

## **Organização escolar multisseriada: uma análise historiográfica da educação brasileira**

Ester Marques da Conceição<sup>1</sup>, Rosenildo da Costa Pereira<sup>2</sup>, Vivian da Silva Lobato<sup>3</sup>

### **Resumo**

As escolas com classes multisseriadas têm como característica a reunião de estudantes de diferentes anos em uma mesma turma, concomitantemente, e sob a docência de um/a professor/a. Com intuito de desenvolver uma análise historiográfica do surgimento e da constituição dessas escolas no cenário educacional do país, o objetivo deste trabalho é analisar como a organização escolar multisseriada se constituiu na história da educação brasileira. Para isso, utilizamos a pesquisa bibliográfica, por meio da qual são mobilizados os estudos de autores como Faria Filho e Vidal (2000); Saviani (2002; 2013); Santos e Moura (2010); Viegas e Galvão (2012). Por meio do estudo, evidenciou-se que a organização escolar multisseriada remonta ao período de expulsão dos jesuítas em 1759, momento em que foram instauradas as aulas régias criadas por meio da Lei Geral de Ensino de 1827, que adotou, na época, o método mútuo. Em nossa análise, esse modelo escolar se constituiu como potencial para assegurar a oferta da educação para muitas gerações da sociedade.

### **Palavras-chave**

História da educação. Escolas/classes multisseriadas. Organização escolar.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica na Universidade Federal do Pará, Brasil; especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará, Brasil; integrante do Grupo de Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas e Formação Docente: um enfoque interdisciplinar (GPEFORP) e do Projeto de Extensão “GPEFORP na estrada: a Universidade vai à escola”. E-mail: marquesester31@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Antropologia pela Universidade Federal do Pará, Brasil; estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades, na mesma instituição; servidor público da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, Pará, Brasil. E-mail: rosenildopereira@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil; estágio pós-doutoral pela Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil; professora da Universidade Federal do Pará, Brasil; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Violência nas Escolas; pesquisadora associada ao Grupo de Pesquisa Centro de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade Educação (CIERS-ed). E-mail: vivianlobato@ufpa.br.

## **Multigrade school organization: a historiographical analysis of Brazilian education**

Ester Marques da Conceição<sup>4</sup>, Rosenildo da Costa Pereira<sup>5</sup>, Vivian da Silva Lobato<sup>6</sup>

### **Abstract**

Schools with multigrade classrooms are distinguished by the gathering of pupils from different grades in a single classroom, simultaneously, being taught by the same teacher. In order to develop a historiographical analysis of the appearance and formation of such schools in Brazilian educational system, the purpose of this work is to investigate how multigrade organization in schools arose in the history of Brazilian education. To this end, we have resorted to bibliographical research based on the studies of such authors as Faria Filho and Vidal (2000); Saviani (2002; 2013); Santos and Moura (2010); Viega and Galvão (2012). These studies showed that multigrade organization in schools dates back to the period of the suppression of the Jesuits in 1759, with the introduction of the royal classes created by the General Education Law of 1827, which adopted the mutual method. According to our analysis, that model had the potential to guarantee available education for several generations in Brazilian society.

### **Keywords**

History of education. Multigrade schools/classrooms. School organization.

---

<sup>4</sup> Master degree student in Curriculum and Basic School Management at the Federal University of Pará, Brazil; specialist in Pedagogical Practices in Rural Education from the Federal University of Pará, Brazil; member of the Research Group on Pedagogical Practices and Teacher Training: an interdisciplinary approach (GPEFORP) and the Extension Project “GPEFORP on the road: the University goes to school”. E-mail: marquesester31@gmail.com.

<sup>5</sup> PhD in Anthropology, Federal University of Pará, State of Pará, Brazil; post-doctoral internship in the Postgraduate Program in Cities, Territories and Identities, at the same institution; public servant at the Municipal Department of Education of Abaetetuba, State of Pará, Brazil. E-mail: rosenildopereira@gmail.com.

<sup>6</sup> PhD in Education (Educational Psychology), Pontifical Catholic University of São Paulo, Brazil; post-doctoral internship at Fundação Carlos Chagas, State of São Paulo, Brazil; professor at the Federal University of Pará, Brazil; leader of the Study and Research Group on Violence in Schools; researcher associated with the Research Group Center for Studies in Social Representations and Educational Subjectivity (CIERS-ed). E-mail: vivianlobato@ufpa.br.

## Introdução

Diferentemente do que costuma ocorrer na maioria das escolas situadas em ambiente urbano, as escolas com classes multisseriadas possuem uma organização particular, tendo como característica principal o agrupamento de estudantes de diferentes séries – em uma mesma turma e de forma concomitante, sob a docência de apenas um professor ou professora (Hage, 2005). Esse modelo de ensino encontra respaldo em ornamentos legais atuais, podendo citar o Artigo 23 da Lei nº 9.394/1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

**Art. 23.** A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, **grupos não-seriados**, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, grifos dos autores).

Ao considerar a existência delas, as escolas/classes multisseriadas são uma realidade muito presente no cenário educacional brasileiro, especialmente no meio rural, apresentando-se com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste do país (Santos, 2015). Sua expressividade numérica é evidenciada pela pesquisa realizada por Delboni (2016), na qual evidencia que as escolas rurais representam 49,5% das escolas do país, ou seja, quase metade das instituições escolares existentes no Brasil.

Em cenários que abrangem a Amazônia paraense, mais especificamente, essas escolas costumam apresentar-se como a única possibilidade de assegurar o direito à educação básica para os sujeitos que vivem no campo, distantes dos grandes centros urbanos. No entanto, cercadas por muitos desafios, isso às vezes contribui para a existência de um estigma de educação inferior. A organização multisseriada, porém, precisa ser validada e entendida como uma possível práxis da educação popular, visto que efetiva o acesso à educação escolar para as camadas populares, valorizando os contextos de vida, os saberes locais, os modos de ser e estar, além da ação crítica e transformadora. Isso se torna preponderante para a emancipação desses grupos, pois “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente” (Freire, 1987, p. 14).

Caldart (2011, p. 149-150), ao tratar sobre a garantia do direito a uma educação no e do campo, explicita que “No: o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo

tem o direito a uma educação pensada a partir do seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Assim, Teixeira e Lima (2012, p. 150) ressaltam que, no âmbito da educação pública destinada ao meio rural brasileiro, as escolas multisseriadas foram historicamente secundarizadas, mas “têm se revelado como a condição material para a garantia do direito à Educação no Campo”.

Para Santos e Moura (2010), esse modelo de organização escolar, tratado durante décadas como “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” e substituída pelas classes seriadas, tal como ocorre no modelo urbano, tem resistido ao longo dos anos e desafiado as tentativas governamentais que tentaram extingui-lo.

Partindo dessa premissa, embora a organização multisseriada ainda constitua uma parte significativa da oferta de educação pública atualmente, ela já está presente desde os primórdios da história da educação no Brasil. Assim, a construção deste trabalho é mobilizada a partir do seguinte problema: Como a organização escolar multisseriada se constituiu como modelo de ensino na história da educação brasileira?

A escolha por abordar essa temática dá-se pelo contexto de desenvolvimento da pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), a qual tem como pano de fundo a educação do campo e as escolas com classes multisseriadas. A organização hoje nomeada como multisseriada figura um dos primeiros modelos de instrução educacional que aparece na história da educação brasileira, motivo que impulsionou a realização deste estudo analítico e de viés historiográfico.

## **Metodologia**

No que se refere aos aspectos metodológicos, adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa e utilizamos a pesquisa bibliográfica como aliada no processo de fortalecimento da discussão realizada, proporcionando familiaridade com a temática do estudo e diálogos com aportes teóricos já publicados, haja vista que esta “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (Severino, 2007, p. 123).

Dessa maneira, inicialmente, foi realizado um levantamento de referências teóricas que pudessem contribuir para a análise do processo de constituição da organização escolar multisseriada na história da educação brasileira. Utilizamos materiais encontrados por meio do acesso à biblioteca eletrônica SciELO, os quais foram selecionados, a princípio, pela leitura dos

títulos e resumos, além de outras pesquisas disponíveis, como livros, teses e documentos oficiais brasileiros. A partir dessa busca, foram mobilizados os estudos de autores como Faria Filho e Vidal (2000); Saviani (2002; 2013); Santos e Moura (2010); e Viega e Galvão (2012). Os escritos desses autores foram lidos na íntegra, e as principais ideias trabalhadas foram registradas em fichamentos.

Com base nessa catalogação do conteúdo relevante para este trabalho e fazendo uso da análise bibliográfica, foram identificados e analisados elementos comuns presentes nos estudos. Esses elementos foram examinados e estão apresentados no desenvolvimento desta pesquisa. Tal análise histórica possibilitou um entendimento mais profundo e um diálogo com o cenário atual no que diz respeito à temática do artigo.

## **Desenvolvimento**

Para iniciar nossa reflexão, é importante ratificar que neste estudo consideramos a instituição escolar como um lugar que contribui para o processo de formação de atores sociais que exercem ou exercerão a cidadania. Mais especificamente, vemos a escola como local de construção de conhecimento, compartilhamento de saberes e valores, além de ser produtora de cultura e reveladora de realidades, comportamentos, ações e narrativas que se constituem como potenciais para a produção acadêmico-científica no âmbito da história da educação. Nesse sentido, compreender seu processo constitutivo e seus modos de organização torna-se fundamental para possibilitar reflexões e análises, além de contribuir para a compreensão de questões que se apresentam na sociedade atual.

Faria Filho e Vidal (2000), ao dedicarem atenção aos estudos acerca dos tempos e dos espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil, evidenciam que:

Ao acompanhar os debates que se travaram na área da educação ao longo do século XIX e XX, [...] percebe-se que sua extensão estava intimamente relacionada à distribuição e à utilização dos tempos escolares, à constituição dos métodos pedagógicos e à organização das turmas, classes e espaços escolares (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 20).

Avançando na discussão, Faria Filho e Vidal (2000) apresentam em suas análises o que chamam de “escolas de improviso”, demarcando os séculos 18 e 19 e destacando modelos de escolarização inseridos nesse contexto. Eles indicam que, a partir da segunda metade do século 18, o período colonial legou um número muito reduzido de escolas régias ou cadeiras públicas

de primeiras letras. Essas escolas tinham professores reconhecidos ou nomeados como profissionais pelos órgãos governamentais responsáveis pela instrução e funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, prédios comerciais ou até mesmo na própria residência dos mestres (Barbanti, 1977; Hilsdorf, 1986 *apud* Faria Filho; Vidal, 2000). No caso das escolas localizadas nas residências dos professores, algumas vezes, eles recebiam uma pequena ajuda para pagarem o aluguel.

Outro modelo de escolarização registrado por Faria Filho e Vidal (2000) neste período é a rede de escolarização doméstica, ora chamada de escola particular ora doméstica. Essas escolas atendiam um número de pessoas bem superior à rede pública estatal. Elas funcionavam em espaços cedidos pelos pais das crianças e jovens, aos quais os professores deveriam ensinar. O pagamento daquele que ensinava era de responsabilidade do chefe de família que o contratava que, geralmente, era um fazendeiro.

Além desse, Faria Filho e Vidal (2000) também evidenciam a existência de outro modelo que aparece ao longo do século 19, caracterizado pela iniciativa dos pais na criação de uma escola para a qual contratavam um professor ou professora. Apesar de parecer com o modelo descrito anteriormente, esse em apresentação tinha como particularidade o fato de que tal escola e o professor para ela contratado não tinham vínculo algum com o Estado. Para resumir, os autores descrevem que:

Era essa multiplicidade de modelos de escolarização [...] que vamos encontrar como forma de realização da escola no século XIX. Todos eles, com exceção dos colégios, utilizavam espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores e de prédios públicos ou comerciais. Todos eles, exceto o primeiro, eram freqüentados quase exclusivamente por crianças e jovens abastados. Em todas as escolas, era, geralmente, proibida a freqüência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da segunda metade do século [...] (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 21-22).

A partir desse panorama inicialmente traçado por meio das contribuições dos estudiosos mencionados, pode-se analisar que, há séculos, a sociedade compreende a instrução como necessária para o desenvolvimento intelectual, a ascensão social ou mesmo como representação de civilidade<sup>7</sup>. Em decorrência disso, surgem diversas formas de atender a essa demanda, muitas vezes de forma autônoma e por iniciativas privadas, uma vez que, nesse período, a educação

---

<sup>7</sup> O conceito de civilidade nesta pesquisa pode ser entendido como “uma internalização das regras dispostas ao que possa oportunizar à formação do *bom caráter* e à construção das *boas maneiras*”, atrelado, portanto, ao “abandono das práticas de ‘barbárie’” (Cecchin; Cunha, 2007, p. 2). Apesar de tal conceito sofrer alterações com o passar dos séculos, a ideia de civilidade como “categoria de comportamento social aceitável” (Veiga, 2002, p. 95) permanece como elemento central.

ainda não se configurava como um bem público e seus processos organizativos não estavam bem consolidados.

Neste viés, ao considerar as características dos modelos de escolarização existentes entre os séculos 18 e 19, conforme registrados nos estudos de Faria Filho e Vidal (2000), as primeiras configurações de instrução, sob nossa leitura, apontam para a existência do modelo de ensino multisseriado. Isso se evidencia pelo agrupamento de estudantes em espaços improvisados. Assim, há vestígios não tão recentes no contexto educacional brasileiro, e embora nem sempre denominado explicitamente como tal, há tempos a organização e os traços do ensino multisseriado estiveram enraizados na história da educação, ainda que propagados com outras expressões ou nomenclaturas.

Dessa maneira, vinculadas ou não ao Estado, as classes multisseriadas surgiram no Brasil após a expulsão dos jesuítas, convivendo com professores ambulantes que ensinavam as primeiras letras de fazenda em fazenda. Em pequenas vilas e lugarejos pouco habitados, crianças se reuniam em torno de alguém que poderia ser um professor, aprendendo a ler, escrever e contar (Atta, 2003 *apud* Santos; Moura, 2010).

Segundo Colares (2011, p. 195), “Até o período que antecedeu o reinado de D. José I e o conseqüente predomínio do Marquês de Pombal na condução da política lusa, a educação escolar, tanto em Portugal quanto no Brasil, não só era conduzida pelas Ordens religiosas como estava subordinada a seus interesses”, o que não era interessante para o novo governo que se instaurava, pois este buscava implementar seus próprios ideais.

Assim, os jesuítas, que dominaram a educação brasileira até a metade do século 18, foram expulsos em 1759 pelo Marquês de Pombal – primeiro-ministro do rei de Portugal –, dando lugar aos novos ideais advindos das reformas pombalinas que se opunham ao predomínio das ideias religiosas. Essas reformas eram baseadas em princípios laicos inspirados no Iluminismo, instituindo, portanto, o privilégio do Estado no que se refere à instrução. Dessa forma, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foi decretado o fechamento dos colégios jesuítas e instauradas, no lugar deles, as aulas régias (Saviani, 2002).

Segundo Seco e Amaral (2006), essas aulas, que contavam com a presença de apenas um professor, eram autônomas, isoladas e não se articulavam entre si. Assim, em vez de um sistema educacional mais ou menos unificado, o que se apresentava era um ensino disperso, fragmentado, baseado em ensinamentos isolados, ministrados por professores leigos e mal preparados.

Apesar de a criação das aulas régias ter representado um avanço em direção à existência de um ensino público oficial e laico,

a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infraestrutura, assim como os recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino (Saviani, 2013, p. 140).

Além dessas questões, importa destacar que as aulas régias não se constituíram como uma oferta de educação popular, haja vista que esse sistema de ensino, cuidado pelo Estado, servia a uns poucos da sociedade, predominantemente aos filhos das elites coloniais (Seco; Amaral, 2006). Cabe ainda ressaltar, com base nas reflexões de Saviani (2002), que a iniciativa das aulas régias se restringiu apenas a um esboço que não chegou a se efetivar, propriamente, devido a razões diversas, como a escassez de mestres qualificados para implementar a nova orientação às aulas e a insuficiência de recursos.

Esse contexto de aulas avulsas, isoladas, de professores responsáveis por encontrar lugar para que o ensino pudesse acontecer e ainda de esse sistema ser voltado a uma parcela restrita da população, é observado também nos estudos de Cordeiro (2009, p. 43) quando, ao tecer uma análise sobre os vários modelos de escola e professores que compunham o contexto da história da educação, apresenta o padrão de escola que contemplava o ensino primário em meados do século 19, destacando que

o que se chamava de escola era normalmente um estabelecimento muito simples, composto de uma única sala. Essa sala era alugada pelo professor, fosse ele público ou particular, ou muitas vezes funcionava na própria casa desse mestre ou mestra. Por vezes, essas escolas isoladas ficavam situadas na zona rural, na sede de uma fazenda. Os alunos tinham idades e graus de conhecimentos diferentes.

Neste contexto, examinamos que as escolas isoladas correspondem à organização do que hoje conhecemos como escolas multisseriadas. Observamos que as condições de oferta e existência delas foram degradantes, seja devido a questões estruturais, pedagógicas ou à falta de professores com formação adequada para o ensino. Isso contribuiu para a construção de uma visão muito negativa sobre essa organização, desde os tempos mais remotos até os dias atuais.

A visão existente acerca das escolas e/ou classes multisseriadas como espaços incapazes de promover qualidade tem raízes na história da educação. Este ponto pode ser observado nos estudos de Viegas e Galvão (2012), quando ressaltam que, de modo geral, as escolas singulares<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Escolas singulares era uma das nomenclaturas utilizadas para se referir ao que hoje intitula-se como escolas multisseriadas. Segundo Veiga e Galvão (2012), eram também chamadas de escolas isoladas ou cadeiras

– cujo debate antecede a LDB 5.692/1971 – foram caracterizadas como precárias, atrasadas e desorganizadas. Além disso, foram consideradas como símbolos da miséria, da falta de planejamento e recursos, e da baixa qualidade do ensino, fruto de um discurso construído que enfaticamente as desqualifica. Em diálogo com Viega (1999), as autoras destacam que:

Esse sistema de instrução pública em vigor durante o século XIX e também durante parte do século seguinte, composto por aulas avulsas, ministradas por mestres-escola em suas próprias residências ou em salas alugadas, passou a ser considerado, em determinado momento, ineficaz e insatisfatório, na medida em que parecia não contribuir para promover ao povo instrução e noções de civilização tão caras para consolidar o ideal de construção de uma unidade nacional e para formar a população com o intuito de criar um conjunto de cidadãos que se mobilizasse ao máximo para desenvolver o progresso material, cultural e nacional do Brasil (Viega, 1999 *apud* Viegas; Galvão, 2012, p. 480).

Dadas as características, as escolas isoladas pareciam não atender ao ideal desejado da época e, por consequência do contexto em que existiam, eram consideradas ineficazes e insatisfatórias. Essa percepção e realidade ainda são recorrentes no contexto de muitas escolas rurais com classes multisseriadas atualmente, pois o abandono, a precarização e o descaso ainda se perpetuam nesses espaços. Esses fatores alimentam uma visão negativa e comprometem o princípio da qualidade desejada.

Ao se interrogar acerca dos fatores que interferem na qualidade da educação das escolas multisseriadas e que fortalecem o descrédito a elas atribuído, os estudos de Hage (2014, p. 1.174-1.175) revelam que:

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

Assim, observamos que os inúmeros fatores que remontam o cenário de muitas escolas com organização escolar multisseriada situadas no campo não atendem ao padrão de qualidade

---

públicas, e se remetem à organização do ensino primário que, mesmo com a criação e implementação dos grupos escolares (como veremos mais adiante), ainda continuou existindo no país. Essas escolas eram constituídas por um ou mais grupos de alunos e sob a responsabilidade de um ou uma docente, tal como são as classes multisseriadas atualmente.

exigido nacionalmente, pois, embora não elenque elementos específicos, acreditamos que os fatores apresentados por Hage (2014) não devem fazer parte daquilo que pode ser entendido ou interpretado como qualidade, pelo contrário, se opõe a isso.

Prosseguindo com a análise historiográfica, até o início do século 19, o método de ensino adotado era o individual. Nele, mesmo quando determinada classe era formada por vários alunos, o professor ensinava cada estudante individualmente. Como resultado, os alunos passavam muito tempo sem contato direto com o mestre, levando a uma perda expressiva de tempo e a problemas de disciplina (Faria Filho, 2011; Faria Filho; Vidal, 2000).

Diante desses fatores, Faria Filho e Vidal (2000) evidenciam que, a partir da segunda década do século 19, com o advento da independência do Brasil, políticos e intelectuais da época puseram em discussão a necessidade de ser adotado um novo método de ensino nas escolas brasileiras que fosse mais eficiente, “Uma escola mais rápida, mais barata e com um professor mais bem formado” (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 22). Assim, colocou-se em perspectiva a adoção do método mútuo.

Esse método, amplamente utilizado na Europa e conhecido como método lancasteriano ou Lancaster, foi criado no final do século 18 pelo inglês Joseph Lancaster, amparado nas ideias de Andrew e de Jérémy Bentham. O método, que fazia apelo à memorização, à repetição e ao ensino oral, dispunha de um único professor para ministrar aulas a centenas de alunos. O método possuía regras rigorosas e, para funcionar, necessitava de espaço e materiais adequados, além do apoio direto de alunos-monitores<sup>9</sup> (Faria Filho; Vidal, 2000; Freire; Paula, 2013).

No Brasil, o método mútuo foi utilizado, inicialmente, para educar as tropas militares. Então, reconhecidas suas vantagens, a partir do Decreto de 1º de março de 1823, é criada a primeira escola com o ensino mútuo no município da Corte, nas dependências da Escola Militar (Aragão; Timm, 2013; Freire; Paula, 2013). Com isso,

Tendo em vista o êxito do método mútuo no meio militar, a legislação imperial n. 182 de 22 de agosto de 1825, indica em seu texto a implementação de escolas públicas de primeiras letras pelo método lancasteriano nas diversas Províncias do Império. Ao longo dos anos 1825 e 1826, diversos textos oficiais foram redigidos com vistas a estabelecer o método mútuo nas Províncias brasileiras, de modo que em 15 de outubro de 1827, data da primeira Lei de Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, o método

---

<sup>9</sup> Segundo Freire e Paula (2013, p. 672), “O método mútuo era organizado na proposta do sistema monitorial. O professor ensinava as lições a um grupo mais amadurecido, os monitores, que se dividiam em grupos de aproximadamente dez alunos (de acordo com o nível de conhecimento), para ensinar aos demais o que haviam aprendido. O critério de seleção de monitores estava ligado às habilidades individuais. A tarefa do monitor era coordenar o grupo de alunos para que estes corrigissem seus erros entre si”.

mútuo ou lancasteriano foi assumido como oficial do ensino (Aragão; Timm, 2013, p. 5).

Com as características que figuram as chamadas escolas multisseriadas atualmente – como a unidocência, a reunião de vários alunos com diferentes idades e níveis de aprendizagem em um mesmo espaço, e até mesmo o sistema monitorial, em que os alunos mais avançados apoiam aqueles com menor desenvolvimento –, Atta (2003 *apud* Santos; Moura, 2010) afirma que essas classes foram oficialmente criadas pelo governo imperial a partir da Lei Geral do Ensino de 1827, que orientava a criação de escolas de primeiras letras no contexto imperial, as quais deveriam adotar o ensino mútuo. Vejamos alguns artigos que compõem esta Lei:

**Art. 1º** Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

**Art. 4º** As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

**Art. 6º** Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Brasil, 1827, grifos dos autores).

Segundo Saviani (2002, p. 123), se a instalação das escolas “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” tivesse sido de fato viabilizada, a Lei de 15 de outubro de 1827 “teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu”, como ratifica o autor. Por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, em 1834, o governo central deixou de se responsabilizar pelas escolas primárias e secundárias, direcionando essa tarefa para os governos provinciais.

Para Faria Filho e Vidal (2000), é possível que esse afastamento do governo central, a diversidade da conjuntura econômica e política das várias regiões do país, e os altos custos da manutenção do ensino mútuo façam parte de algumas das razões de seu declínio já nos anos 1840. Os mesmos autores enfatizam que, na década de 1870, diferentes profissionais apontavam o estado de precariedade dos espaços onde funcionavam as escolas, especialmente as públicas, “e advogavam a urgência de se construírem espaços específicos para a realização da educação primária” (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 23).

Sob essa percepção, principalmente nas últimas quatro décadas do século 19, consolidou-se a ideia de que construir prédios específicos para as escolas era imprescindível para uma ação eficaz junto às crianças. Essa concepção considerava aspectos de diversas

ordens, como político-cultural, pedagógica, científica e administrativa. No que se refere ao terceiro aspecto indicado, temos a questão dos avanços dos saberes científicos, notadamente da medicina, referente aos registros do mal causado às crianças no que diz respeito às péssimas condições de higiene das instalações escolares. Acerca do quarto aspecto, a falta de espaços adequados envolvia também uma questão administrativa à medida que “as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não oferecendo indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino” (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 24).

Assim, impulsionados pelo ideário de uma política de modernização educacional mobilizada pelo projeto republicano, correspondendo ao final do século 19 e início do século 20, foram criados os Grupos Escolares, nos quais a organização escolar adotada é a forma seriada. Esse modelo separava as crianças por idade, nível de domínio das aprendizagens esperadas e, muitas vezes, por sexo. Primeiramente, esses grupos foram organizados nas capitais e, posteriormente, nas cidades do interior, reunindo as escolas multisseriadas/isoladas – que funcionavam em espaços improvisados – em prédios escolares maiores que foram construídos especialmente para esse fim (Santos; Moura, 2010).

Na pesquisa realizada por França (2016), que aborda o processo de implantação dos grupos escolares no estado do Pará durante o Regime Republicano, a autora evidencia o posicionamento de José Veríssimo Dias Mattos – diretor da Instrução Pública do Estado do Pará entre os anos 1890 e 1891 – frente à análise do Regulamento Geral da Instrução Pública promulgado em 7 de maio de 1890 pelo governador Justo Leite Chermont. Segundo a autora, José Veríssimo revela que:

o dispositivo legal tinha o firme propósito de **organizar o sistema público de ensino** paraense. O diretor, contrapondo-se à concepção vigente de escola primária, como um **aglomerado de classes de alunos de adiantamentos diversos, dispostos em uma única sala sob a regência de um professor**, propõe ao governador uma escola primária, constituída de classes distintas, cada uma delas confiadas a um professor. Imbuído desse propósito, **defende a construção de prédios apropriados** para o funcionamento das escolas primárias, construídos com base em normas e regras estabelecidas por pedagogistas, mestres e arquitetos (França, 2016, p. 348, grifos dos autores).

Com base no exposto até aqui, reforçamos que as classes multisseriadas, dadas as características apresentadas, estiveram presentes desde o contexto do Brasil Império. Porém, como observado, parecia não atender a um modelo educacional idealizado e almejado, pois no

discurso do diretor identifica-se uma certa insatisfação com a estrutura existente, acompanhada de outra sugestão organizacional.

Nesse contexto é importante analisar, em um primeiro momento, que antes de apresentar as classes multisseriadas, José Veríssimo enfatiza que o propósito do Regulamento Geral da Instrução Pública é o de “organizar o sistema público de ensino paraense”. Isso sugere que ele via a oferta da escola primária no período como desorganizada, pois, como pontua, encontravam-se classes de alunos em diferença de desenvolvimento aglomeradas, dispostas em sala única e regidas por apenas um professor. Sua proposta, portanto, contrapõe tal estrutura, sugerindo classes separadas, cada uma com o próprio professor, e defendendo ainda a construção de prédios apropriados, o que sugere pensar uma referência à criação dos grupos escolares.

No que se refere à criação dos Grupos Escolares ou Escolas Reunidas, uma questão que merece análise é que “Nas vilas e povoados, bem como na zona rural, apesar da instituição dos Grupos, permaneceram funcionando as escolas isoladas, multisseriadas, o que, para atender a problemas de ordem demográfica, em locais de baixa densidade populacional, vem ocorrendo até hoje” (Santos; Moura, 2010, p. 41).

Essas escolas, atualmente denominadas multisseriadas, mas ainda sujeitas aos preconceitos associados à nomenclatura “escolas isoladas”, continuam a existir em muitas comunidades rurais da educação brasileira. Elas representam a organização que chega a lugares diversos, oportunizando a efetivação do direito à educação para muitos sujeitos que vivem no campo, em sua maioria.

Embora para muitos a forma de organização – estudantes de séries/anos diferentes juntos em um mesmo ambiente sob a mediação de um/a professor/a – possa ser um problema, ao adotar outra perspectiva, a heterogeneidade das classes multisseriadas pode ser vista como um aspecto positivo. Hage (2005, p. 46) aponta que “oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries na mesma sala de aula, o que em determinados aspectos é considerado salutar”. Em outras palavras, essa realidade pode oferecer benefícios no processo de ensino e aprendizagem, ao considerar as relações, as identidades e a construção do conhecimento de forma integrada.

Além disso, é válido ressaltar um ponto apresentado nas considerações do estudo das autoras Veiga e Galvão (2012, p. 496) quando destacam que “Embora a situação de debilidade [...], provavelmente, deva ter caracterizado as escolas isoladas de vários lugares do Brasil, não há garantias de que todas as escolas singulares se encontravam no mesmo quadro de

precariedade”. Por isso, enfatizam a importância de investigar as diferentes partes do Brasil, atentando para as especificidades de cada uma.

Neste caso, não devemos generalizar as escolas multisseriadas, reduzindo-as ao fracasso e taxando-as como faltosas de qualidade. As realidades são diversas, e a qualidade deve ser compreendida como um conceito que engloba vários elementos, desde as questões estruturais até pedagógicas, sociais, culturais e políticas. Determinada escola pode ter qualidade em aspectos estruturais, mas não necessariamente em termos de ensino, e vice-versa.

Com essas reflexões, não temos como objetivo romantizar essa realidade que não é isenta de desafios, nem de nos posicionarmos a favor dessa organização. Nossa intenção é contribuir para a superação da “universalização” do discurso de que as escolas e/ou classes multisseriadas não são passíveis de qualidade, avanços, desenvolvimento. Queremos ressaltar que as realidades são diversas e que é crucial considerar realidades que possam não se encaixar nos padrões amplamente disseminados.

Conforme contribui Arroyo (2010) no Prefácio da obra *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*, no processo de reinvenção, uma primeira lição deve ser considerada:

as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade... Difícil superar essas visões tão negativas do campo e de suas escolas porque reproduzem visões negativas dos seus povos e das instituições do campo. [...] essas imagens tão negativas do campo e de suas escolas tiveram e têm uma intencionalidade política perversa: reduzir o campo, suas formas de existência e de produção de seus povos à inexistência. A escola do campo é, assim, considerada como não escola, não educandário, sem qualidade; os educadores-docentes, como não educadores, não docentes; a organização curricular não seriada, multisseriada, como inexistente; os diversos povos do campo, na pré-história, na inferioridade cultural. Em contraposição, a cidade, assim como a escola, os currículos seriados, seus docentes e sua qualidade, são existentes. Padrões de referência e paradigmas de modernidade, cientificidade, conhecimento, produtividade, que têm classificado, hierarquizado nossas escolas, docentes e coletivos que as frequentam. Enquanto esses imaginários e paradigmas hierarquizantes, inferiorizantes, segregadores persistirem as pesquisas e análises nascerão viciadas, preconceituosas (Arroyo, 2010, p. 10-11).

Vista por muitos como um problema, à organização multisseriada é frequentemente apresentada como solução a mudança para o modelo seriado de ensino, como se fosse o divisor

de águas frente a todos os desafios que cercam a realidade educacional brasileira, independente da organização. Porém, isso resulta da dicotomia que foi construída historicamente entre cidade e campo, urbano e rural, seriado e multisseriado, como se esses contextos pudessem ser tratados da mesma forma e não tivessem as próprias dinâmicas e singularidades. Segundo Arroyo (2010), essas análises comparativas, que são reducionistas e cansativas, devem ser superadas, perderam sentido. Além disso, é crucial reconhecer que

Avançamos no entendimento de que a organização seriada do conhecimento levou a uma compreensão segmentada, disciplinada, hierárquica e linear tanto dos conhecimentos quanto dos processos de ensinar-aprender. Levou e leva a deixar de fora a riqueza e complexidade que é inerente à produção do conhecimento. Sobretudo, essa organização seriada levou e leva a avaliar, aprovar e, principalmente, reprovar milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos porque classificados como lentos, desacelerados, com problemas de aprendizagem nos ritmos, na sequência das séries e dos níveis escolares. Toda organização linear, sequencial, seriada dos processos de aprendizagem, de formação e desenvolvimento humano, de socialização tende a ser homogeneizadora e conseqüentemente segregadora, injusta [...]. Quando a organização seriada está em crise por ser antidemocrática, classificatória e segregadora e quando se avança tanto na compreensão de como a mente humana aprende, dos complexos processos do aprender humano, fica sem sentido propor que as escolas do campo, multisseriadas ou não seriadas, virem seriadas (Arroyo, 2010, p. 12).

## **Considerações finais**

O objetivo que impulsionou a construção deste artigo foi analisar como a organização multisseriada se constituiu como modelo de ensino na história da educação brasileira. Por meio dos estudos de pesquisadores da área, dos diálogos promovidos e das reflexões realizadas, tornou-se evidente que essa organização não é recente e remonta ao período da expulsão dos jesuítas do Brasil e de todas as colônias de Portugal, instaurando-se as aulas régias que possuíam características bastante similares.

Aulas régias, escolas isoladas, escolas singulares, cadeiras públicas e escolas domésticas eram as nomenclaturas utilizadas para referir às primeiras tentativas de instrução educacional nos séculos 18, 19 e 20, abrangendo, portanto, os períodos Colonial, Imperial e Republicano. Inicialmente funcionando com o método individual, essas escolas passaram a adotar o método mútuo ou lancasteriano, por meio da Lei Geral de Ensino de 1827, criando oficialmente as classes multisseriadas, dadas as características de sua organização. O final do século 19 e início do século 20 foram marcados pela criação dos Grupos Escolares, os quais seguiam o modelo seriado. No entanto, devido à necessidade de instrução para aqueles que moravam em lugares

mais remotos, as escolas com organização multisseriada continuaram a existir e permanecem até o atual século.

Ao realizar uma análise mais geral a partir das discussões estabelecidas até aqui, evidenciou-se que a organização escolar multisseriada se constituiu e continua a se constituir, ao longo da história da educação brasileira, como uma alternativa potencial para assegurar a oferta da educação para muitas gerações da sociedade. Ao adotar uma perspectiva mais analítica ainda, ficou claro que a organização em si não é o problema principal. O que deve ser levado em consideração são as condições de funcionamento a que essas escolas são submetidas, decorrentes da falta de investimentos, de políticas públicas adequadas, do acompanhamento por parte das secretarias estaduais e municipais de educação, e da formação pedagógica e continuada para professores/as. Em outras palavras, esses problemas transcendem a organização escolar.

A precariedade dos prédios, a falta de materiais didáticos e de instalações adequadas, a ausência de um projeto político-pedagógico específico e a falta de espaços para leitura, recreação, entre outros problemas – que existem desde as escolas isoladas – não serão resolvidos simplesmente pela troca da organização para o modelo seriado. Portanto, a mudança de organização não deve ser apresentada como solução. Em contrapartida, são necessários investimentos públicos, cuidado, acompanhamento e, sobretudo, a preservação e valorização das identidades, singularidades e saberes.

A verdade é que se torna necessária a superação do paradigma urbanocêntrico que coloca as escolas situadas no campo como atrasadas, de má qualidade, desprovidas de sucesso e desenvolvimento (Hage, 2005), pois é essa visão, esse olhar que as desqualifica e as coloca como algo a ser vencido, superado, acabado.

Portanto, a análise da produção acumulada acerca da temática do artigo revela que, até o momento, essa área é pouco explorada no meio acadêmico em termos de pesquisa, apesar de sua relevância para a manutenção e valorização das práticas de educação do campo. Por isso, é crucial examiná-la sob a perspectiva da educação popular, tanto em um contexto social quanto científico. Assim, com o objetivo de fortalecer a identidade campesina, destaca-se a necessidade de realizar mais pesquisas que possam aprofundar as discussões acerca da educação popular como eixo de análise na história das escolas e classes multisseriadas, reconhecendo a educação escolar como um direito social coletivo tanto na cidade quanto no campo. Espera-se que este estudo contribua significativamente para tal debate.

## Referências

- ARAGÃO, M.; TIMM, J. W. O método lancasteriano e as práticas de castigos escolares: do avilte físico à dor moral. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 7., 2013, São Cristóvão/SE. **Anais [...]** São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2013. p. 01-11. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10332/111/110.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.
- ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. *In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Prefácio. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 2).
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Da responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm). Acesso em: 20 dez. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 17 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 17 dez. 2023.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade e construção. *In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 146-158.
- CECCHIN, C.; CUNHA, M. T. S. Tenha modos! Educação e sociabilidades em manuais de civildade e etiqueta (1900-1960). *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR*, 10., 2007, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2007. p. 1-11. Disponível em: [https://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos\\_PDF/Cristiane\\_Cecchin.pdf](https://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos_PDF/Cristiane_Cecchin.pdf). Acesso em: 16 jul. 2024.
- COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: críticas e proposições. **HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 11, n. 43e, p. 187-202, 2011. DOI 10.20396/rho.v11i43e.8639960. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>. Acesso em: 29 dez. 2023.
- CORDEIRO, J. Os professores: identidade e formação profissional. *In: CORDEIRO, J. Didática*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 41-68.
- DELBONI, J. H. B. **Imagem e memória**: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/500f02b1-cef4-4287-a8bf-3a72f0632ffc>. Acesso em: 24 abr.

2023.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2023.

FRANÇA, M. P. S. G. S. A. Grupos escolares no estado do Pará no Regime Republicano (1899-1905). *In*: ESTÁCIO, M. A. F.; NICIDA, L. R. A. (org.). **História e educação na Amazônia**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2016. p. 347-361.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, V. C. C.; PAULA, K. B. A institucionalização do método lancasteriano durante o império brasileiro. *In*: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2013, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013. p. 671- 680.

HAGE, S. A. M. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/região Amazônica. *In*: HAGE, S. A. M. (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p. 42-60. Disponível em:

[http://educampo.miritti.com.br/arquivos/File/Livro\\_Geperuaz.pdf](http://educampo.miritti.com.br/arquivos/File/Livro_Geperuaz.pdf). Acesso em: 5 dez. 2023.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.165-1.182, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SANTOS, F. S. **Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Salvador, 2015. Disponível em: <https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/FABIO-JOSUE-SOUZA-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 2).

SAVIANI, D. A história da escola pública no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, p. 185-201, 2002. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/issue/download/40/7>. Acesso em: 22 set. 2023.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. *In*: SAVIANI, D. (org.). **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013. p.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira. **HISTEDBR on-line**, Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, R. C.; LIMA, S. L. S. A multissérie frente aos desafios da educação do campo. **Entrelaçando**, Bahia, v. 2, n. 7, p. 149-158, 2012.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, 2002. DOI 10.1590/S1413-24782002000300008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QsmTD5KL9kvn8BF9Z6dSynq/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

VIEGA, J. G. A. B.; GALVÃO, A. M. O. As escolas isoladas nas décadas iniciais do século XX: o estudo de uma instituição. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 479-500, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21708>. Acesso em: 3 abr. 2024.

Submetido em 23 de maio de 2024.

Aprovado em 2 de julho de 2024.