois uma concepção muito presente nesta área do conhecimento diz respeito à necessidade de um ensino linear e hierarquizado que respeita a premissa do mais simples ao mais complexo. Enquanto o professor ensina um conteúdo que seria designado para um determinado ano, todos ouvem e algumas aprendizagens não programadas, pelo indicativo ano/contéudo quebram com a linearidade dos conteúdos de matemática estipulados para idade ano/série. Ademais, notei que até mesmo, através dos materiais pedagógicos os professores fissuram os mecanismos do Dispositivo Seriado, quando não utilizam o livro didático de forma padronizada, pois ele preconizaria a divisão conteúdo x ano escolar, nesta perspectiva, ele é visto somente como um material de consulta para ser usado nas aulas no geral, sem separações dos anos.

Sendo assim, minha análise observou as tensões, a força do Contradispositivo da Multisseriação que, fazendo força sobre o Dispositivo da Sérição provoca algumas fissuras nas aulas de matemática, tal condição propicia a emergência de outras possibilidades de fazer educação. Parece-me existir um processo inventivo, que aberto pelos processos de invisibilização, estimula a criação e libera certos fluxos. Nomeei esta docência de docência-sabot, pois me pareceu que ela sabota o que estaria dado, fixo, faz artes-arteiras nas aulas de matemática, potencializando o espaço multisseriado.

Para concluir essa dissertação, quero destacar, que provavelmente as tensões não sejam somente as que, neste trabalho, identifiquei. Mas foi o que vi, senti e interpretei. Como últimas palavras, sinalizo um desejo: Espero que as reflexões empreendidas nessa

investigação, possam contribuir para que se construam outras percepções sobre as classes multisseriadas, que com uma forma diferente de fazer educação, potencializam a multiplicidade e a diferença.

6. REFERÊNCIAS:

ALVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1996.

ANDRADE, Elizete Oliveira de. **Educação do Campo: Narrativas de Professoras Alfabetizadoras de Classes Multisseriadas**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP Faculdade de Educação. Campinas São Paulo. 2016.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais**. Dagmar Estermann Meyer Marluicy Alves Paraíso (organizadoras). Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família. Segunda edição**. Philippe Ariès. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência** / Zygmunt Bauman; tradução Marcus Penchel. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BITENCOURT, Karliúsa Fonseca. **O Ensino-aprendizagem de Matemática por Projetos: problematizando linguagens e práticas. Educação Matemática: linguagens práticas e sujeitos/** organizadores: Karin Ritter Jelinek, Samuel Edmund Lopes Bello e Suelen Assunção Santos. Porto Alegre. Canto Cultura e Arte, 2017.

BRASIL. **Projeto Base Escola Ativa 2010**. Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010 Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Último acesso em: 20/09/2018.

BRASIL, Secretaria de Educação. **Escolas do Campo**. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/escolas-do-campo>. Último acesso em: 20/09/2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – LDB**. Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Organização dos Ciclos**. Brasília, 2005. Disponível em: (<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>). Último acesso: 22/01/2019.

BRITO, Maria dos Remédios de. **Entre as linhas da Educação e da diferença**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: Um Percurso pelos seus Temas, conceitos e Autores/** Edgardo Castro. Tradução: Ingrid Mulher Xavier. Revisão técnica: Alfredo Veiga Neto e Walter Omar Koham. 2 ed. Belo horizonte. Autêntica editora. 2016.

CHAGAS, Elza Maria Figueiredo. **Educação Matemática na sala de aula: Problemáticas e possíveis soluções: 2000/2001, professora nas faculdades integradas de palmas.** <http://www.partes.com.br/ed15/educação.asp>. Acesso em: 12/01/2019.

COMENIOS, Iohannis Amos (1592 1670). **Didactica Magna.** (1621, 1657) Versão para eBOOK, ebooksbrasil.com, fonte digital. Introdução, tradução de notas de Joaquim Ferreira Gomes. Copyright. Fundação Calouste Gulbenkian. 2006.

CORAZZA, Sandra. **O que Quer Um Currículo? Pesquisa Pós-Críticas e Educação.** Editora Vozes. Petrópolis/ RJ. 2001.

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.

D'AGOSTINE, Adriana. **A Educação do Campo e as Escolas Multisseriadas Frente a Realidade Educacional Brasileira. Experiências e reflexões sobre as escolas/classes multisseriadas.** Adriana D'Agostine (org) Florianópolis. Insular, 2014.

DE MAUSE, Lloyd. **História de la infância.** Madri: Alianza Universidad, 1991.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1988.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2,** vol.1/ Tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. 128 p. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo. Brasiliense, 2005.

DÍAS, Mario. **Foucault, Docentes e Discursos Pedagógicos. Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu /** Tomaz Tadeu da Silva (org). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DINIZ, Heloísa Rosa Davi. **Escola Seriada X Escola Organizada em Ciclos: Desafios e Possibilidades.** Universidade de Brasília. Monografia para obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar. Brasília, 2014. http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9127/1/2014_EmersonLopesSiqueiradeSouza.pdf. Último acesso em 22 de março de 2018.

DUARTE, Claudia Glavam, TASCHETTO, Leonidas Roberto. **A escola multisseriada como potência para tensionar algumas “verdades” do campo educacional.** In. In. D'AGOSTINE, Adriana (org.). Experiências e Reflexões sobre Escolas/Classes Multisseriadas. Florianópolis: Insular, 2014a. P. 33 a 48.

DUARTE, Claudia 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) www.curriculosemfronteiras.org. Último acesso em 8/03/2018.

DUARTE, Claudia Glavam. **A realidade nas tramas discursivas da Educação Matemática Escolar**. 2009. 0 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de PósGraduação em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

DUSSEL, Inés. CARUSO, Marcelo. **A Invenção da Sala de Aula: Uma genealogia das formas de ensinar/** Inés Dussel e Marcelo Caruso. Tradutora: Cristina Antunes. São Paulo, Moderna, 2003.

EIRÓ, Jorge. **Narrativas errantes de uma noite de verão quando D. Educação saiu para comprar cigarro....** Experiment Art: Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Subjetividade na educação em ciências / Universidade Federal do Pará – n. 3 (dezembro de 2016) – Belém: GEPECS/UFPA, 2016 .

ESCAVADOR. Andréa Rosana Fetzner Krug.). FETZNER, Andréa R. **A construção de uma outra escola possível**. Coleção Ciclos em Revista.. 1a.. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2007. v. 1. 128p. (<https://www.escavador.com/sobre/935900/andrea-rosana-fetzner>)

FÉLIX, Jeane. **Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas em educação e na saúde**. Dagmar Estermann Meyer Marlucy Alves Paraíso (organizadoras). Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FERRARI, Márcio. **Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência**. Revista Nova Escola. 01 de Outubro de 2008. (<https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>). Último acesso em 23/09/2018.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Florianópolis: UFSC, 1994. Dissertação de mestrado.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FIAMONCINI, Luciana. **Corpo e Escola Multisseriada: Dinâmicas da Memória nas Narrativas de Estudantes da Década de 60**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação. Blumenau / SC, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa. Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** Perspectiva. Florianópolis, v. 21, n. 2, 2003, p. 371-389.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes,1987.

FOUCAULT, Michel. **A história da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1995.

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

FOUCAULT, Michel. **Theatrum Philosophicum**. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II: Ética, Política e Sexualidade - Vol. V. 2ª ed.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GALINO, Maria Angeles. **El Aprendiz los Grêmios Medievalis**. In: revista Espanõla de Pedagogia. Número 77. Janeiro – março, p. 117 -130. 1962.

GALLO, S. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONÇALVES, G.B.B. **Nucleação das escolas rurais**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM <http://www.gestrado.net.br/pdf/149.pdf> Último acesso em: 13/12/2017.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica**. In: _____. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.

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.

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.

JEHEL, Georges, RACINET, Philippe. **La Cuidad Medieval- Del Occidente Cristiano al Oriente musulmán**.(siglo V- XV) Barcelona: Ediciones Omega, 1999.

JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. **Michel Foucault e a Mona Lisa ou como escrever a história com um sorriso nos lábios**. In: RAGO, Margareth; VEIGA–NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

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

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge Bondía. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Conhecer, Pesquisar e Conhecer...** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Porto Alegre/Brasil). Educação, Sociedade & Culturas, nº 25, 2007, 235-24.

KOHAN, Walter Omar; GONDRA, Jose. **Foucault 80 anos/ Apresentação: Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 304 p.

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

MENEZES, Basílio Novaes Tomaz de. **Foucault e as novas tecnologias educacionais espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. Cartografias de Foucault**. Alfredo Veiga-Neto, Alípio de Souza Filho, (organizadores). -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Estudos Foucaultianos).

MENGALI, B. L. S. **A cultura da sala de aula numa perspectiva de resolução de problemas: o desafio de ensinar matemática numa sala multisseriada**. 2011. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2011.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MITTMAN, Veronica de Lima. **Tudo é Rede, Conexão e Simultaneidade! Problematizações Foucaultianas sobre a Interdisciplinaridade: um campo interdisciplinar de enunciabilidades disciplinares**. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. 2017.

MIZOGUCHI, Danichi Hausen. **Amizades Contemporâneas: Inconclusas Modulações de Nós**. Danichi Hausen Mizoguchi. Porto Alegre/RS. Sulina, Editora da UFRGS, 2016.

MOURA, T. e SANTOS, F. J. S. 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>.

NALLI, Marcos Alexandre Gomes. **Considerações sobre o Conceito de “Natureza” em Comenius**. In: Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, V. 24 p. 75 -86. Setembro, 2003.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

NEGRI, A. **Exílio**. São Paulo: Iluminura, 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.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. **A Construção dos Tempos Escolares**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26. n.02. p.135-156. ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a07v26n2.pdf> último acesso em 06/02/2018. Último acesso em: 24 de julho de 2018.

PESCADOR, Cristina Maria. **Educação e Tecnologias Digitais: cartografia do letramento digital em uma escola do campo**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre/RS, 2016.

POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault / entrevistas**. Tradução: Vera Portocarrero, Gilda Gomes Carneiro. Coordenação editorial de Roberto Machado. São Paulo; Editora Graal, 2006.

RIBAS, Juliana da Rosa. **O Fazer-se Professor em Turmas Multisseriadas na Região de Santa Maria/RS: Desenvolvimento Profissional e Saberes Experienciais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria / RS, 2016.

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**. Dissertação de Mestrado. 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**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG. 2009.

ROSSEAU, Jean- Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução: Sergio Milliet. Título do original francês: Émile ou de l'éducation Terceira edição. São Paulo — Rio de Janeiro. 1979.

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**. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Willian Lima. **A prática docente em escolas multisseriadas**. RIOS Eletrônica – Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro. n.9, p. 71- 80, dez, 2015. Paulo AfonsoBA: FASETE. Disponível em: Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

SANTOS, Betânia Maria Moura da Silva dos. **Educação do campo, classe multisseriada e inovação pedagógica um estudo etnográfico na escola Justino Amâncio, Quixabeira estado da Bahia**. Faculdade de Ciências Sociais Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica. Universidade da Madeira. 2016.

SANTOS, André Alan Lopes, **Repetição, silêncio, concentração, organização: articulações entre a Disciplina-Corpo e a Disciplina-Saber (Matemática) no Colégio Feliciano Nunes Pires.** Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências Biológicas. Dissertação de mestrado. Florianópolis, 2017.

SARTORI, Alice Stephanie Tapia. **O lúdico na educação matemática escolar: efeitos na constituição do sujeito infantil contemporâneo.** 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

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.

Secretaria de Estado e Educação. PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>. 2018, p.1) Último acesso em: 30/09/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Tomaz Tadeu da Silva, terceira edição. Belo horizonte. Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. da. **Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados.** In: ____ (org.) Alienígenas na sala de aula. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. **Currículo da Escola Ribeirinha na Amazônia e a Produção da Identidade Cultural dos Docentes e Alunos das Classes Multisseriadas do Ensino Fundamental.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado em Educação. Pelotas/RS, 2015.

SILVEIRA, Josiane Soares da, **A experiência docente na escola do campo multisseriada Salomão Silveira** – Garopaba – Canto da Penha. Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas. Adriana D'Agostini (org) – Florianópolis: Insular, 2014.

SOUZA, Pedro de. **Resistir, a que Será que se resiste? O sujeito feito fora de si. In: Linguagem em (Dis)curso.** Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 37-54, 2003. Sua pesquisa ponto com. Portal de pesquisas temáticas e educacionais. Copyright © 2004 - 2017 Sua Pesquisa. Com Todos os direitos reservados. https://www.suapesquisa.com/historia/guerra_de_troia.htm Último acesso em: 26/11/2017.

TIGGEMANN, Iara. **Do regime seriado para a organização em ciclos: mais do mesmo.** Educação Unisinos 14(1):27-34, janeiro/abril 2010- 10.4013/edu.2010.141.04 <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/149/31>. Último acesso em 22 de março de 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Na oficina de Foucault.** In: GONDRA, José, KOHAN, Walter Omar. (orgs). Foucault 80 Anos. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

VILELA, Maria Eugénia. **Resistência e acontecimento: as palavras sem centro**. In: KOHAN, Walter Omar. Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZORDAN, Paola. **Subjetividade na Iniciação à Docência: Personae**. Vigésimo segundo encontro *anpap* 2013. Ecosistemas Estéticos. Belém, Pará. Páginas: 1154 a 1168.

7. ANEXOS

7.1 ANEXO - 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: TENSIONAMENTOS NO DISPOSITIVO DA SERIAÇÃO: A MATEMÁTICA ESCOLAR NO CONTEXTO MULTISSERIADO.

Nome do (a) Pesquisador (a): Mari Teresinha Alminhana Panni

Nome do (a) Orientador (a): Claudia Glavam Duarte

1. Natureza da pesquisa: o(a) Sr(a). está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar e problematizar o currículo de matemática nas escolas classes/multisseriadas, fazendo uma análise sobre a possibilidade de potência deste currículo em sua capacidade de tensionamento da disciplina de matemática dentro da organização seriada.

2. Participantes da pesquisa: Dois Professores, Diretor, Coordenador Pedagógico e Supervisor, total de cinco participantes.

3. Envolvimento na pesquisa: Para participar deste estudo, você deverá assinar este termo e participar da entrevista, a fim de que possamos levantar dados sobre a sua experiência em relação escolas/classes multisseriadas e o currículo de matemática. São previstos alguns encontros para a realização de entrevista. Você tem a liberdade de se recusar a participar em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos a sua colaboração para que possamos obter melhores resultados para a pesquisa. Sempre que quiseres mais informações sobre este estudo, poderás entrar em contato com Mari Teresinha Alminhana Panni, pelo E-mail: maripanni@gmail.com.

4. Sobre as entrevistas: As entrevistas semi-estruturadas serão realizadas em uma sala da escola pesquisada em horários previamente combinados. Buscar-se-á construir um ambiente favorável, a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento ocasionado pela presença de outras pessoas além da pesquisadora e entrevistado. Pontua-se que será

respeitada a opinião dos entrevistados sobre o tema tratado ou sobre qualquer outro que venha integrar a entrevista.

5. Riscos e desconforto: Cabe ressaltar sobre os riscos, que a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, no entanto, poderá ocasionar algum constrangimento dos entrevistados ao precisarem responder a algumas perguntas em relação as suas vivências no cotidiano escolar. Sobre o uso das fotos, os sujeitos participantes terão seus rostos borrados com técnica de fotografia, afim de que não possam ser identificados. Ademais, os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos a sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos em mantê-la em sigilo, ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: Os benefícios que esperamos com este estudo, será produzir informações importantes sobre a organização multisseriada, a fim de que o conhecimento construído possa trazer contribuições relevantes para a área educacional.

8. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo, se ainda tiveres dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Mari Teresinha Alminhana Panni - Fone para contato: 3308-1311

Orientador: Claudia Glavam Duarte - Fone para contato: 1308-1320

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Maria da Graça Corso da Motta

Telefone do Comitê: 55 51 3308 3738 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

7.2 ANEXO 2

PROVOCAÇÕES ENTRE DUAS SENHORAS: DONA SERIAÇÃO E DONA MULTISSERIAÇÃO.

Mari Teresinha Alminhana Panni⁴³
Claudia Glavam Duarte⁴⁴

Resumo

Este artigo tem por objetivo problematizar a organização escolar seriada e sua relação com a Multisseriação. Para seguir os rastros históricos e analisar tais organizações, utilizamos ferramentas conceituais advinda de Michel Foucault. E a fim de conhecer a racionalidade que sustenta as diferentes formas de organização escolar, criamos duas personagens: Dona Seriação e Dona Multisseriação, que argumentam e pontuam o quanto estas classificações são arbitrárias e contingentes. Autores como Ariès (1986), Caruzo e Dussel (2003), Russo (1979) Comenius (2006) nos ajudaram a compor parte de uma história que inicia com crianças e adultos misturados em um mesmo espaço educacional, ou seja, sem distinção de idade, para logo em seguida, exigir a classificação e separação dos mesmos. Construindo para si uma imagem de progresso, Dona Seriação acaba por forjar uma visão negativa para qualquer outra forma de organização que não possua o critério idade/ano escolar. Para além dos argumentos de cada uma das personagens criadas, pretendemos ressaltar neste artigo, que as formas de organização dos tempos/espacos escolares não são de forma alguma algo tranquilo, natural, de forma contrária, trata-se de um embate de forças que vem sendo construído ao longo dos séculos e que de alguma forma, buscamos dar visibilidade.

Palavras-Chave: Classificar; Seriar; Seriação; Multisseriação; história.

Abstract

This article aims to problematize serial school organization and its relationship with multiseriate education. To follow historical traces and to analyze such organizations, we use conceptual tools derived from Michel Foucault. In order to know the rationality that supports the different forms of school organization, we created two characters: Miss Serialization “Dona Seriação” and Miss Multiserialization “Dona Multisseriação”, who argue and point out how these classifications are arbitrary and contingent. Authors such as Ariès (ANO), Caruzo and Dussel (ANO), Russo (ANO) Comenius (ANO) helped us to compose part of a story that begins with children and adults mixed in the same educational space, without distinction of age, and then to require the classification and separation of the same. By building for herself an image of progress, Miss Serialization ends up

⁴³ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS . E-mail: mariapanni@gmail.com

⁴⁴ Doutora em Educação, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vinculada ao do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS como docente permanente e colaboradora do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC. E-mail: claudiaglavam@hotmail.com

casting a negative view on any other form of organization that does not meet the age / school year criteria. In addition to the arguments of each of the characters created, we intend to emphasize in this article that the forms of organization of school time / space is by no means something calm, natural. On the contrary, it is a clash of forces that has been built over the centuries and that, somehow, we seek to give visibility.

Keywords: Classify; to seriate; Serialization; Multiseriate; history.

Palavras iniciais

Movido por certa inquietude, este artigo quer problematizar o modelo de seriação dentro do espaço escolar que, insiste em separar estudantes, a partir de uma relação que se estabelece entre idade/série ou na sua configuração atual: idade/ano escolar. Para isto, vai em busca de uma história a fim de analisar e ficcionar os rastros históricos que acabaram por conformar este tipo de organização educacional.

Nosso interesse pela história acompanha os conselhos dados pelo professor Foucault que destaca, entre outras coisas, a relevância dos fatos históricos para problematizar situações vividas na atualidade. De acordo com ele:

É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades; da mesma forma que é preciso saber diagnosticar as doenças do corpo, os estados de fraqueza e de energia, suas rachaduras e suas resistências para avaliar o que é um discurso filosófico. A história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris com suas sínopes, é o próprio corpo do devir. (FOUCAULT, 2000, p. 14)

Dessa forma para o autor, a história em seus detalhes mais ínfimos traz os traços, as marcas, os desfechos de acontecimentos, “as vacilantes vitórias” que reatualizadas, são experienciadas até os dias de hoje. Detemo-nos então nas minúcias, nos detalhes que saltam em um fervor de relações e que permeiam as conjecturas dos espaços que compõem a seriação/multisseriação. Procuramos perceber os acontecimentos que geraram discursos, verdades estabelecidas fazendo uso “instrumental da história e interrogando-a a partir de práticas da atualidade, vislumbrando a possibilidade de seguir seus rastros históricos”. (DUARTE, 2009, p. 54)

Cabe destacar, que nossa intenção não é ir em busca de um ponto original, local específico em que emanaria a verdade histórica de um objeto. Nosso entendimento perpassa a compreensão de que a trajetória histórica se constitui como uma pesquisa dos “começos silenciosos, não mais a regressão sem fim em direção aos primeiros precursores, mas a identificação de um novo tipo de racionalidade e de seus efeitos múltiplos”. (FOUCAULT, 2002, p.4).

É na busca dessa racionalidade, na divisão das crianças por ano, que esse artigo se interessa. Dito de outro modo, afastamo-nos da busca do “dia D”, aquele em que supostamente teria sido o primeiro a “classificar” as crianças. Nosso interesse está em simplesmente mapear alguns dos acontecimentos que, por hipótese, teriam contribuído para a configuração de uma racionalidade que afirma a necessidade de separarmos, especificamente no âmbito escolar, as crianças levando em consideração sua idade. Nas palavras de Foucault diríamos ser necessário:

[...] marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; aprender seu retorno para não traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento que eles não aconteceram. (FOUCAULT, 2000, p. 12)

Escapar da força que insiste em nos manter na “curva lenta” que sinalizaria uma “evolução” para nos posicionarmos ao “lado de onde menos se esperava”, ou seja, dos rastros históricos, tornando-se ao mesmo tempo um percurso difícil, mas, fascinante. Difícil, pois exige o abandono da seguridade de pensar a partir de lugares por nós já habitados e fascinante, porque transitar em um território “não-familiar”, nos possibilita ficcionar o passado.

Ficcioneando o texto: as personagens

Para ajudar-nos nessa empreitada e para ficcionar tais rastros, criamos alguns personagens, especificamente duas senhoras. A primeira é a Dona Sérição⁴⁵, uma senhora extremamente organizada, exigente, capaz de criar, organizar e exigir um conjunto de práticas para se estabelecer. Assim, Dona Sérição quer para legitimar-se, documentos comprobatórios das capacidades dos infantis, quer um estudo rigoroso do currículo escolar com a identificação de pré-requisitos e encadeamentos dos conceitos presentes nos conteúdos escolares, quer livros didáticos específicos para cada ano, quer avaliações diferenciadas, quer o período escolar dividido em bimestres ou trimestres, quer salas de aulas diferentes para abrigar cada uma das classificações que faz. Dona Sérição quer, quer... quer... Na verdade, nos parece que ela funciona tal qual um dispositivo, pois, para se estabelecer ela organiza e põe 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, 2002, p. 244).

Assim, o conjunto formado por elementos, tais como a arquitetura escolar que abriga diferentes salas de aulas, uma para cada ano escolar, o currículo escolar definido para cada faixa etária, os discursos de especialistas que afirmam as potencialidades e fragilidades de cada período da infância, entre outros, legitima e é legitimado pelo dispositivo da Sérição.

Achamos que Dona Sérição guarda uma paixão secreta pela Matemática, visto que ela adora classificar, ou seja, agrupar levando em consideração as semelhanças e seriar, dispondo tal classificação em uma determinada série/ordem. Exigente, ela organiza os espaços das escolas, é firme, classifica e manda. Porém, sua segurança por vezes é ameaçada. As lembranças mais antigas, de uma prima que ainda tem mania de aparecer, lhe causa desconforto, trata-se de nossa segunda personagem, Dona Multisérição que zomba das pretensões organizacionais de sua prima. Apesar da idade avançada, Dona

⁴⁵ Nossa inspiração para criação dessas personagens veio do artigo de Jorge Eirón (2016) intitulado: Narrativas errantes de uma noite de verão quando D. Educação saiu para comprar um cigarro... Para justificarmos esta inspiração recorremos à ideia de Deleuze sobre roubar. Segundo o filósofo "Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núprias, sempre "fora" e "entre". (DELEUZE, PARNET, 1988, p. 6, 7).

Multisseriação fora batizada bem mais tarde, só depois do nascimento da Dona Sérição. Aliás, dizem as más línguas, que seu nome fora escolhido em homenagem a sua prima. Fofocas a parte, Dona Multisseriação, mesmo habitando o espaço pretensamente organizado por Dona Sérição, tende a embaralhar os códigos estabelecidos, ela arrasta as cadeiras que estão dispostas para abrigar cada ano separadamente que insistem em dividir as crianças. Ela mistura, provoca os grandes especialistas e dá gargalhadas quando percebe o professor de sua classe, fiel a Dona Sérição, afirmar: “esta atividade é para o segundo ano!”⁴⁶

Sejamos honestas: Dona Multisseriação bagunça tudo! A sala de aula já estava organizada, as classes enfileiradas, o plano de aula por ano feito, o horário para cada disciplina elaborado. No entanto, ela afirma ser muito antiga e diz ter suas experiências, mesmo que ainda não batizada com este nome⁴⁷, já presentes no final do século XV e início do século XVI, quando o ensino adquire o caráter de essencial para a sociedade. Gabando-se de sua vasta experiência, ela defende-se dizendo que a sabedoria vem com a idade. Por este motivo, faz questão de frisar que a indiferença frente à separação por idades no campo educativo é anterior a escola. Em uma de nossas conversas, ela contou que, anteriormente, as aprendizagens eram realizadas em associações profissionais ou corporações que desconsideravam a separação dos aprendizes. Corroborando com seu depoimento, Alvarez-Uría e Varela (1996) afirmam que o ensino, anterior ao século XV, se organizava com a junção das crianças e adultos, sem distinção de ambientes e espaços.

A aprendizagem implicava neste caso um sistema de transmissão de saber que se fazia de forma hierarquizada na oficina a qual, ademais de ser lugar de trabalho, era lugar de educação, instrução e habitat: nele coexistiam transmissão de saberes e trabalho produtivo. Na oficina, mestres e oficiais eram autoridade para os aprendizes, entre outras coisas porque possuíam um saber que era, ademais, um saber fazer, uma maestria técnica, uma perícia que se alcançava através de longos anos de participação em um trabalho em cooperação. **Os aprendizes viviam misturados com os adultos, intervinham em suas lutas e reivindicações, tomavam parte em seus debates, iam com eles a taberna e ao cabaré, tinham seu lugar nas festas e celebrações, aprendiam, em contato com a realidade que os rodeava, um ofício que não**

⁴⁶ Em nossa investigação junto a turmas multisseriadas verificamos que o professor, muitas vezes, coloca paredes imaginárias na tentativa de separar o grupo por ano escolar.

⁴⁷ Destacamos o descontentamento de Dona Multisseriação com seu nome. Este desgosto tem ocasionado a tentativa de um “rebatizado”, pois, autores como Duarte e Taschetto (2014) tem feito a tentativa de nomeá-las como classes heterogêneas, isso em razão de sua organização ser constituída na diversidade e diferença. (Ibidem, 2014, p. 52).

deixava de ter dificuldades, nem carecia de dureza e penalidades. [...] (Ibidem, p. 44) [Grifos nossos]

Assim, a educação não era voltada especificamente para as crianças, isto porque a percepção singular e específica da infância, enquanto categoria, vai surgir somente a partir do século XVI, como afirma Ariès (1986). Infere-se então, que o ensino nesta época era indiferente a qualquer tipo de divisão entre os aprendizes⁴⁸. Todos eram admitidos nas oficinas e ateliers e participavam das atividades nas comunidades. Cabe ressaltar que, de acordo com Jehel e Racinet (1999), o século XII constituiu-se em um período de proliferação do número de ofícios. De acordo com os autores: “[...] a partir do século XII, sobretudo, se organizam ofícios que não cessam de multiplicar-se com a diferenciação progressiva do trabalho: se enumeram aproximadamente cento e cinquenta associações profissionais, em Paris, no século XIII (JEHEL; RACINET, 1999, p. 312).

Dentre essas, se encontram as de tecelões, de ferreiros, de sapateiros, de barbeiros, de padeiros, de pintores, de alfaiates, entre outros e assim, para que os ensinamentos ocorressem:

Forrava-se o chão de palha, e os alunos aí se sentavam. Mais tarde a partir do século XIV, passou-se a usar bancos, embora este novo hábito de início parecesse suspeito. Então, o mestre esperava alunos, como o comerciante espera os fregueses. Algumas vezes, um mestre roubava os alunos do vizinho. Depois, juntavam-se na sala rapazes e homens de todas as idades, dos seis aos vinte anos ou mais (ARIÈS, 1986, p. 167).

Ademais, a análise da relação estabelecida, entre mestre e aprendiz, mostra que essa relação ia além das aprendizagens dos ofícios. Aprendia-se também um modo de ser e comportar-se na sociedade. Ao mestre cabia à condução do aprendiz em todas as dimensões da vida social e para isso, fazia-se necessária uma vinculação quase que total entre ambos. Tal condução exigia, segundo Galino (1962), que o aprendiz compartilhasse da vida familiar de seu mestre. Assim, constava no contrato de aprendizagem a condição de que, no primeiro período de formação, mestre e aprendiz compartilhariam todas as horas do dia, cabendo ao primeiro a distribuição e aproveitamento do tempo do segundo. Aliado a esse poder de decisão sobre o tempo e as atividades do aprendiz, estava também a

⁴⁸ No entanto, cabe destacar que “a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem não conseguia bastar-se a criança então mal adquiria um desembaraço físico era logo misturada com os adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (Ariès, 1986, p.10).

decisão de o castigar, se fosse necessário. A capitalização do tempo, o controle das atividades e a correção do aprendiz, estavam implicados na constituição de um sujeito com as características da cultura pertinente ao ofício a ser aprendido⁴⁹ e a ruptura em alguma das dimensões dessa convivência, implicava no rompimento da relação aprendizagem/formação que nos fala Alvarez–Uría e Varela (1996). Dessa forma, é possível inferir que, nesta época, a classificação por idade dos aprendizes era irrelevante e tal fato, segundo Ariès (1986), torna muito raro o encontro de documentos que façam menção sobre classificações, especialmente sobre o fator cronológico entre os aprendizes.

Poderíamos dizer que, neste período, reinava a mistura, o embaralhamento, características específicas que Dona Multisseriação insiste em manter, mesmo que de outras formas, ainda hoje. Para ela, a ação de classificar pretendida por sua prima, consiste em “atos de incluir e excluir” e “[...] tal operação de inclusão/exclusão é um ato de violência perpetrado contra o mundo e requer o suporte de uma certa dose de coerção” (BAUMAN, 1999, p. 11).

No entanto, não haverá trégua, os processos de classificação e posteriormente a separação das crianças dos adultos, será paulatinamente instaurado pela emergência do conceito de infância, fazendo com que esta concepção de aprendizagem e a relação entre o mestre e seus aprendizes seja rompido definitivamente com a emergência de um espaço cerrado e específico para a educação das crianças: a escola⁵⁰. Como diz Ariès (1986, p12): [...] “a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio”. Este fará um corte com a vida diária e se constituirá no espaço primeiro para a realização das aprendizagens.

Assim, a partir do século XV as pequenas formações educativas que haviam se formado na idade Média, sofreram algumas transformações. Surgem os espaços mais fechados e os institutos de ensino serão vistos como essenciais na formação das crianças. Nesse espaço, surgirá a primeira separação: crianças e adultos, pois a primeira deixará de estar misturada com os adultos e será enquadrada em um espaço de reclusão, que seria a

⁴⁹ Essa relação quase familiar que se estabelecia condicionava o mestre a ter poucos “discípulos”. Muitas vezes o número restringia-se a somente um aprendiz. Em outras ocasiões, dois ou, no máximo, em ocasiões especiais, cinco ou seis. (GALINO, 1962). Assim, para manter as exigências contratuais estabelecidas em relação à formação do aprendiz e também evitar uma inflação laboral, a restrição do número de aprendizes se fazia necessária. Tal redução favorecia, segundo Racinet; Jehel (1999), o estabelecimento de relações tão familiares que levaram o mercador William Walworth a colocar seus dois aprendizes em seu testamento, estipulando para cada um deles a quantia de quarenta libras esterlina.

⁵⁰ Segundo Ariès (1986) e De Mause (1991) ocorre uma quase simultaneidade entre a construção de uma ideia de infância e o surgimento de instituições prontas a recebê-las.

escola. A essa escola que separou as crianças dos adultos, mantendo-as “à distância numa espécie de quarentena”, enclausurando-as, Foucault (1995) a referiu como uma “instituição sequestro”.

Assim, inicia o processo de colocar as crianças em um espaço fechado, destinado a aprendizagens com interesses de moralizar, transformar a personalidade das crianças para serem submissas à igreja e autoridade real. (URIA E VARELA, 2011). Tal separação estará associada a duas ideias centrais: a noção da fraqueza da infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres. De acordo com Dussel e Caruso (2003) os espaços educativos, a princípio, tinham propósitos de tirar as crianças das ruas, protegê-las das tentações do mundo exterior, assim, elas foram sendo submetidas a práticas comunitárias e religiosas, induzidas por estatutos permanentes como as pensões. Com este objetivo, “o castigo corporal se generalizou” (ARIÈS, 1986, p.180) e os moralistas instituíram regras para organizar as condutas das crianças dentro das escolas. Apesar desta primeira separação, a classificação não atingirá seu ápice, pois certa indiferença pela idade ainda persistirá, pois, no interior da escola, as idades entre as crianças ainda não serão observadas, visto que, quase sempre na maioria das vezes, “todas as crianças recebiam os ensinamentos juntas, sob a tutela de um professor que sabia apenas ler e escrever, e que lhe ensinava os rudimentos das primeiras letras, de cálculo e catecismo”. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 32).

Segundo Uriá e Varela (2011), será somente a partir do século XVII que se inicia um processo de classificação mais complexo: a separação dos sexos e das idades. Interessante observar que no final do deste século, o importante filósofo educador Jean Jacques Rousseau afirmaria: “Cada idade, cada condição na vida tem sua perfeição conveniente, sua espécie de maturidade própria” (ROSSEAU, 1979, p. 214).

Nesta trajetória de análise será interessante observar que, já no século XVI, os Jesuítas terão um papel fundamental na organização do sistema educativo ao estabelecerem certas especificidades para o ensino. De acordo com Parente (2010) citando Petitat (1994), tal congregação irá introduzir nas classes, nos primeiros tempos,

[...] somente três ou quatro divisões; depois, forma-se o hábito de destinar um mestre a cada uma delas. Contudo, o ensino continua a ser ministrado em uma única peça, com as três classes reunindo-se em torno de seus mestres em pontos diferentes da sala. Na última etapa desta evolução são introduzidos tantos graus quantos anos de aprendizagem, e cada classe passa a ter seu local e seu mestre

específicos. (PETITAT, 1994, p. 78, Apud, PARENTE, 2010, p. 32)

Nessa perspectiva, é possível inferir que já no século XVI há indícios de uma organização em grupos diferenciados que habitavam a mesma sala com um único mestre. Posteriormente, teremos um mestre para cada grupo ocupando diferentes espaços da mesma sala e por fim, segundo o autor, a “última etapa desta evolução” com cada grupo tendo seu mestre e sua sala. Além disto, o sistema educativo jesuítico “contemplava a ordenação do ensino em graus e classes, hierarquizando os conteúdos e as etapas do ensino” (PARENTE, 2010, p. 148). Tais especificidades irão ter ressonâncias pois,

Vale lembrar que a organização escolar, como a concebemos hoje, com delimitações de tempo: ano letivo, horário de aulas, calendário escolar, programas de ensino rígidos e avaliações seletivas são herança da modernidade e guardam em sua estrutura muito da influência dos jesuítas, com sua Companhia (séc. XVI), e de Comênio (séc. XVII), com sua Carta Magna. (PARENTE, 2010). De certa forma, foi daí que surgiu a organização em séries ou seriada que se caracteriza pela definição do tempo escolar em ano letivo, pela divisão dos conteúdos em séries, pela concepção de educação pautada na aquisição de conhecimentos e formação de habilidades, pela avaliação quantitativo-seletiva e pelo papel do professor de transmitir conhecimento. (DINIZ, 2014, p.17)

Assim como os jesuítas, a educação comeniana terá grande impacto na estrutura escolar, pois, para que o ideal pansófico de Comenius: ensinar tudo a todos, atinja seus objetivos, será preciso reestruturar a escola. A ordem escolar, pressuposta pelo educador Morávio, deveria ter “a natureza como guia” (Ibidem, p.319), ou seja, atentar para seus movimentos de modo a conduzir, de forma ordenada e correta, as aprendizagens dos escolares. O entendimento de que a natureza representa o “equilíbrio e a harmonia” (NALLI, 2003), porque é fruto da criação divina, expressa a premissa de que a ordem da natureza contém a ordem divina, ou seja, existe um imbricamento entre a ordem da natureza e a revelação divina e tal condição, torna-a o exemplo de ordenação necessária para o desenvolvimento de uma educação também harmoniosa. De acordo com o pedagogo, “[...] está claro que essa ordem que desejamos como ideia universal da arte de ensinar e de aprender tudo só pode ser extraída da escola da natureza” (COMENIUS, 2006, p. 131).

Assim, o núcleo central da obra de Comenius como fonte, como origem, como grau zero da Pedagogia moderna, é a sua capacidade de condensar aspectos que a Pedagogia do

século XVI e do início do século XVII já havia delineado, embora sem ter conseguido integrar-se num discurso comum. Não é que:

Comenius tenha inventado, ex nihilo, novo diagrama de normas e explicações no campo da educação, mas sim, que acima de tudo, ele conforma um novo mosaico a partir de alguns elementos já existentes, além de outros componentes de elaboração própria (NARODOWSKY, 2004, p.14).

Dessa forma, “A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método” (COMENIUS, 2006, p. 186). Tal forma de organização acabou por construir:

A ideia de que as crianças deveriam ser agrupadas em função de suas idades e de seu desempenho em suas áreas do conhecimento, transformou as estruturas das escolas, que de uma única sala de aula, ou várias sem ordem por idade, passaram a ter a estrutura de séries, cada série com sua própria sala. (DUSSEL, CARUSO, 2003 p.185)

Assim, temos as especificidades ditadas por Dona Seriação, como uma das grandes estruturas que sustentará a complexidade do ato de ensinar. Para cada série/ano uma sala, um currículo, um professor, um tipo de avaliação, entre outros. Dessa forma, a homogeneização das turmas pela faixa etária e o conhecimento hierarquizado serão elementos que terão,

[...] como resultado, no início do século XIX, a fixação de uma correspondência mais rigorosa entre a idade e a classe. **Os mestres habituaram-se então a compor as suas turmas em função da idade dos alunos. Assim, as idades, outrora misturadas começaram a separar-se na medida em que coincidiam com as classes, porque a partir do século XVI a classe passou a ser reconhecida como unidade estrutural.** (ARIÈS, 1988, p. 203204, APUD TIGGEMAN, 2010, p. 30)

Tal unidade estrutural se daria, porque o modelo de organização escolar pautado na lógica de Dona seriação parte de um princípio que, pretende evitar, como diz Foucault, as “[...] pluralidades confusas [e] anular os efeitos das repartições indecisas” para que se concretize a utopia panóptica e, portanto, disciplinar de se colocar “cada indivíduo no seu lugar; em cada lugar, um indivíduo” (Foucault, 1987, p. 131) “[...] de maneira que cada indivíduo se encontra preso numa série temporal, que define especificamente seu nível ou

sua categoria” (Ibidem, p. 144). Isso permite que Dona Multisseriação entenda a fronteira-série-ano como uma tentativa de devolver, mesmo que somente na forma discursiva, o acalento da ordem estabelecida. No entanto, apesar da tentativa de Dona Sérição sucumbir outras formas de organização, podemos dizer que Dona Multisseriação resiste ainda hoje! Pode-se dizer que ela “[...] funciona bastante bem e ainda goza de boa saúde”⁵¹ (LARROSA, 2000, p.161) tencionando assim, as pretensões de sua prima que afirma ter colocado as coisas em seus devidos lugares.

Para além dos argumentos de cada uma, pretendemos ressaltar neste artigo, que as formas de organização dos tempos/espacos escolares não são de forma alguma algo tranquilo, natural. De forma contrária, trata-se de um embate de forças que vem sendo construído ao longo dos séculos e que, de alguma forma, pretendemos dar visibilidade.

Tessituras finais

Dar visibilidade aos processos que incidiram sobre o modelo de seriação e problematizar essa formação dentro da história nos possibilitou, a partir desse estudo, ter a compreensão de algumas relações de força que mantém o modelo seriado como algo que representa um processo de evolução na forma de estruturação escolar. Além disto, possibilitou-nos entender a multisseriação como um modelo que fatura e escapa desta organização tão cara à maquinaria educacional contemporânea.

Para ficcionar nosso texto, apostamos no embate entre duas senhoras. Nossa intenção não foi fazer algum juízo de valor ou defender os argumentos de uma ou outra senhora. Tratou-se aqui de evidenciar alguns dos argumentos ou nas palavras de Foucault, buscamos percorrer “algumas tramas históricas a fim de tecer fios que apreendam a inteligibilidade das lutas”. (FOUCAULT, 2000b, p. 5)

Percorrer essas tramas nos proporcionou entender, no primeiro momento, como se estabeleciam as relações de ensino e aprendizagem quando a ideia de infância era ainda

⁵¹ Especificamente, no cenário brasileiro atual dados estatísticos contradizem o discurso do senso comum de que as escolas/classes multisseriadas não seriam quantitativamente expressivas. 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)

inexistente. Assim, por um longo período não se falava em idade, os infantes viviam junto com os adultos nos espaços, educativos, sociais e familiares. A partir do século XVI, essas relações foram se transformando e as salas de aulas que comportavam todos, foram se alterando em função de um sistema organizacional inventado. A criança experencia então, um espaço exclusivamente destinado a ela. A partir de então, novas divisões vão sendo realizadas com o intuito de ordenar e de providenciar uma estrutura mais complexa e minuciosa para as formas de organização da escola. Coloca-se em ação então, todo um conjunto de saberes e técnicas para garantir este fim. No entanto, como toda ordem erigida é arbitrária, fruto de certas condições históricas de possibilidade, outras formas tendem a se insinuar a fim de ameaçar a “naturalidade” com que concebemos as estruturas em que estamos inseridos. Como diz o sociólogo polonês:

O estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária. Ele vem de longe; não partilha as suposições locais – e, desse modo, ‘torna-se essencialmente o homem que deve colocar em questão quase tudo o que parece ser inquestionável para os membros do grupo abordado’. (BAUMANN, 1998, p. 19).

“Estranhas”, as classes multisseriadas seguem embaralhando códigos, desacomodando-nos e apontando-nos que, talvez elas nos ajudem a perceber o quanto aquilo que parece ser “inquestionável” deva ser problematizado. Assim, acreditamos que ir em busca dos processos de verdadeirização torna-se relevante, pois, nos permite mostrar às pessoas “que um bom número das coisas que fazem parte de sua paisagem familiar – que elas consideram universais – são o produto de certas transformações históricas bem precisas”. (FOUCAULT apud VEIGA– NETO, 2006, p.80).

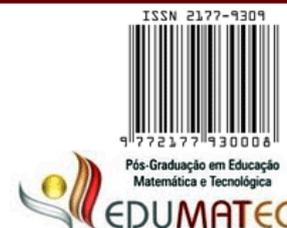
Referências:

- ALVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Segunda edição. Philippe Ariès. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986.
- BRASIL. Projeto Base Escola Ativa 2010. Brasília, 2010.

- BAUMAN, Zygmunt. O mal estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt 1925. Modernidade e Ambivalência/ Zygmunt Bauman. Tradução: Marcos Peochel. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 1999.
- COMENIOS, Iohannis Amos (1592 1670). Didactica Magna. (1621, 1657) Versão para eBOOK, ebooksbrasil.com, fonte digital. Introdução, tradução de notas de Joaquim Ferreira Gomes. Copyright. Fundação Calouste Gulbenkian. 2006.
- DE MAUSE, Lloyd. História de la infância. Madri: Alianza Universidad, 1991.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1988.
- DINIZ, Heloísa Rosa Davi. **Escola Seriada X Escola Organizada em Ciclos: Desafios e Possibilidades**. Universidade de Brasília. Monografia para obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar. Brasília, 2014. http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9127/1/2014_EmersonLopesSiqueiradeSouza.pdf.
Último acesso em 22 de março de 2018.
- DUSSEL, Inés. CARUSO, Marcelo. **A Invenção da Sala de Aula: Uma genealogia das formas de ensinar/** Inés Dussel e Marcelo Caruso. Tradutora: Cristina Antunes. São Paulo, Moderna, 2003.
- DUARTE, Claudia Glavam. **A “Realidade” nas Tramas Discursivas na Educação Matemática/ escolar**. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-graduação em Educação, São Leopoldo, RS. 2009.
- DUARTE, Claudia Glavam, TASCETTO, Leonidas Robert. **A Conversar com Estátuas**. sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p. 50-61, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/duarte-taschetto.pdf>.
Último acesso em: 24 de julho de 2018.
- EIRÓ, Jorge. **Narrativas errantes de uma noite de verão quando D. Educação saiu para comprar cigarro....** Experiment Art: Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Subjetividade na educação em ciências / Universidade Federal do Pará – n. 3 (dezembro de 2016) – Belém: GEPECS/UFPA, 2016 .
- FOUCAULT, Michel. Sobre a História da Sexualidade. In: _____. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1995.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GALINO, Maria Angeles. El Aprendiz los Grêmios Medievalis. In: revista Espanõla de Pedagogia. Número 77. Janeiro – março, p. 117 -130. 1962.
- JEHEL, Georges, RACINET, Philippe. *La Ciudad Medieval- Del Occidente Cristiano al Oriente musulmán.(siglo V- XV)* Barcelona: Ediciones Omega, 1999.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte. Profana. 2000.
- NALLI, Marcos Alexandre Gomes. Considerações sobre o Conceito de “Natureza” em Comenius. In: Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, V. 24 p. 75 -86. Setembro, 2003.
- NARODOWSKI, Mariano. Comenius & a Educação. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.
- PARENTE, Claudia da Mota Darós. **A Construção dos Tempos Escolares**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26. n.02. p.135-156. ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a07v26n2.pdf> último acesso em 06/02/2018. Último acesso em: 24 de julho de 2018.
- PETITAT, André. Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- ROSSEAU, Jean- Jacques. Emílio ou da Educação. Tradução: Sergio Milliet. Título do original francês: Émile ou de l'éducation Terceira edição. São Paulo — Rio de Janeiro. 1979.
- TIGGEMANN, Iara. **Do regime seriado para a organização em ciclos: mais do mesmo**. Educação Unisinos 14(1):27-34, janeiro/abril 2010- 10.4013/edu.2010.141.04 <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/149/31>. Último acesso em 22 de março de 2018.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Na oficina de Foucault**. In: GONDRA, José, KOHAN, Walter Omar. (orgs). *Foucault 80 Anos*. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

7.3 ANEXO 3



A SABOTAGEM COMO ARTE (ARTEIRA) PARA UMA DOCÊNCIA NÃO-FASCISTA

Mari Teresinha Panni

Mestranda em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde

UFRGS – RS

– Brasil E-mail:

maripanni@gmail.com

Claudia Glavam

Duarte Dra.

em Educação

UFRGS – RS

– Brasil

E-mail:

claudiaglavam@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo problematizar a docência de dois professores de uma escola do campo que trabalham com classes multisseriadas. Sabemos que a organização multisseriada escapa do que é estipulado como norma, assim, o modelo seriado age sobre a conduta dos professores dentro da maquinaria educacional impondo normas para as salas de aulas. No entanto, o docente da multisseriada desestabiliza o dispositivo seriado, emergindo, dessa forma, um pensamento/ação que faz fissuras a fim de libertar-se ou, quem sabe, ao menos, minimizar a ação das “categorias do Negativo” propostas por Foucault, resultando em uma docência-sabot. Nas práticas de sabotagem surge uma “arte-arteira”, uma docência que permite o devir, que potencializa as relações que permeiam o espaço multisseriado e onde são produzidas forças que

vão de encontro com o que é estabelecido pela maquinaria escolar. Para fazer este estudo, utilizamos ferramentas foucaultianas e deleuzianas para entender como os saberes/fazeres dos docentes se configuram nesse espaço e como é potencializada a falta de formação específica para os professores que atuam em classes multisseriadas.

Palavras-Chave: Sabotagem, docência, arte-arteira, educação do campo, multisseriação.

THE SABOTAGE AS ART (TRINKET) FOR A NON-FASCIST TEACHING

Abstract

The present article has as objective to problematize the teaching of two teachers of a school of the field that work with multi-serialized classes. We know that the multi-series organization escapes what is stipulated as a norm, so the serial model acts on the behavior of teachers within the educational machinery imposing norms for the classrooms. However, the multi-serial teacher destabilizes the serial device, thus emerging a thought / action that cracks in order to free itself or, at least, minimize the action of the "categories of Negative" proposed by Foucault, resulting in a sabot teaching. In the practices of sabotage an "art-arteira" arises, a teaching that allows the becoming, that potentializes the relations that permeate the multi-series space and where they are produced forces, that are in agreement with what is established by the school machinery. In order to do this study, we use Foucaultian and Deleuzian tools to understand how teachers' knowledges are configured in this space and how the lack of specific teacher education.

Keywords: Sabotage, teaching, art- trinket, rural education, multiseriate.

Introdução

Faça crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, mais do que por subdivisão e hierarquização piramidal; - Libere-se das velhas categorias do Negativo (a lei, o limite, a castração, a falta, a lacuna), que o pensamento ocidental, por um longo tempo, sacralizou como forma do poder e modo de acesso à realidade. Prefira o que é positivo e múltiplo; a diferença à uniformidade; o fluxo às unidades; os agenciamentos móveis aos sistemas. Considere que o que é produtivo, não é sedentário, mas nômade [...] (FOUCAULT, 1991, p. 2).

Estas são algumas das proposições/provocações escritas por Foucault para prefaciara obra/acontecimento, que no fervor de maio de 68, dilacerava a psiquiatria e a psicanálise: o Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia, de Deleuze e Guattari (1991). Segundo Foucault, trata-se de uma obra de ética bem-humorada que não exclui a seriedade e a densidade das questões que problematiza e articula, de forma bastante consistente, a *Ars erótica*, a *ars*

theoretica e a *ars política*, e que, por este motivo, deveria ser abordada como uma obra arte. Por esta condição, o filósofo anuncia os três adversários que a obra de Deleuze e Guattari encontraria: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo e, principalmente o maior de todos, o fascismo, inclusive aquele que insiste em habitar nossa existência, por intermédio do insistente desejo ao poder e da busca à verdade. No entanto, contra todas as formas de Fascismo, Foucault propõe-nos, dentre outras coisas, a propagação de um pensar a partir de novos agenciamentos que, de forma nômade, não cansem de vagamundear em busca do fissurar e do burlar o pensamento cristalizado e o poder que o anima e, para isto, insiste que, dentre outras coisas, devemos nos liberar “das velhas categorias do Negativo”.

Neste texto, queremos apostar em um pensamento/ação que faz fissuras a fim de libertar-se ou, quem sabe, ao menos, minimizar a ação de tais categorias para pensarmos uma docência não-fascista. Com esta intenção, defendemos a sabotagem, enquanto uma arte (arteira), como uma ação possível para a minimização da força que possui este Negativo – “a lei, o limite, a castração, a falta, a lacuna” no âmbito da docência. E para isto fazemos a aposta na docência-sabot que explicamos a seguir.

A docência-sabot

Ao percorrermos a origem etimológica da expressão sabotagem verificamos que esta provém da língua francesa “*sabot*” que significa “*tamanco*” (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2018). A articulação com o entendimento de sabotagem, enquanto ato proposital que danifica, que impede o funcionamento de certos mecanismos, que prejudica algo de forma voluntária, está associada ao período da Revolução Industrial, especificamente ao ato de trabalhadores que, descontentes com suas condições trabalho, colocavam seus tamancos nas máquinas das fábricas para causar-lhes danos e paralisações. Silvo Gallo (2003) ao reter a imagem de tais grevistas nos instiga a agir como “ludistas pós-modernos”. Sua inspiração advém do operário de uma fábrica têxtil, Ned Ludd, que destruiu totalmente os teares mecânicos de uma fábrica na Inglaterra, num sinal de revolta contra os efeitos da Revolução Industrial no início do século XIX. Gallo, acompanhando as táticas deste operário, quer impedir a máquina de funcionar, danificar e estancar o automatismo das ações contra os efeitos de uma educação maior entendida como aquela baseada nos “planos decenais e nas políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2003, p. 78). Assim, tal ato quando pensado no âmbito da educação nos remete à relação de forças no embate entre a educação maior e a educação menor, pois as táticas da educação menor, entendida como “um ato de revolta de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão” (2003, p. 78) são bastante similares as dos grevistas que trabalhavam nas fábricas.

Neste sentido, acreditamos que, talvez, uma das condições necessárias para pensarmos outro tipo de educação seja uma docência-sabot que se movimenta “fazendo arte-arteiramente” contra a maquinaria escolar. Docência que pode propiciar o rompimento das relações de uma organização educacional hierarquizada, que se produz em um sistema pré-estabelecido, homogêneo, e que, com suas manobras, tende a bagunçar o estabelecido, mexer com o que está programado, deixando rastros por onde passa através das suas metodologias desconectadas da linearidade e do homogêneo. Frente a essas proposições, esta docência tende ao novo, ao inusitado e desprende inquietações sobre esta forma desconcertante de ser professor dentro de um sistema educacional estruturado. No limite é uma docência que institui micro-revoluções “como aqueles sindicalistas norte-americanos do começo do século, que pegavam um trem para o Oeste e que, a cada estação atravessada, paravam para fundar uma

célula, uma célula de luta” (NEGRI, 2001, p. 24). Nossa hipótese é que esta docência que “emperra” a máquina ou que, minimamente, deforma a esteira de produção, afirma uma educação que

[...] não está subordinada à representação, à adequação da verdade, ao dado, antes disso, os instrumentos para pontuar os traços vitais para a Educação percorrem movimentos de forças, de resistências, que podem *deformar* a forma estabelecida por currículos escolares, saberes prontos, conhecimentos interpretados que desejam modulação universal. Com isso, seria possível compor cores novas e vibrantes ao novo corpo que deseja nascer, um corpo alegre, desejante [...] (BRITO, 2015, p. 57).

Tal deformação poderia ser acionada por dois movimentos: primeiro aquele que estanca a maquinaria e, em segundo, aquele que a faz ir diferindo de sua função calcada nas leis e interdições e que, em efeito, vai produzindo outras formas de subjetivação docente.

Para pensarmos estes movimentos elencamos uma sala de aula diferenciada: a multisseriada. Cabe ressaltar que sala de aula ou escola multisseriada refere-se ao tipo de organização escolar que abriga em uma mesma sala alunos de diferentes séries/anos escolares, ocorrendo com muita frequência, em áreas rurais. Essa forma de organização nos parece que pode se constituir em um território que propicia o confronto do professor com as relações de força que o conformam a ser, pensar e agir dentro das normas estabelecidas pela seriação. Dito de outra forma, acreditamos que a existência de escolas/classes multisseriadas poderia ser tomada como uma condição propícia no sentido de ali se fazer germinar uma docência-sabot que reaja aos modelos totalitários e homogeneizantes, pois, o docente desta forma de organização escolar vivencia embates cotidianos visto que esta configuração “destitui a série como princípio ordenador e como fundamento para as ações pedagógicas” (DUARTE; TASCETTO, 2014, p. 53) e provoca abalos em uma zona de conforto historicamente construída e naturalizada.

A Multisseriação: território potente para uma sabotagem arteira

As escolas que abrigam a multisseriação como forma de organização dos tempos/espços escolares estão, em sua quase totalidade, vinculadas às áreas rurais e tornam-se, na maioria das vezes, a única opção ao sistema escolar de sujeitos que lutam para manter a escola em suas comunidades. Historicamente, a origem da multisseriação, ainda presente nos tempos atuais, está vinculada a um período da história educacional brasileira, especificamente no período denominado de Brasil colônia, em que professoras leigas, muitas vezes alguém da

própria comunidade, agrupavam, indiferentes à idade, crianças 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 de escolas nas comunidades rurais.

Esta concepção tem gerado, ainda hoje, a ideia de que a multisseriação deva ser combatida e que seu desaparecimento resultaria de um processo que se propunha evolutivo. A seriação, considerada então o modelo ideal de configuração para os espaços escolares, 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).

Assim, o conjunto formado por elementos tais como a arquitetura escolar que abriga diferentes salas de aula, uma para cada ano escolar, o currículo escolar definido para cada faixa etária, os discursos de especialistas que afirmam as potencialidades e fragilidades de cada período da infância, entre outros, legitimam e são legitimados pelo dispositivo da seriação. Tal dispositivo age sobre a conduta dos professores afirmando o que deve e pode ser feito em relação a cada grupo de crianças que são distribuídas, de acordo com sua idade, nos diferentes anos escolares.

No entanto, apesar de todos os esforços para manter a organização escolar por séries/anos, a multisseriação segue resistindo e tal resistência tem contribuído para a subversão de linhas que tentam guardar relações biunívocas entre a verdade e o mundo. Segundo dados do Censo Escolar de 2011, 45.716 escolas do Brasil possuíam salas multisseriadas. Destas, 42.711 ficam na zona rural e 3.005 na zona urbana – são 1.040.395 matrículas na zona rural e 91.491 na urbana. Para além do argumento, extremamente relevante, que afirma a necessidade da permanência de escolas situadas na própria

comunidade, nossa aposta está exatamente na subversão que ela, muitas vezes, pode propiciar ao fazer docente.

Neste artigo discutimos aspectos de uma pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências, Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que está sendo desenvolvida no espaço de uma escola estadual rural, mais especificamente na comunidade de Pinheirinhos, quarto distrito do município de Santo Antônio da Patrulha, interior do Estado do Rio Grande do Sul. Distante, aproximadamente, um quilometro da rodovia, o acesso para se chegar à escola é de chão batido, uma estrada precária com muitas pedras, buracos e subidas íngremes. Nas suas redondezas quase não se observam moradores, o cenário é composto de campos, arvoredos de todos os tipos e algumas frutíferas: pés de laranja e bergamota. Alterando este cenário está o cemitério comunitário. Nos fundos do terreno temos um galpão aberto que abriga uma horta construída pelas crianças.

A escola é composta por uma diretora e três docentes. Dois estão vinculados ao magistério estadual e uma docente que foi cedida pelo Município. Estes atendem trinta e nove alunos do primeiro ao sétimo ano e dezesseis na educação infantil, totalizando assim 55 alunos. Mesmo que a oferta da Educação Infantil não seja de responsabilidade da rede estadual de ensino, essa escola atende esses alunos, em parceria com o município. Assim, excetuando-se a Educação Infantil, a escola tem 3 turmas, todas no modelo da multisseriação. A primeira reúne alunos do primeiro, segundo e terceiro anos, a segunda turma abriga o quarto e quinto anos e a última agrupa alunos do sexto e sétimo anos. Para este trabalho investigativo, acompanhamos o trabalho dos professores de duas turmas multisseriadas: a primeira e a segunda supracitadas.

Do ponto de vista metodológico, o material empírico aqui apresentado foi composto de entrevistas semiestruturadas com os docentes e as observações da rotina escolar anotadas em um caderno de campo. As entrevistas foram transcritas e, para analisá-las, procuramos acompanhar a dupla orientação feita por Nietzsche (2001) no outono de 1886. Por um lado, a suspensão de nossa “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-lhe o “verdadeiro” fundamento – e, por outro, o imprescindível exercício – tão relevante para as perspectivas pós-estruturalistas – de limitarmos-nos 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). Dito de outra forma, o material empírico que foi constituído nesta investigação e o que conseguimos evidenciar é o que “vimos”, ou melhor, o que aprendemos a ver, no interior dos aparatos teóricos em que nos deslocamos e que não poderia ser diferente, pois “[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constituem” (VEIGA-NETO, 2002, p. 30) e que, uma vez constituídas, experimentam diferentes processos de significação. No entanto, temos ciência de que “[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem” (FOUCAULT, 1999, p. 120). Dessa forma, o que se vê sempre escapa ao dito que se pretende capturar. Portanto, o que “vimos” é apenas um modo de ver entre a multiplicidade de sentidos que abriga o que se deixa ver; e o que escrevemos é apenas uma possibilidade de escrita, pois, “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2004, p. 153). E o que vimos e sentimos?

As Artes arteiras de uma docência-sabot

Nas primeiras idas a campo, nosso interesse esteve centrado na observação dos saberes/fazeres dos professores que trabalhavam nas classes multisseriadas, especificamente quando se detinham em ensinar matemática. Em um primeiro momento, a destreza dos professores nos levava a inferir que ambos teriam tido alguma formação específica para o trabalho com estas turmas. No entanto, ficou evidenciado que ambos professores não tiveram uma formação específica para o trabalho pedagógico em turmas multisseriadas. Suas aprendizagens foram ocorrendo no fazer-se docente frente a esta configuração escolar. Segundo alguns depoimentos:

Durante minha formação, pouco se falou em multisseriada, nada de aprendizagem concreta, **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.

Sempre pensei assim, quando cai no magistério e cai 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 à história da educação do campo, aí eu falei com a minha professora; eu quero, mas realmente passamos muito trabalho não tinha leitura... 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.

De acordo com os excertos acima é possível inferir que foram “as práticas, as vivências” que funcionaram/funcionam como base formativa para estes docentes, pois a graduação parece ter se calado frente a este modelo de organização educacional. Esta invisibilidade nas discussões acadêmicas, em específico em cursos de licenciatura na graduação, já foi evidenciada por Duarte e Taschetto (2014, p. 52) ao afirmarem, no que se refere à multisseriação, “uma estranha invisibilidade nos cursos de formação de professores e nas pesquisas que tenham como eixo problematizador questões inerentes a essa realidade”. Levantamos como hipótese que, talvez, esta condição seja propulsora para que o professor se permita fazer algumas artes/artefatos visto que não foram constituídas didáticas, currículos, avaliações, normas... para seu trabalho docente com as multisseriadas. Obviamente não defendemos neste texto a não formação docente, mas, desconfiamos que esta “falta” pode abrir espaço para que emergjam forças criadoras e inventivas de experiências outras. Nossa crítica se faz a uma formação que formata, que homogeneiza e que não abre brechas à criação. Como afirma Corazza (2016, p. 1324), “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”. Assim a “falta de manuais de instrução” 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. No entanto, a força do dispositivo da seriação ainda leva um dos docentes a afirmar 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

Dessa forma, é possível inferir que este professor vivencia uma liberdade agonística, pois por um lado a falta de formação lhe permite criar, inventar estratégias, mas, por outro lado, ele se sente desamparado, não legitimado pelos “especialistas” que “detém o poder de dizer o verdadeiro e o válido para o campo educacional”.

Porém, 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, p. 89),

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.

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 sofre o docente da multisseriada que se faz presente seu processo agonístico de liberdade pois, nesta relação, existe um movimento onde a liberdade não ocorre de forma total, visto que ela está a todo instante entrelaçada ao poder, especificamente ao poder do dispositivo da seriação, mas, ao mesmo tempo 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 de nossas observações.

Micro resistências: sabotando a série/ano

A continuidade do trabalho de campo nos fez perceber estes micros movimentos, estas pequenas revoltas diárias de que nos fala Larrosa (2000), pois identificamos que, muitas vezes, os professores não separavam os alunos, apesar da sala conter três diferentes anos escolares. Nossa hipótese inicial era a de que os alunos seriam separados por fila: a fila do primeiro ano, do segundo etc. No entanto, a racionalidade que imperava parecia não querer instituir classificações e hierarquizações. Como afirmou uma professora: eu procuro nem fazer essa divisão na minha cabeça sabe? Porque eu sei que ela não vai dar certo! Ao questionarmos sobre este fato as respostas foram as seguintes:

[...] **eu não impeço eles de interagirem um com o outro**, ou de certa forma, o Arthur no ano passado (segundo ano) e outro coleguinha (terceiro ano), que às vezes eles estavam fazendo um problema de multiplicação e ele dizia: o fulano quanto que é tanto vezes tanto? Ah! é tanto...

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.

É o que acontece às vezes, eu no início do ano eu tentei fazer, que deu certo, eu só tinha um na verdade no quarto ano, agora eu tenho dois, mas eu só tinha um, daí eu combinei com eles, com os pais dele, que **eu ia tentar botar ele praticamente junto com o quinto**, sabe a interpretação textual ... **se eu visse que ele não ia dar conta daquilo, daí eu iria dar uma segurada**, no início ele deu uma patinada, porque nas minhas alunas praticamente, elas fazem os trabalhos sozinhas.

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, 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, as vezes os do quinto, tem umas do quinto que as 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.**

Assim, 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. Parece-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 maior em idade/ano escolar. Ocorreria aí uma situação que movimenta mais o devir em relação ao dever? Acreditamos que sim, pois o processo educativo parece se movimentar em torno dos encontros, de uma educação sem imagens fixas, que é “retirada do campo das modelações para as modulações, variações, encontros, interseções [...]” (BRITO, 2015, p. 39). E aqui encontramos a força para a constituição de uma docência não-fascista visto que resiste às Leis do Negativo. Não há garantias do ponto de chegada. Trata-se de um movimento de ziguezaguear “e aí fui indo, fui indo... o que dá certo dá, o que não dá eu volto”, que segue o fluxo determinado pelo instante em que se efetua. Dito de outra forma, são os movimentos instituídos no momento os condicionantes para prosseguir caminhando e estas pequenas incisões/sabotagens na estrutura fazem danificar os automatismos da maquinaria escolar que delimita as aprendizagens em função da idade do aluno. Assim, a pretensão de classificações e hierarquizações encontra obstáculos em uma turma multisseriada, pois, há encontros, interações, movimentos de classes que ora se agrupam de uma determinada forma, ora de outra. O arrastar cadeiras mostra a intensidade de tais encontros e faz criar os bandos e,

[...] o que há de bom em um bando, em princípio cada um cuida de seu próprio negócio encontrando ao mesmo tempo os outros; cada um tira seu proveito, e que um devir se delineia, um bloco, que já não é de ninguém, mas está “entre” todo mundo, se põe em movimento como um barquinho que as crianças largam e perdem e que outros roubam. (DELEUZE; PARTNET, 1998, p. 17).

Assim, não há identidade de grupo: grupo do primeiro ano, do segundo ano etc., mas encontros, afinidades que surgem e se desfazem, são momentâneos. Em outras palavras, a configuração de bando rascunha, abre brechas, cada um cuida do seu próprio interesse que poderá ir ao/de encontro com os interesses de outros. Na sala “singularidades se conectam, processos ou devires se desenvolvem, intensidades sobem ou descem” (DELEUZE; PARTNET, 1998, p. 183).

[...] **nós somos uma turma, não interessa série**, só que isso ainda é uma 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.

(...) 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 perceba 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**

Percebemos, nos excertos acima e nas observações realizadas, que são contingentes as formações de bandos na sala. Diferentes agrupamentos/encontros ocorrem e, antes mesmo de serem identificados, se desfazem. Em alguns momentos a docência-sabot busca não distinguir idades e ano escolar, simplesmente algo é disparado para todos e as apropriações se fazem de maneira singular. Em outros momentos o dispositivo da seriação faz imperar situações que são cotidianas no modelo seriado. Assim, de vez enquanto, parecem ser colocados biombo, paredes imaginárias na sala e separam-se os anos escolares. Neste momento, o dispositivo da seriação estabelece atividades que são específicas para cada ano. No entanto, por mais que tal dispositivo aja com força sobre os fazeres e saberes docentes, identificamos várias situações em que os professores escaparam de tal força e propuseram experiências outras. Acreditamos que são estas práticas que fissuram a norma que acabam por constituir uma docência-sabot não fascista.

Considerações Finais

Este artigo buscou evidenciar a “arte arteira” de uma “docência-sabot” que faz provocações ao liberar pensamentos/ações “das velhas categorias do Negativo” impostos pelo modelo escolar seriado. A análise dos saberes e fazeres de dois docentes de classes multisseriadas nas aulas de matemática nos propicia inferir que as suas práticas desestabilizam a organização seriada e, em efeito, fazem emergir outras formas de exercício da docência em que “os processos são os devires, e estes não se julgam pelo resultado que os findaria, mas pela qualidade dos seus cursos e pela potência da sua continuação” (DELEUZE;

PARTNET, 1998, p. 183). Assim, este processo é paulatinamente elaborado dentro de um contexto marcado pela heterogeneidade.

Durante as entrevistas, em vários momentos, os professores expressaram sua angústias frente à falta de uma formação específica para um trabalho pedagógico com turmas multisseriadas. Tal fato nos fez inferir que a invisibilidade de discussões, no âmbito dos cursos de licenciatura, tem propiciado a construção de docência inventiva que se produz no exato momento em que se efetua. Dito de outro modo, a falta de manuais de instrução do “faça assim! Ou siga o modelo” tem gerado diferentes experiências educativas que, impulsionadas por movimentos criativos, minimizam a força do dispositivo da seriação. Assim, tal lacuna abre espaço para os devires e para a constituição de uma “docência-sabot” que se efetua em um processo de resistência ao que é imposto, pois, resistir é “enveredar para outros modos de subjetivação tomando atalhos por onde o discurso que determina a verdade do sujeito não entra” (SOUZA, 2003, p. 41). Poderíamos pensar que a docência-sabot permite a configuração de brechas, de um processo educativo ainda sem imagens, pois

É possível pelas brechas, pelas fissuras em sala de aula, pelo entre lugar, pelo meio da ação educativa, promover processos inventivos e criadores e fazer a diferença escorrer, pois é nesse espaço da fronteira que se pode pensar uma educação em trânsito [...] (BRITO, 2015, p. 35).

É no sentido de perceber esta educação em trânsito que nosso olhar para o campo foi mobilizado. Ao longo de nossa pesquisa fomos percebendo que a sala de aula multisseriada é um espaço de resistência, pois ela tende a romper com o estabelecido fazendo com que emerja movimentos que desestabilizam o que é naturalizado pela maquinaria educacional. Tal condição seria, em nosso entender, propício para a configuração de novas subjetividades docentes, principalmente para uma docência-sabot que busca fazer arte-arteiramente.

REFERÊNCIAS

BRITO, Maria dos Remédios de. **Entre as linhas da Educação e da diferença**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

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

CORAZZA, Sandra. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO: etimologia e origem das palavras. **Sabotagem**. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/busca/?q=sabotagem>>.

DUARTE, Cláudia Glavam; TASCHETTO, Leônidas Roberto. A conversar com estátuas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 50-61, jan./abr. 2014.

FOUCAULT, Michel. Anti-Édipo: introdução à vida não-facista. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. Disponível em: <https://pimentalab.milharal.org/files/2012/05/foucault_anti_edipo.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2000.

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

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II: Ética, Política e Sexualidade - Vol. V. 2. ed.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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.

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

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NEGRI, A. **Exílio**. São Paulo: Iluminura, 2001.

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

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

SOUZA, Pedro de. Resistir, a que Será que se resiste? O sujeito feito fora de si. In: *Linguagem em (Dis)curso*. **Tubarão**, v. 3, Número Especial, p. 37-54, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A