



Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH

DILSILENE MARIA AYRES DE SANTANA

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: DIREITO À EDUCAÇÃO E CLASSES
MULTISSERIADAS NO MEIO RURAL BRASILEIRO**

São Carlos-SP

2018

DILSILENE MARIA AYRES DE SANTANA

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: DIREITO À EDUCAÇÃO E CLASSES
MULTISSERIADAS NO MEIO RURAL BRASILEIRO**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos-SP, como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação. Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

São Carlos-SP

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Dilcilene Maria Ayres de Santana, realizada em 28/03/2019:

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto
UFSCar

Profa. Dra. Carmem Lúcia Artioli Rolim
UFTO

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela
UNESP

Prof. Dr. Manoel Neto Matheus Nascimento
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Carmem Lúcia Artioli Rolim, Fábio Fernandes Villela e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

À Chico da Luz e Azila (Francisco e Gerzília), mestres maiores na minha formação, minha filiação, meu pai e minha mãe. Apesar da ausência física, é possível sentir o auxílio e a proteção todos os dias. Hoje vivem nos seus descendentes. Tenho muito orgulho de ser filha de pessoas que foram exemplo de integridade e determinação. Em vida, fizeram o bem a todos, sem distinção. Doaram, a mim e a todos os meus irmãos, tudo de mais importante: a concepção e a vida.

À minha querida filha Júlia Ayres de Amorim, com quem aprendo, a cada questionamento, os limites e as possibilidades do saber escolar.

À Profa. Dra. Isabel Cristina Auler Pereira, gratidão por toda a confiança.

AGRADECIMENTOS

Nenhum trabalho é absolutamente solitário, embora a solidão no processo de elaboração seja enorme. Nesse longo partejamento, citar alguns a serem agradecidos não significa esquecer outros. Enumerar a todos seria impossível.

Ao Professor Doutor Luiz Bezerra Neto, exemplo de pessoa/ser humano, de doação e de acolhimento. Alçou a mim na história da vida e trouxe-me de volta às premissas que embasam minha ação pedagógica, como professora. Toda minha gratidão.

Aos professores Manoel Nelito Matheus Nascimento, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes e Maria Iolanda Monteiro, doutores da UFSCar, pelo tempo dedicado à leitura da versão inicial do texto para a avaliação no Exame de Qualificação e pelas valiosas contribuições tecidas e propostas à versão, provisoriamente, final do texto.

À Banca de Avaliação, professores doutores Manoel Nelito Matheus Nascimento, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, Carmem Lúcia Artioli Rolim, Fábio Fernandes Vilela e Maria Iolanda Monteiro ao aceite do convite, ao tempo dedicado à leitura da versão final do texto e às contribuições tecidas e propostas que serão, antes de tudo, contribuição à minha trajetória profissional de pesquisadora.

Ao meu sistema familiar, em especial meus irmãos vivos, com os quais eu convivo e aprendo diante dos desafios da vida: Maria Elienir, Edmilson, Josefina, Vilson, Vilsilene e Gilsilene. Por tudo que somente “os de sangue” nos podem proporcionar. Agradeço, também, aos meus seis irmãos que, embora concebidos, não tiveram o destino da vida. Sinto muito! Vocês também fazem parte do nosso sistema familiar. Obrigada a todos!

Jamir Luz, Andreia Ramos e Orfileno Mota, irmãos de fé e caminhada vicentina, pela assunção dos compromissos que assumimos juntos na construção da rede internacional da caridade no Tocantins. Muito obrigada!

Nenhuma palavra será capaz de agradecer a presença, a amizade, a confiança da amiga conquistada: Katia Cristina Custódio Ferreira Brito. Gratidão por cada detalhe na acolhida de nossa amizade. Estamos juntas, nos caminhos da intuição, do aprofundamento teórico e tecendo sentidos reais à vida, ao trabalho e às relações humanas. Sempre é tempo de mudanças e de aprendizagem. A vida não para. A vida é uma festa!

Aos colegas, eternos alunos e amigos, companheiros no caminhar. Entre tantos, em diferentes espaços e tempo histórico, cito com muito carinho apenas alguns deles: Andreia Ferreira da Silva, Altina Abadia, Magda Suely Pereira, Antonio Miranda, Ivanilde Alves,

Maria Inês Machado, Luiz Carlos “Viana”, Sirlene Oliveira, Ludmylla Gomes Ribeiro, Leudimar Cardoso, Luciana Malagó, Arteniária Leonel, Aline Silva, Denise Belfort.

Às famílias “Marista”: Manoel Messias-Luzia de Lima Américo, Telma-Ananaias Renovato, Marilda Piccolo-Hamilton Dias, Vânia-Carlos Klein, Daniela-Ricardo Corcioli, Marluce-Krumaré Zacariotti e às Profa “Marista” Patrícia, Jeanine e Eliane Concesso, com as quais pude contar nos cuidados e na contribuição da formação de Julia, principalmente em minhas ausências em diferentes espaços-tempos.

Às mulheres que, ao meu lado e durante minha ausência, em diferentes tempos-espacos, cuidaram de minha filha com muito amor: Renilza Pontes, Janaina Pontes, Donizeth Amado, Denise Costa, Márcia Ramalho, Rosane Franco, Regina Alexandre, Maria da Conceição, Ivanete de Jesus e Adriana Ferreira. Minha eterna gratidão!

RESUMO

A oferta da Educação Básica em salas multisseriadas – agrupamento de crianças de diferentes idades e, geralmente, sob a regência de um professor – é realidade em todo o mundo. No Brasil, presença marcante no meio rural, é considerada, no imaginário social e, historicamente, nas políticas de educação, como um desvio do padrão da sala de aula considerada ideal: urbana e seriada, bem como é responsabilizada pelo baixo desempenho escolar dos estudantes, apurado nas avaliações institucionais. Devido a esse quadro, o poder público justifica o movimento de fechamento de tais salas de aulas. Esta pesquisa tem por objeto de estudo a oferta da Educação Básica em salas multisseriadas no meio rural no Brasil. Fundamenta-se no método histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica e toma a organização escolar em salas multisseriadas como categoria de análise. O propósito do estudo é refletir/discutir a educação escolar como direito público subjetivo, tomando em objeto de estudo a oferta da educação escolar em salas multisseriadas no meio rural brasileiro. A pesquisa é de caráter bibliográfico e utiliza-se dos dados do Censo Escolar/MEC/INEP para demonstrar o decréscimo da oferta de educação escolar em salas multisseriadas no meio rural. Desse modo, demonstra, em conclusão, que as limitações do agrupamento das crianças em salas multisseriadas, por si, não se encontra, de fato, na base das explicações do fracasso escolar no meio rural brasileiro, mas na função destinada a tais escolas nos sistemas de ensino e na história da educação brasileira determinadas pelas relações socioeconômicas de acumulação do capital. O estudo assenta-se na compreensão de que, historicamente, e acirra-se nas últimas décadas, a lógica da produção socioeconômica no meio rural brasileiro, em decorrência da mundialização do capitalismo e, conseqüentemente, da expansão do agronegócio, expulsa os trabalhadores para povoados e cidades, diminuindo, significativamente, a densidade demográfica no meio rural, além de haver queda da taxa de natalidade, o que tem esvaziado o meio rural, mas não é, de fato, a justificativa para o fechamento de escolas.

Palavras-chave: Direito à Educação. Educação Básica. Classes Multisseriadas. Meio Rural.

RÉSUMÉ

Éducation et formation humaine: droit à l'éducation et classes multi-âges au milieu rural brésilien

L'offre de l'Éducation de Base en classe multi-âge – regroupement d'enfants d'âges différents et, généralement, conduit par un seul professeur – est une réalité qui fait partie des systèmes scolaires de tous les pays. Au Brésil, les classes multi-cours ont une forte présence dans le milieu rural, malgré cela, ces classes sont considérées, tant par l'imaginaire social que par les politiques d'éducation, comme étant un detour de la salle de classe considérée idéale: urbaine et monoclasse. D'après les évaluations institutionnelles, les classes multi-niveaux sont les responsables de l'échec scolaire des étudiants. Pour justifier sa tendance à faire disparaître les classes multi-âges, le pouvoir public tient compte des résultats de ces évaluations. Cette recherche a pour objet d'étude l'offre de l'Éducation de Base en classe multi-âge au milieu rural brésilien. La méthode historico-dialectique et la pédagogie historico-critique sont les bases de cette recherche. Le but de l'étude a été celui de faire une réflexion/discussion dans laquelle l'éducation de base est considérée comme étant un droit public subjectif. La recherche a un caractère bibliographique et analyse les données du Censo Escolar/MEC/INEP pour démontrer la chute de l'offre de l'éducation en classes multi-âge au milieu rural. Ainsi, la conclusion c'est que les limitations résultantes du groupement d'enfants en classes multi-niveaux, par lui même, ne justifient pas l'échec scolaire au milieu rural brésilien. La réponse à cet échec se trouverait dans la finalité de ces écoles dans le système d'éducation et dans l'histoire de l'éducation brésilienne: celles-ci étant déterminées par les rapports socio-économiques d'accumulation de capital. L'étude se soutient dans la compréhension historique que la logique de la production socio-économique au milieu rural brésilien, devenue plus importante dans les dernières années en raison de la mondialisation du capitalisme et de l'expansion de l'agro-industrie, provoque l'exode rural. L'importante réduction de la densité démographique, associée à une chute du taux de natalité, vide le milieu rural brésilien. Ces facteurs ne sont pas, pourtant, des raisons pour la fermeture des écoles.

Mots-clés: Droit à l'Éducation. Éducation de Base. Classes Multi-âge. Milieu Rural.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Palavras-chave e cruzamento de palavras-chave na base de dados <i>Eric</i>	74
Tabela 2 – Palavras-chave e cruzamento de palavras-chave na base de dados <i>Scielo</i>	75

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EFA	Escola Família Agrícola
EUA	Estados Unidos da América
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisa Histórica, Sociedade e Educação do Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos-SP
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO: DIREITO DE TODOS E DEVER DO PODER PÚBLICO	29
3 SALAS MULTISSERIADAS NO MEIO RURAL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	55
4 OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SALAS MULTISSERIADAS: REALIDADE EM CONTEXTO INTERNACIONAL E NO BRASIL, PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A POLÍTICA EDUCACIONAL..	71
4.1 Realidade em contexto internacional e nacional.....	76
4.2 Perspectivas teóricas para a prática pedagógica e a política educacional.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

A presente Tese resulta de reflexões e pesquisas acerca do direito à educação escolar. E o faz tomando em estudo a organização escolar em salas multisseriadas no meio rural – salas que, no geral, agrupam crianças em diferentes faixas de idades sob a mediação de um só professor – como garantia de acesso à educação escolar em regiões de baixa densidade populacional, como tem se caracterizado, atualmente, o meio rural brasileiro.

Apresentam-se, inicialmente, as inquietações epistemológicas e ontológicas com a educação e a educação escolar no meio rural brasileiro na trajetória profissional da autora. A opção pela temática não surgiu de uma vontade deliberada, mas como resultado de reflexões cuja centralidade pautou-se pelo olhar sobre os sujeitos excluídos do sistema escolar, portanto, constrói-se como práxis.

Em decorrência, ancorar o estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-SP – UFSCar ocorreu em função da aproximação entre as reflexões tecidas pela autora no seu percurso profissional e os pressupostos teóricos de um dos grupos de pesquisa do Programa, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC. Apresentam-se, em seguida, os fundamentos teóricos-metodológicos do GEPEC, bem como o situa no contexto de sua criação e apresenta a temática da educação escolar e da educação escola no meio rural, cerne dos estudos do grupo, com o intuito de anunciar ao leitor a base teórica da pesquisa realizada. Assim, a pesquisa assenta-se nas orientações teórico-metodológicas do GEPEC.

Por fim, caracterizam-se o tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados, bem como apresenta e argumenta o plano de exposição dos resultados construídos.

O interesse pela temática da educação ofertada no meio rural brasileiro iniciou-se a partir da participação da pesquisadora em ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA nos anos finais da década de 1990 em uma Instituição pública Estadual de Educação Superior do Tocantins. O convite para participar da equipe do PRONERA ocorreu em decorrência das experiências com ensino, pesquisa e extensão na área da oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG, em Goiânia, a autora realizou um estudo sobre políticas públicas de educação para o meio rural enfatizando uma leitura sobre o Programa citado e o Projeto desenvolvido no Tocantins (SANTANA, 2002). As ações do PRONERA foram apreendidas pela pesquisadora

como de educação escolar voltada às pessoas que vivem e trabalham no meio rural. Embora o atendimento fosse dirigido para adultos, pareceu à pesquisadora que as discussões que definiam o Programa ocorressem, em maior profundidade, no interior da área de estudos da Educação de Jovens e Adultos, propriamente dito, em detrimento da discussão da educação escolar no meio rural. Decorrente dessa compreensão, no estudo citado, a autora buscou identificar o conceito de ruralidade presente no PRONERA e se havia um conceito de ruralidade no planejamento e na execução do Programa.

A conclusão do estudo identificou que o conceito de ruralidade, em consonância com as referências teóricas que, à época, nortearam a pesquisa, encontrava-se nas ações pedagógicas dos monitores de ensino. Esses eram trabalhadores rurais assentados que atuavam como alfabetizadores nos Assentamentos rurais e que recebiam, concomitante, formação pedagógica e ampliação da escolarização em Ensino Fundamental da equipe do Projeto local. Na análise documental, concluiu-se que, no planejamento e na concepção do Programa e do Projeto de execução, não se encontrava um conceito de ruralidade, as preocupações giravam em torno da ampliação da escolarização dos participantes. A considerada especificidade da educação ofertada ao meio rural não se configurava como pauta das discussões, dos planejamentos e dos relatórios. A ênfase recaía sob a urgência de ampliação de escolarização.

O trabalho pedagógico realizado no processo de alfabetização nos Assentamentos rurais realizados por monitores de ensino – trabalhadores rurais assentados – ocorria tomando em evidência a história de vida e trabalho no meio rural, a luta pela terra, as mobilizações, as ocupações e o processo de cultivo da terra, compreendidos como ruralidade pela pesquisa. A apropriação da terra pelo capital era tema das discussões das aulas de alfabetização, com registro no Diário de classe. Os documentos analisados e as entrevistas realizadas com os monitores de ensino evidenciaram a condução pela compreensão de que a luta pela terra fora educativa nos processos de formação deles próprios como assentados. Ao passo que tais questões não se tornaram evidentes ou nucleadoras das ações que ocorriam em nível macro, tanto na experiência tomada em estudo, como nos documentos produzidos em nível nacional, ambos analisados pela autora.

O contato com os Assentamentos rurais oportunizou a aproximação da realidade da oferta escolar no meio rural em salas multisseriadas. Nos anos finais da década de 1990, a oferta de educação escolar em salas multisseriadas era significativa, mas o foco do PRONERA é a ampliação da escolarização dos jovens e adultos com a alfabetização e a

conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental, no caso dos Projetos executados no Tocantins. Esse dado, por si, demonstra a realidade de baixa escolaridade que se encontrava no meio rural, realidade captada pelo primeiro Censo da Reforma Agrária realizado em 1996 e que motivou o desenho inicial do PRONERA (BRASIL, 1998).

Mas a realidade da oferta da Educação Básica em salas multisseriadas, em particular, tornou-se parte das inquietações epistemológicas e ontológicas da autora quando da participação na formação dos supervisores municipais no Programa Escola Ativa, também no Tocantins, entre os anos de 2008 a 2011. A participação ocorreu no processo de expansão do Programa, posto que um modelo já estava em franca implantação há mais de dez anos, porém focalizado nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País (BRASIL, 2008).

Da expansão houve o que se denominou de novo desenho do Programa de forma a agregar as discussões acerca da educação no/do campo (BRASIL, 2008), em voga no contexto. De forte cunho escolanovista, o Programa primava por alternativas metodológicas pontuais para superar o quadro de baixo desempenho escolar das crianças que estudavam em classes multisseriadas e fortalecer a formação dos professores. As supervisoras que participavam da formação apontavam, com veemência, três óbices que explicavam o baixo desempenho escolar das crianças, a saber: a organização escolar em multissérie, a falta de formação inicial das professoras e o desinteresse das famílias pela escolarização dos filhos. Ora, como compreender a escola a partir de elementos aparentes da realidade?

A realidade da escola no meio rural, em especial as que se organizam em salas multisseriadas e localizadas em regiões longínquas, “a ermo”, sem as mínimas condições de infraestrutura e condições pedagógicas, não constitui realidade natural. Resulta da desigual e perversa estrutura da sociedade capitalista no interior da qual a educação pauta-se: no elitismo e na exclusão, como afirmam Bittar e Ferreira Jr. (2011). Fruto do abandono e da negligência do poder público, não há alternativas pedagógicas pontuais que, ao desconsiderar a realidade escolar, como construção histórica, contribuam para que as crianças aprendam o que é a tarefa da escola: a transmissão do conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade. As questões suscitadas por essa vivência conduziram a autora na delimitação de seu objeto de estudos e pesquisa – a oferta da educação escolar em salas multisseriadas no meio rural brasileiro.

Ainda em sua trajetória profissional, a autora dedicou-se, também, a conhecer práticas educativas no meio rural com ênfase no caráter educativo da luta pela terra em Assentamentos rurais. Investigaram-se os desdobramentos da luta pela terra no processo de formação de

assentados trinta anos depois do ápice da luta que envolveu práticas de guerrilha na resistência pela posse da terra no, atualmente, Assentamento São João. À época, localizava-se no norte de Goiás, hoje, no Tocantins, região rural da Capital do estado, a cidade de Palmas. Os sujeitos da pesquisa, que não tiveram acesso à educação escolar, apontaram as aprendizagens decorrentes do envolvimento e participação na luta pela terra, sob a assessoria da Comissão Pastoral da Terra – CPT, como conteúdo que os transformaram nas pessoas que são hoje (SANTANA, 2008).

Com base na pedagogia histórico-crítica e tomando em análise os arcabouços legais que regulam a oferta da Educação básica no Brasil nas últimas décadas, a autora dedica-se aos estudos do direito à educação escolar como direito público subjetivo, da Educação Infantil ao Pós-doutorado, com ênfase no estudo da oferta das modalidades de Educação de Jovens e Adultos e a Educação escolar ofertada no meio rural. A questão que se impõe não são as especificidades dos sujeitos demandantes de tais ofertas por si, mas, fundamentalmente, a desigualdade na oferta no que se refere aos investimentos, de um modo geral, destinados a tais modalidades. A lógica que sustenta o financiamento traduz o lugar que se quer que o público demandante permaneça, ou seja, a marginalização.

Os sujeitos para os quais tais modalidades são dirigidas nada mais são do que os trabalhadores brasileiros, aqueles que, com a venda de sua força de trabalho, produzem a riqueza material e dela são alijados. Quem são os adultos demandantes da Educação de Jovens e Adultos senão os trabalhadores que, na “falta de opção”, “optaram” em trabalhar para manter seu sustento e de sua família, produzindo riquezas para os capitalistas e, em grande parte, migrantes rurais? E os jovens, que a cada dia lotam as escolas que ofertam essa modalidade de ensino, quem são senão filhos e netos desses mesmos trabalhadores que, entre uma escola elitista e excludente e a pressão para o ingresso no mercado de trabalho, abandonam a escola quando adolescentes e a ela retornam quando jovens, no geral, já com famílias constituídas? E quem são os sujeitos que são alijados do direito ao acesso escolar no meio rural senão os filhos dos pequenos agricultores, dos trabalhadores rurais, os despossuídos dos meios de produção e que, com sua força de trabalho, têm como perspectiva viver no meio rural a despeito da realidade dos “mínimos” que caracteriza o meio rural brasileiro no qual vivem e trabalham os expropriados?

No que se refere à oferta da educação escolar no meio rural, a autora realizou em seu percurso profissional estudos a partir dos seguintes temas: relação família e escola, oferta da educação infantil no meio rural, histórias e memórias de professoras que atuam na educação

no meio rural em salas multisseriadas e a realidade do uso do transporte escolar no meio rural, os quais apresenta a seguir.

A discussão da relação família e escola tomou em estudo o programa de formação das famílias da Escola Família Agrícola de Porto Nacional/TO – EFA de modo a conhecer a efetiva participação e formação das famílias em um contexto no qual, no geral, as escolas do meio urbano queixam da baixa participação efetiva das famílias. O estudo permitiu conhecer a ampliação dos Encontros das famílias da EFA, que ocorriam duas vezes ao ano para quatro vezes, tornando-se bimestrais, a partir de reivindicações das próprias famílias, sob o argumento de que a experiência era formativa do ponto de vista político e profissional às famílias. Os encontros ocorriam a partir das sextas-feiras à noite, com abertura cultural organizada pelas famílias, por meio de auto-organização, e finalizava no domingo, com almoço. A análise das Atas de registro dos encontros do ano anterior indicou a efetiva participação das famílias em decisões-chaves da Proposta Pedagógica da escola, bem como a participação direta na organização dos temas a serem discutidos nos Encontros das Famílias. Conclui-se que a organização curricular da Pedagogia da Alternância resulta, ao longo dos anos letivos, em uma efetiva relação da EFA com as famílias, pois além das atividades pedagógicas que se vinculam às atividades de produção social, cultural e econômica das famílias, ocorrem regularmente visita dos professores/monitores às famílias dos estudantes (SANTANA; PEREIRA, 2008).

A oferta da Educação Infantil no meio rural foi tema de estudo de modo a verificar quais os óbices que impedem essa oferta no meio rural em vista de sua regulamentação como direito a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 2013), devendo ser, portanto, dever do poder público a oferta da Educação Infantil para as crianças a partir dos quatro anos de idade. Tomou-se como lócus dois distintos territórios: uma cidade da região central e um assentamento rural do extremo norte do estado do Tocantins, este produto de intensas lutas pelo direito à posse da terra. Após verificar os dados populacionais, a população atendida, entrevistar gestores, profissionais da educação, familiares e lideranças comunitárias, concluiu-se que, em parte, a oferta não ocorria pelo próprio desconhecimento dos familiares e lideranças do direito regulamentado e, por outro lado, pela ausência de vontade política do poder público via os gestores da educação escolar em garantir a oferta da educação infantil no meio rural (COSTA; SANTANA, 2012; SANTANA; SILVA, 2014).

O Programa de formação dos Supervisores da Escola Ativa colocou a autora em relação direta com os professores que atuam em salas multisseriadas, como afirmado.

Realizaram-se estudos sobre formação de professores no âmbito da proposta do Programa Escola Ativa (CARDOSO; MALAGÓ; SANTANA, 2012) e, ao estreitar a aproximação, realizou-se estudo da história e memória de professores em uma das regiões mais carentes do estado, Região do Jalapão, divisa do Tocantins com a Bahia e o Piauí, de modo a conhecer o olhar que eles externavam sobre sua carreira de professores e sua atuação pedagógica em salas multisseriadas (CARDOSO; SANTANA, 2012; 2013). Os resultados corroboram com as pesquisas que buscam conhecer os professores que atuam em salas de aulas multisseriadas no meio rural, ou seja, sem formação mínima em Normal Médio e com trajetórias de atuação pedagógica solitária, sem acompanhamento pedagógico de gestores da Secretaria Municipal de Educação (CARDOSO; JACOMELI, 2016; HAGE, 2006a; 2006b; JANANTA; ANHAIA, 2015; NUNES, 2016; PARENTE, 2011; RODRIGUES, 2009; SANTOS, 2012). A formação pedagógica no âmbito do Programa Escola Ativa foi, para todos os sete professores, sujeitos da pesquisa, a primeira formação da qual participavam.

A garantia de acesso ao transporte escolar aos estudantes do meio rural é realidade no aparato jurídico brasileiro. No entanto, depender do transporte escolar para ter acesso ao direito à educação escolar ainda se constitui um grande desafio para os estudantes do meio rural, mesmo com os investimentos de base realizados nos últimos anos, como o Programa Caminhos da Escola (BRASIL, 2010 *apud* MILHOMEM; SÁ; SANTANA, 2017). Esse programa, entre outras ações, estimulou montadoras à construção de protótipos de veículos com itens de segurança especiais e com condições físicas de transitar nos mais diferentes percursos do País e com comprador certo: o governo federal. Destaca-se também a edição de Programa Nacional de apoio ao transporte escolar, que destinou recursos financeiros da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios para aquisição de ônibus e bicicletas para o transporte dos estudantes (BRASIL, 2004; 2011). Buscou-se conhecer a regulação nacional sobre esse serviço escolar inserido na discussão da educação escolar como direito público subjetivo a partir da premissa de que a educação escolar se constitui lugar privilegiado de formação humana. O estudo realizou o diagnóstico do transporte escolar na região do extremo norte do estado do Tocantins, local que apresenta maior percentual de assentamentos rurais, portanto, de população residente no meio rural. Apreendeu-se que, embora garantido por lei, o transporte escolar no meio rural não tem sido alternativo para o acesso ao direito à educação, corroborando com as pesquisas publicadas (RIBEIRO, 2014) sobre a temática (MILHOMEM; SÁ; SANTANA, 2017).

A trajetória profissional apresentada evidencia que a escolha do tema desta Tese, a problematização construída e o consequente estudo realizado configuram-se como o desdobramento de uma trajetória profissional norteada pela prerrogativa de que a educação escolar é direito de todos e não privilégio de alguns. E, enquanto tal, deve ser direito de todos a oferta da educação escolar no meio rural, desde a mais tenra idade, assim como regula o arcabouço legal nacional e internacional, bem como os fundamentos políticos e filosóficos que assentam na compreensão do lugar da educação escolar no processo de formação do ser humano enquanto tal. Essas prerrogativas embasam o arcabouço teórico metodológico do GEPEC, conforme apresenta-se a seguir, articulando com a caracterização da pesquisa realizada e apresentação dos procedimentos metodológicos, como anunciado.

O estudo desenvolvido nesta Tese trata-se da educação no meio rural ou “no” campo e não da educação “do” campo, conforme as discussões já consolidadas realizadas no GEPEC da UFSCar, em que a autora está inscrita como estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciência Humanas – PPGE/CECH. Os pesquisadores do GEPEC consideram que o debate acerca da utilização de rural ou de campo não se configura como uma problemática a ser colocada em questão. Apenas o Brasil designa o meio rural como “campo”. O uso do vocábulo “rural” nos indexa em buscas internacionais e nos aproxima dos pesquisadores internacionais que estudam a educação no meio rural. O uso do vocábulo “campo” para designar o “meio rural” é produto das discussões introduzidas no contexto educacional brasileiro pelo movimento autodenominado “Por uma Educação Básica do/no Campo”, capitaneado por diferentes sujeitos, com proeminência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST.

O MST tem uma atuação histórica importante também no campo educacional, conferindo grande visibilidade à realidade da educação escolar ofertada no meio rural que, desdobrando em enfrentamentos com o poder constituído e suas proposições, tem se materializado nas políticas públicas editadas com a incorporação do termo “campo” expresso nos documentos oficiais. No entanto a incorporação ocorreu de forma tão avassaladora e tão naturalizante que é comum se ouvir técnico de Secretaria de Educação afirmar que não se pode mais usar o termo “rural”, mas “campo”, denotando desconhecimento das discussões teóricas em torno do uso desses vocábulos.

Porém observa-se que o termo “campo”, para denominar o espaço rural, faz parte do vocabulário regional dos estados do sul do País, dos quais provêm grande parte das lideranças do MST. Na região norte, da qual provém a autora, outros termos, igualmente, fazem parte do

vocabulário regional para designar o meio rural: sertão, roça, chapada, entre outros no Brasil afora.

Mas a questão que se coloca é conceitual, ou seja, quando o movimento “Por Educação Básica do/no Campo” apresenta sua proposta de educação do campo com base no materialismo histórico e dialético como referência teórica e propõe a construção de uma educação específica para os povos do campo, vinculando-os à sua função laboral, (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, caiçaras, povos das águas, povos da floresta) questiona-se: qual a concepção de homem que subjaz a tal proposição? E qual a concepção de educação escolar subjaz a proposta que o movimento divulga? A impressão é que o meio rural é abordado como uma realidade à parte, fragmentada da totalidade. É como se houvesse uma disputa entre o meio rural e o meio urbano, mas a escola de qualidade reivindicada por aquele movimento também não se faz realidade no meio urbano quando o público são os filhos dos trabalhadores (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2016) ou os próprios trabalhadores que, “tardamente”, buscam a escola. Observa-se no discurso do movimento uma multifragmentação no interior da classe trabalhadora para além do urbano e rural, enfatizando o vínculo às atividades laborais, pertencimento étnico, gênero e opção religiosa, entre outros. Apesar de a proposição depositar na educação escolar possibilidades revolucionárias para transformar a sociedade, distancia-a da reflexão marxista que não nega as possibilidades da educação escolar no processo de transformação da sociedade, mas não é a educação escolar que será a propulsora da transformação em curso como produto das próprias relações de exploração que caracterizam a sociedade capitalista.

Nesse contexto, encontramos o debate realizado pelo GEPEC ao colocar em questão os discursos dos sujeitos do movimento “Por uma Educação Básica do/no campo” e vinculá-lo aos discursos dos ruralistas da década de 1930, cuja defesa da educação escolar tinha como perspectiva a fixação do homem no meio rural. Os estudos realizados por pesquisadores do GEPEC utilizam fontes históricas primárias de discursos proferidos na época e os textos literais dos documentos publicados pelo movimento ou em nome do movimento (BEZERRA NETO, 2003; BEZERRA; BEZERRA NETO, 2011).

A hegemonia que o movimento “Por uma Educação Básica do/no Campo” conquistou, materializando-se em edição de políticas de educação para o meio rural, atraiu um quantitativo significativo de pesquisadores em suas fileiras. Uma busca simples de Dissertações e Teses no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação – CAPES/MEC dá a dimensão de como o discurso

desse movimento alastrou-se no interior da Universidade e dos Programas de Pós-Graduação (BASSO; BEZERRA NETO, 2017). A produção científica acerca da “Educação do/no Campo” já tem sido objeto de rigorosos estudos que põem em questão a dimensão idealizada da realidade propagada, esteio de suas proposições e análises (OLIVEIRA, 2011).

O GEPEC é um dos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa Histórica, Sociedade e Educação do Brasil – HISTEDBR da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, de âmbito nacional. Idealizado pelos professores do Departamento de Educação e do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, conta, desde a sua criação, com a efetiva participação de graduandos e pós-graduandos da UFSCar, além de docentes da Universidade de São Paulo – USP de Ribeirão Preto e Universidade do Estado de São Paulo – UNESP de São José do Rio Preto. Sua formalização data do ano de 2010 com perspectivas de discutir as questões relacionadas à Educação no Campo e de fundamentar o debate acerca da educação escolar destinada ao homem que vive do e no campo brasileiro.

Desde o seu nascedouro, o GEPEC toma o materialismo histórico e dialético como referencial teórico em seus estudos e pesquisas, fundados “na análise do imperativo modo social e político de produção e reprodução da existência humana” (BEZERRA; SANTOS, 2017, p. 16). Citando Marx e Engels, os autores afirmam que “o trabalho produtivo realizado pelo homem, expressa as suas relações sociais e políticas”, portanto, a observação empírica deve apontar para o vínculo entre a estrutura social e política com a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades do homem, enquanto condição básica de sua existência. Nenhuma realidade é dada por si mesma, mas é produto das relações de produção dessa mesma realidade. Nesse sentido, é possível conhecer concretamente a escola enquanto realidade que se desdobra em face às necessidades das relações de produção em um dado período histórico, ou seja, essa realidade histórica na qual a escola se faz instituição e que acolhe significativa parcela da população tem existência material, concreta, podendo ser racionalmente conhecida.

A realidade histórica e social não se desenvolve naturalmente, mas enervada de interesses e intencionalidades vinculadas diretamente às relações de produção material dos sujeitos que a constrói e que são, contraditoriamente, construídos por essa mesma realidade. A apreensão da realidade, a partir do materialismo histórico, deve ultrapassar a aparência que se mostra de imediato; deve atingir a essência, descortinar os elementos aparentes e buscar os elementos mais sutis que estabelecerão os vínculos entre a existência das relações de produção material e a realidade em estudo. Portanto, quando o GEPEC adota o materialismo

histórico como método e como referencial teórico de seus estudos e pesquisas acerca da educação no campo e diante das relações de trabalho, base da estrutura de produção capitalista – proprietários dos meios de produção e donos da força de trabalho –, posiciona-se na defesa da força de trabalho e contra a exploração do capital.

As reflexões produzidas no Grupo e nos Seminários por ele organizados leva-o à posição de que tipo de educação se referem quando trata da educação no campo, ou seja, em detrimento do sentido genérico da educação enquanto “um fenômeno próprio dos seres humanos (...) ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria um processo de trabalho” (SAVIANI, 1997, p. 15). A opção de estudo é pela educação escolar que, conforme o próprio Saviani, após toda a explanação acerca da natureza da educação, avança na compreensão de sua especificidade e afirma que, se a educação pertence ao âmbito do trabalho não-material, tem relações com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades etc. Afirma o autor que esses elementos são exteriores ao homem, não lhe interessam em si mesmo. Por fim, afirma que “esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tem em vista a constituição de algo como uma segunda natureza” (SAVIANI, 1997, p. 17). Se esses elementos não são garantidos pela natureza, precisam ser construídos pelo próprio homem, donde se inclui a produção do próprio homem, agora como natureza social. Saviani (1997, p. 17) ainda assevera que

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo, é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórico e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Decorre dessa assertiva a justificativa do GEPEC de priorizar o estudo da educação escolar. Comungam, pois, os pesquisadores de que a escola tem papel de mediação na formação do homem e da própria produção cultural universal na medida em que é objeto da educação escolar a identificação de conteúdos culturais a serem assimilados pelo homem para que se tornem humanos, segundo natureza, indicada por Saviani. Dessa feita, o GEPEC toma em estudo a educação “no” campo e não “do” campo, Compreendendo o objeto da educação escolar, que é a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade na perspectiva de formação do homem, instrumentalizando-o de elementos que o possibilite compreender a realidade na qual encontra-se inserido e articulando conhecimento e ações, é possível que se marche rumo à transformação no sentido de superação das relações de exploração do trabalho,

base da sociedade capitalista. É nessa perspectiva, portanto, que se justifica o estudo realizado e que ora apresenta seus resultados.

A partir da prerrogativa teórico-metodológica que fundamenta as pesquisas empreendidas pelo GEPEC, a pesquisa realizada, cuja temática é a oferta da educação escolar no meio rural brasileiro, e que ora apresentam-se seus resultados, busca responder à seguinte questão: com a baixa densidade demográfica do meio rural e com a ampliação do direito à educação escolar a partir dos quatro anos, como justificar o fechamento da oferta da educação escolar em salas multisseriadas no meio rural brasileiro quando essa modalidade configura-se com possibilidades formativas do ponto de vista filosófico, político e pedagógico?

Para responder ao problema de pesquisa, elabora-se e busca-se alcançar o seguinte objetivo geral: construir uma reflexão/discussão acerca da educação escolar como direito público subjetivo tomando em objeto de estudo a oferta da educação básica em salas multisseriadas no meio rural brasileiro. As salas multisseriadas são definidas por Saviani (2014, p. 24) como “um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem” sob a responsabilidade pedagógica de um professor. Destarte que, ao buscar apreender a discussão da natureza da educação escolar como direito, compreende-se que a mesma é direito de todos, independentemente da localização de oferta, se urbana ou rural. No entanto a ênfase na discussão da oferta no meio rural decorre, além de recorte empreendido pela pesquisa, a compreensão de que no meio rural os direitos são negligenciados em maior monta, pois é nesse espaço que as salas multisseriadas estão sendo fechadas de modo indiscriminado, implicando, diretamente, na subtração de direitos fundamentais e de qualidade de vida, vide as implicações do serviço do transporte escolar no qual os estudantes perfazem até mais de quatro horas em trânsito (MILHOMEM; SÁ; SANTANA, 2017). Portanto, a discussão da educação escolar apreendida neste estudo não considera a oferta da educação escolar em salas multisseriadas no meio rural brasileiro como privilégio, apenas o toma como objeto de estudo pelas razões teóricas e metodológicas apontadas.

Compreende-se que a oferta da educação básica em salas multisseriadas no meio rural brasileiro configura-se como possibilidade alternativa à garantia do acesso à educação escolar a uma população que, recorrentemente, tem seus direitos fundamentais violados e que vive e trabalha em regiões cuja densidade demográfica diminui a cada década. De fato, a oferta da educação escolar no meio rural brasileiro em salas multisseriadas já se configura como garantia do direito à educação escolar. A utilização do termo “alternativo” implica construção de argumentos frente à política de fechamento dessas salas de aulas pelo poder público.

Como já afirmado, o estudo insere-se na discussão da educação escolar como direito público e subjetivo, ou seja, na temática do direito à educação escolar a partir da compreensão de que o processo de humanização passa pelo acesso aos conhecimentos escolares no que se refere às referências teórico-metodológico do Grupo de pesquisa ao qual o estudo se filia.

Para alcançar tal intento, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com aportes dos dados do Censo Escolar/MEC/INEP para demonstrar o decréscimo da oferta da educação escolar em salas multisseriadas. Trata-se, pois, da construção de uma reflexão com expectativa de dialogar com o conhecimento produzido desde a década de 1980 acerca da realidade física e material das salas multisseriadas no meio rural brasileiro, denunciando os limites da formação docente, a ausência de material didático, de salas de laboratório de informática, água tratada, energia elétrica, ou seja, tornando-a inviável mesmo que, historicamente, tenham atendido no que se refere ao acesso à educação escolar (MARRAFON et al., 2017). A questão que se impõe é do sentido da educação escolar, pois a escola ofertada no meio urbano padece das mesmas carências físicas, materiais e humanas do que a educação ofertada no meio rural quando o público para a qual se destina são os filhos dos trabalhadores (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2016).

Parece-nos, em tese, que o fechamento de escolas rurais no País traduz-se na negligência do poder público na garantia do direito que a ele é imputado. O fechamento de mais de vinte e quatro mil escolas rurais no País no período de 2002 a 2009 (MST, 2011), a maioria unidocente e multisseriada, vai ao encontro da perspectiva do poder público e de setores do próprio movimento social e sindical rural de considerar inviável a oferta de educação escolar em salas multisseriadas, unidocentes. Se a luta é pela garantia do direito à escolarização, como viabilizá-la em regiões de baixa densidade demográfica? E, ademais, o decréscimo do crescimento vegetativo ocorre, de forma acentuada, em áreas rurais. Que alternativa de organização pedagógica da educação básica garantirá o acesso ao direito à educação das crianças, haja vista que a literatura já nos apresenta as limitações da nucleação – agrupamentos de escolas isoladas em escolas polo – e até mesmo da organização escolar por meio da seriação (PARENTE, 2010; SALES, 2007)? Essas questões problematizam o tema em estudo.

Esse quadro de fechamento de escolas mobilizou diferentes setores da sociedade e resultou, entre outros, na Lei n. 12.960 de 27 de março de 2014, que altera a LDB ao obrigar a manifestação do órgão normativo do respectivo sistema, no caso o Conselho de Educação nos diferentes níveis dos entes federados, quanto à justificativa da Secretaria de Educação para

encerrar as atividades de uma unidade escolar do campo, indígena e quilombola. Assim como imputa aos órgãos executivos e normativos a análise do diagnóstico dos impactos da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Desse modo, elege-se uma questão que emerge na atualidade para a reflexão. Para tanto, o recorte geográfico é o meio rural brasileiro com baixa densidade demográfica em que habitam pessoas que lá vivem e trabalham. Ao buscar compreender essa realidade, recua-se no tempo no lastro da constituição da modernidade para situar o contexto histórico do nascedouro dos direitos fundamentais e, na história do Brasil, abordar o período jesuíta. Mesmo que de modo geral, isso se faz mister, pois é lá que se localiza o nascedouro da modalidade de educação em salas multisseriadas. A realidade da oferta da educação básica em salas multisseriadas é negligenciada enquanto dado da realidade, pois se apresenta com arremedo, arranjo, “jeitinho” para dar às crianças acesso à escola, embora exista a prescrição legal.

Ao eleger a oferta da educação básica em salas multisseriadas no meio rural brasileiro em objeto de estudo, reconhece-se que o basilar na discussão da educação escolar como direito público subjetivo não é a modalidade de oferta, mas a apreensão da natureza da educação escolar, enquanto trabalho não-material, que, ao garantir ao indivíduo o acesso aos conhecimentos sistematizados, garantirá maior apreensão da realidade, pois os conhecimentos reiterados do cotidiano não são capazes de fornecer-lhes instrumentos que possibilitem compreender o ser humano como sujeito histórico; não são capazes, portanto, de apreender a história como constructo histórico com alicerce nas relações sociais de produção. De igual modo, o aporte da psicologia histórico-cultural, cujo contributo desdobra-se dos mesmos fundamentos filosóficos, expressa-se na afirmação contundente da natureza histórico-social do psiquismo humano, para o qual o acesso aos conhecimentos veiculado na escola se faz mister (MARTINS, 2011).

Decorre, pois, a defesa da educação escolar como direito de todos. Mas não qualquer educação escolar, e sim a que garanta aos estudantes o acesso ao conhecimento mais elevado produzido pela humanidade no campo da filosofia, da ciência e das artes desdobradas no currículo escolar (DUARTE, 2015).

A proposição deste estudo, portanto, retoma e aprofunda as questões apontadas na Dissertação do Mestrado, em linhas gerais, já apresentadas. Para analisar o PRONERA como política de educação para o meio rural, realizou-se um estudo da luta pela terra no estado do Tocantins de modo a demonstrar que a questão agrária perpassa todos os Municípios do

Estado e apontou, à época, como a questão agrária, sangrenta e violenta, vincula-se à abertura de uma das últimas fronteiras agrícolas ao capitalismo no País na região do atual extremo norte do Tocantins, sul do Pará e sul do Maranhão. Portanto, a questão agrária, base da história de ocupação do estado do Tocantins, a partir da década de 1970, desdobrou-se na resistência dos trabalhadores rurais pela posse da terra, como instrumento de vida e de trabalho, concentrando, no período de 1979 a 1986, 61,43% dos conflitos pela posse da terra no País (SANTANA, 2002, p. 118).

A pesquisa que resultou na Dissertação demonstrou, ainda, que os trabalhadores rurais, como nômades, haviam ocupado terras em diferentes espaços da região Nordeste e, após reiteradas expulsões, concluem que era preciso resistir. E, com a assessoria da Comissão Pastoral da Terra – CPT, organizam-se em Sindicatos de Trabalhadores Rurais sob a prerrogativa do próprio Estatuto da Terra e do sindicalismo estimulado pelo Estado. Certo é que, embora atualmente o estado do Tocantins esteja dominado pelo agronegócio, é, também, um dos estados com maior concentração de assentamentos rurais e povoados rurais, com a população rural de 21,2% (BRASIL, 2010). E a escola, nessa história de luta pela terra? Ela não existe, de fato. A formação humana do trabalhador ocorre a partir do saber social produzido e produtor da luta pela terra. Conforme Grzybowski (1986, p. 50), “(...) o conjunto de conhecimentos e habilidades que são produzidos pelas classes, em situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses. Trata-se de um saber que serve de instrumento de organização e luta”. Um saber que garante a ele a reprodução das relações de produção, portanto, sua existência material.

Passados os anos, os herdeiros da luta pela terra são testemunhos da materialidade das conquistas dos direitos sociais que custaram o derramamento de sangue não só de Padres, outros religiosos e lideranças, mas de inúmeros trabalhadores rurais anônimos na região no extremo norte do Tocantins. Mas isso não significou que a questão agrária foi resolvida, haja vista o massacre de Eldorado dos Carajás no Pará em 1996, em que dezenove Sem-Terra foram assassinados em confrontos com a polícia militar e, nos anos de 2017, a CPT contabiliza quatro massacres. Ainda segundo a CPT, nos últimos três anos a violência tem se agravado com o registro crescente de trabalhadores rurais mortos em chacina (CPT, 2017).

As transformações econômicas, sociais e tecnológicas por que passa o meio rural brasileiro, e que caracteriza o agronegócio, preserva a estrutura agrária secular concentradora e, cada vez mais, acirra-se a internacionalização dos mercados. Sem alterações substanciais na estrutura fundiária, evidencia-se a fase de alterações nas forças produtivas e,

consequentemente, nas relações de produção que acentua, ainda mais, a exclusão dos trabalhadores. Os trabalhadores, sem a posse da terra, perdem a possibilidade de vender a propriedade que lhe resta: a sua força de trabalho, ante o avanço tecnológico (KUENZER, 2005). Desse modo, a geração dos posseiros, no relato do estudo, da região extremo norte do Tocantins e no meio rural brasileiro lidam, cotidianamente, com a supressão de direitos, entre eles o acesso à escola próxima às comunidades rurais com o advento da nucleação e do transporte escolar. A oferta da Creche e a Pré-escola não existe, e as crianças, nessa faixa etária, não podem ser transportadas pelo transporte escolar.

Desse modo, para alcançar o intento deste estudo, definiram-se os seguintes objetivos específicos: localizar o nascimento dos direitos fundamentais no processo de constituição da sociedade moderna e sua consequente institucionalidade jurídica; retomar a história da oferta da educação básica em salas multisseriadas na história da educação brasileira, identificando sua presença-ausente como fundamento do não-lugar ocupado no imaginário social atualmente; e, por fim, averiguar a presença da oferta da educação escolar no contexto internacional e nacional de modo a tornar verificável a oferta da educação escolar em salas multisseriadas no meio rural como realidade empírica, para além da constatação de que se caracterizam como realidade de abandono e precarização. A escola ofertada aos pobres, quer seja na localização urbana ou rural, caracteriza-se como de abandono do ponto de vista, por exemplo, da aprendizagem (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2016). Desta feita, busca-se, no conjunto, responder a indagação que origina e permeia este estudo finalizando com a apresentação do sentido de educação escolar fundamentado na perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

A exposição do estudo realizado pretende conduzir o leitor à compreensão de que a oferta da educação escolar é direito de todos e a todos o poder público deve garantir seu acesso e permanência. Em face da baixa densidade demográfica, o meio rural brasileiro configura-se como mais desafiador na garantia desse direito, principalmente às crianças, posto que não garantir a elas os direitos fundamentais compromete o desenvolvimento sociocultural da sociedade. Dessa feita, a primeira seção da exposição, com base nas discussões empreendidas por Bobbio (1992) e Cury (2015; 2004; 2002), recupera, em linhas gerais, o nascimento do direito positivo e a institucionalidade jurídico das relações sociais de produção sob o imperativo do modo de produção capitalista. No entanto estabelece-se, como contradição, as possibilidades que a força de trabalho requerer os direitos que lhe são devidos. Retomar-se-á o aparato jurídico brasileiro no sentido de demonstrar que este estabelece um

direito educacional com regulação legal passível de ser reivindicado pelos demandantes desse direito e com a compreensão de que a inscrição de um direito na lei não é suficiente para ser garantido, mas apresenta base sólida para que esse direito seja reivindicado no Estado democrático de direito.

Dessa perspectiva, abrimos a primeira seção apresentando, em linhas gerais, a compreensão de Estado liberal e de emancipação humana na qual o estudo se assenta: perspectiva marxista. Para tal tomamos em referência o debate sobre a questão judaica na qual Marx questiona a assertiva de que, para ser emancipado politicamente, o judeu deveria abrir mão de sua religião. Parece-nos que as formulações teóricas advindas dessa discussão nos conduzem à compreensão de que, nas relações socioculturais e econômicas capitalistas, a emancipação humana não se realiza. Portanto, na exposição, o que se pretende é que o acesso à educação escolar deva garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos que o permitam compreender a realidade em que vivem, inclusive as limitações de formação, portanto, de emancipação humana.

Aferida a educação escolar como direito público subjetivo no aparato jurídico nacional e internacional, enfocar-se-á, na segunda seção da exposição do estudo, a apresentação da educação escolar ofertada em salas multisseriadas. Parte-se da apresentação conceitual dessa modalidade e busca-se, na história da educação brasileira, a sua gênese, enquanto concepção de educação e lugar ocupado na educação brasileira. Os estudos realizados direcionam ao que denominamos de presença-ausência da oferta da educação escolar em salas multisseriadas na história da educação do País. Advém desse percurso histórico a construção no imaginário social de que a oferta da educação escolar em salas multisseriadas configura-se como educação de segunda categoria, vinculada a um passado longínquo, aos tempos do Império.

Com o objetivo de averiguar a presença da oferta da educação escolar em salas multisseriadas no contexto internacional e nacional, como realidade empírica, para além da constatação de que se caracteriza como realidade de abandono e precarização, a terceira seção expõe e discute estudos que retratam a realidade da oferta da educação escolar em salas multisseriadas no contexto internacional e nacional. A intenção, de fundo, não é de realizar um estudo comparativo, embora tanto a abordagem teórico-metodológica como o território no qual o estudo foi realizado impelem-nos à comparação, pois os textos retratam realidades de países que, embora capitalistas, encontram-se em diferentes estágios de desenvolvimento socioeconômico. A intenção é demonstrar que a oferta da educação escolar no meio rural é realidade no mundo inteiro, inclusive no Brasil, e, em geral, como organização escolar para

garantir o acesso ao direito à educação escolar em áreas de baixa densidade demográfica. O critério de busca dos estudos ocorreu a partir da eleição dos seguintes descritores: educação rural, escola rural e classes/salas multisseriadas e combinações com busca em duas bases de dados, uma internacional e outra com a seleção Brasil, a *Eric* e o *Scielo*.

Por fim, apresentar-se-ão os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, como síntese, enfatizando a natureza da educação e sua relação direta com o desenvolvimento do psiquismo. Reafirma-se a viabilidade da aprendizagem na organização escolar em salas multisseriadas do ponto de vista filosófico, político e pedagógico. Ou seja, os diferentes níveis de desenvolvimento físico, cognitivo e social nos quais as crianças se encontram não constituem impedimento para que ocorra a aprendizagem. O desafio a ser superado é a negligência da sociedade e do poder público em face da realidade de abandono que essa oferta se encontra no meio rural brasileiro, no caso.

À guisa de considerações finais, demonstra-se que as limitações do agrupamento das crianças em salas multisseriadas, por si, não se encontra na base das explicações do fracasso escolar no meio rural, mas na função destinada a tais escolas nos sistemas de ensino e na história da educação brasileira determinadas pelas relações socioeconômicas de acumulação do capital, a despeito da garantia do acesso à educação escolar conforme direito prescrito no direito positivo como público subjetivo.

Ademais, espera-se que a reflexão/discussão aqui empreendida proporcione um profícuo diálogo com estudos que, embora mapeiem a realidade da oferta da educação no meio rural por meio de salas multisseriadas e deem visibilidade a essa realidade, recorrentemente resultante de negligências do poder público, e apresentem os sujeitos dessa realidade, principalmente os professores e suas práticas pedagógicas, não enfrentam o debate de que, devido à baixa densidade demográfica, as salas multisseriadas são alternativas viáveis do ponto de vista filosófico, político e pedagógico de garantia de oferta da educação escolar como direito público subjetivo no meio rural brasileiro. Evidencia-se que as questões estruturais que caracterizam o abandono e a negligência do poder público, assim como a formação e remuneração dos professores, são imperativos em qualquer localização, quer seja rural ou urbana, para que a educação escolar contribua na formação humana.

A organização da educação básica em classes multisseriadas, ou por grupos não-seriados, como aponta a LDB em seu Artigo 23 (BRASIL, 1996), configura-se como alternativa para a garantia do direito à educação, direito fundamental, para a construção do homem, visto que não se nasce humano, torna-se. E os pressupostos teóricos da pedagogia

histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural indicam que, de fato, para nos tornarmos humanos, é imprescindível o acesso ao conhecimento escolar: ciência, arte e filosofia – acesso ao conhecimento mais elaborado produzido pela humanidade e veiculado, de modo sistemático, por meio da escola.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO: DIREITO DE TODOS E DEVER DO PODER PÚBLICO

Nos primeiros anos do século atual, pesquisas que abordam a oferta da educação escolar no meio rural, de um modo geral, têm retirado a realidade das salas multisseriadas do anonimato (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010; HAGE, 2006a; 2006b; PANTEL, 2011). Mas nos parecem, ainda, tímidas em apontar tal organização escolar como alternativa viável de garantia do direito à educação escolar, ferramenta fundamental como porta de reivindicação dos direitos fundamentais, bem como de possibilidades concretas de formação humana no contexto da discussão de que a escola, em princípio, é o lugar de acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Conhecimentos esses que, como conteúdos escolares, contribuem para que os estudantes conheçam a realidade concreta em que vivem e contribuam para que se tornem seres humanos.

Embora a organização da oferta da Educação Básica por séries possa ser objeto de profundas reflexões quanto ao seu caráter excludente (PARENTE, 2010), ainda é considerada a “forma ideal” de agrupamento das crianças na escola, portanto, a “forma ideal” que favorece o aprendizado das crianças.

Se se parte da compreensão de que a escola é produto e produtora da realidade que a circunda e se pretende discuti-la como o lugar da socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua existência, como nos ensina a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1984; DUARTE, 2015), e se o aporte teórico da psicologia histórico-cultural aponta que o processo de formação do psiquismo é cultural e depende das relações socioculturais vividas, portanto, ocorre sob forte influência das relações sociais (MARTINS, 2017), como sustentar a “certeza” de que a organização escolar por seriação/agrupamento por faixa de idade seja “a” garantia de aprendizagem das crianças? Em tese, os desafios vivenciados no interior de uma sala multisseriada estão proporcionalmente favoráveis ao maior desenvolvimento do psiquismo dos estudantes em detrimento da perspectiva da organização escolar por seriação com perspectivas de homogeneizar os estudantes por faixas de idade.

O que torna imperativo no desenvolvimento do psiquismo, condição maior do processo de nossa humanização, é o acesso ao conhecimento, ao mais elaborado conhecimento produzido pela humanidade. Estudos internacionais (MILLER, 1991; DIWAN; BLUM, 2007; MCEWAN, 2015), realizados em larga escala, demonstram que a docência em

salas multisseriadas é mais desafiadora aos professores, mas exige o que é da natureza do trabalho pedagógico: planejamento e gestão de sala de aula, o que requer sólida formação docente. E, como qualquer outro contexto de ensino, é necessária a garantia de condições materiais. No entanto, nesse quesito, as escolas localizadas no meio rural brasileiro que ofertam ensino em salas multisseriadas se encontram em situação de abandono, assim como seus professores, como apontam as pesquisas nacionais (CARDOSO; JACOMELI, 2010; HAGE, 2006a; 2006b; NUNES, 2015; PARENTE, 2014a; 2014b; PANTEL, 2011; RODRIGUES, 2009).

Para alcançar o intento deste estudo, apresentamos, nesta primeira seção, a compreensão do Estado liberal e da emancipação humana com base em Marx, de modo a assinalarmos as contradições e, portanto, as limitações presentes quando buscamos discutir as relações entre o acesso à educação escolar e a formação humana em uma sociedade capitalista. Em seguida, apresentamos o nascedouro do direito à educação no seio da constituição da sociedade moderna como primazia para garantir a liberdade dos cidadãos no contexto da discussão dos direitos humanos (BOBBIO, 1992; CARBONARI, 2008; CURY, 2002a; RABENHORST, 2007). Por fim, fechamos a seção com a apresentação da Constituição Federal em vigor, que reforça a tradição jurídica dos textos constitucionais brasileiros, dando à educação escolar a presunção de constitucionalidade. E é esse movimento que a converte em direito público subjetivo, o que é fundamental, porque o demandante do direito pode requerer ao Estado a prestação do serviço educacional, sob pena de ser responsabilizada a autoridade competente para oferecê-la. É fato que, quando se apresenta o nascimento de um direito positivo, trata-se da institucionalidade jurídica das relações sociais de produção sob o modo de produção capitalista. Portanto, a regulação da norma é condição, mas não é garantia *sine qua non* para que seja garantido acesso a um direito (BOAVENTURA, 1997; 2004; CURY, 2002b; 2015; DURLI; SANCHES, 2015; TAGLIAVINI, 2007; VIEIRA, 2001).

Quando tratamos das possibilidades formativas engendradas a partir do acesso à educação escolar, faz-se mister o registro das contradições presentes quando se tomará, em estudo, o direito à educação escolar a partir de dois lugares/referência: no campo dos direitos humanos e na regulação da norma. Os dois campos não são, de fato, garantia de que o direito à educação escolar será garantido, de que a norma será cumprida. No entanto, nos limites das contradições das relações que justificam o modo de produção capitalista, a regulação da norma que visa a legitimar o vigente, portanto, o princípio da propriedade privada, não é

suficiente de ser cumprida apenas por ser norma, mas pode ser tomada como instrumento de luta dos movimentos sociais e sindicais em prol da garantia dos direitos. A norma é instrumento de reivindicação do direito, posto que somente com a superação das relações de produção vigentes será possível a socialização, de fato, dos conhecimentos produzidos pela humanidade na perspectiva da emancipação política e humana. Essa objetivação não é objeto radical da norma, visto que esta legitima as relações socioeconômicas e culturais vigentes.

Trata-se, pois, inicialmente, de demarcarmos a compreensão de Estado liberal e de emancipação humana na perspectiva marxista. Para tal, recorreremos à obra “Sobre a questão judaica”, na qual Marx debate as ideias de Bruno Bauer na Alemanha do século XIX sobre a questão judaica com uma profunda crítica à sociedade capitalista. O fato que estimula as discussões é a luta dos judeus em toda a Europa por seus direitos políticos, incluindo o direito de praticar livremente a sua religião. A referência a essa obra são as formulações de Marx referentes às limitações do Estado liberal na garantia da liberdade, portanto, da emancipação humana e às limitações dos direitos humanos professados nas Declarações universais. A obra traz à tona o debate da relação entre a emancipação política, liberdade limitada e parcial, e a emancipação humana, liberdade real e plena, e esclarece o papel do Estado, da sociedade civil e do direito em Marx, bem como tece uma profunda crítica à sociedade capitalista, como afirmado.

Bauer citado por Marx (2010) afirma que os judeus da Alemanha só conseguiriam a emancipação política se eles se emancipassem da teologia, ou seja, se abrissem mão de sua religião. Afirma que o sofrimento dos judeus era culpa deles mesmos, pois eles se negavam a renunciar ao judaísmo. Era como se a renúncia ao judaísmo por si só resolvesse a emancipação política dos judeus. No entanto Marx firma que Bauer confunde os direitos do homem e o homem, confunde emancipação política com emancipação humana. Em sua crítica, Marx busca esclarecer que emancipação se trata da luta dos judeus, pois para ele não há uma emancipação pura e simples do homem, quer seja judeu ou não. Levando em consideração o contexto da situação em que o judeu se encontra, Marx aponta que a emancipação por qual luta é uma emancipação política, e afirma que essa emancipação é um grande progresso, mas não é a forma superior de emancipação, já que ela tem limites.

Marx (2010) apoia a emancipação política dos judeus e entende que essa emancipação não depende da renúncia deles à sua religião. Ele afirma que a separação entre cidadão não religioso e indivíduo religioso não é incompatível com a emancipação política, pois em um Estado laico a religião é uma questão da vida particular dos indivíduos e não uma questão

pública. Sendo assim, a emancipação política não deve libertar o homem de sua religião, e sim lhe dar o direito e a liberdade à religião. Dessa forma, a religião não é um obstáculo à emancipação dos judeus.

Bauer citado por Marx (2010) diz que a emancipação em relação à religião é a condição para a emancipação política, pois, segundo ele, se não houver religião privilegiada, não haverá mais nenhuma religião. Sendo assim, os homens em geral deveriam renunciar à religião para serem emancipados. Mas Marx insiste que não se trata de quem deve ser emancipado, e sim de que emancipação se trata.

Desse modo, para Marx, a questão judaica deve ser compreendida a partir da análise do Estado em que o judeu se encontra. Entretanto, como na Alemanha não existe um Estado político, a questão judaica é puramente teológica, pois a oposição do judeu ao Estado na verdade é a sua oposição ao cristianismo adotado pelo Estado. Com isso, “a crítica a essa relação deixa de ser uma crítica teológica no momento em que o Estado deixa de comportar-se teologicamente para com a religião” (MARX, 2010, p. 37).

Marx cita o exemplo dos Estados Unidos, que realizaram a emancipação política plenamente e demonstraram que a religião pode coexistir perfeitamente com isso – a presença da religião não contradiz a existência de um Estado capitalista. Com isso, a emancipação política reflete a sua limitação quando permite se libertar de uma limitação humana (religião) sem que o homem fique realmente livre dessa limitação, quer dizer que o Estado é capaz de ser livre sem que os homens sejam realmente livres. Isso é possível, pois Marx (2010, p. 40) elucida que “o Estado político pleno constitui, por sua essência, a vida do gênero humano em oposição à sua vida material. Todos os pressupostos dessa vida egoísta continuam subsistindo fora da esfera estatal na sociedade burguesa, só que como qualidades da sociedade burguesa”.

Dessa forma, para Marx, o homem leva uma vida dupla. Uma vida na comunidade política, na qual ele atua como cidadão comunitário, e outra na sociedade burguesa, na qual ele atua como pessoa particular. Com isso, a dissociação entre a vida pública e a vida privada em uma sociedade organizada com um Estado político não é algo estranho à emancipação política, na verdade é a sua própria característica. Marx afirma que o Estado que se comporta religiosamente para com a religião não a professa na forma de Estado; ele é um Estado incompleto. Por isso o Estado Cristão da Alemanha é um Estado incompleto. Sendo o Estado cristão vinculado com o céu e com Deus, nele vigoram relações de fé. Com isso, o espírito religioso não pode ser secularizado, isto é, o Estado não pode se tornar democrático e continuar sendo cristão.

Portanto, enquanto Bauer afirma que os judeus só poderão se emancipar politicamente quando se emanciparem radicalmente do judaísmo, Marx afirma que os judeus não precisam emancipar-se do judaísmo para emancipar-se politicamente. No entanto ressalta que a emancipação política não liberta o homem da religião nem dos problemas que surgem em sua vida particular (fora da esfera pública). Nesse sentido, com a emancipação política, Marx (2010, p. 53) alega que “(...) o homem não foi libertado da religião. Ele ganhou a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio”.

Com isso, Marx, tecendo a crítica aos direitos formais das sociedades burguesas presentes nas Declarações Americanas e Francesas do século XVIII, defende a emancipação dos judeus, mas não como se esse fosse o horizonte mais avançado de emancipação, apenas no sentido imediato, entendendo que essa forma de emancipação é a mais elevada a que a sociedade burguesa pode nos levar. Dessa forma, compreende que, para que todos sejam emancipados plenamente dos limites e contradições da sociedade capitalista, é preciso lutar pela emancipação humana, ou seja, pelo comunismo. Não obstante seus questionamentos acerca da dimensão ideológica desses direitos individualistas, Marx (2010, p. 54) assegura que

[...] a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política.

A liberdade proporcionada pela emancipação humana não se realiza no capitalismo, ou seja, ultrapassa os limites postos pelo capital. Desse modo, Marx aprofunda a crítica aos direitos humanos e responde definitivamente a questão judaica. Por fim, aponta que a liberdade só será possível no processo de construção de outra sociedade, ou seja, o comunismo. Emancipação humana, para Marx, é o sinônimo de comunismo: uma nova forma de sociabilidade assentadas na questão da liberdade radical do homem. A emancipação humana consiste na liberdade plena do indivíduo, e não apenas na liberdade política adquirida pelo Estado burguês. Essa liberdade plena só pode ser conquistada em outra forma de sociedade que ultrapasse e supere os limites da sociedade capitalista, como afirmado. Então, só em outro modo de produção, em outra sociedade, é que será possível a realização da emancipação humana.

Concretamente, proclamar os direitos humanos – como emancipação política – realiza apenas uma etapa da dinâmica histórica, etapa na qual nos encontramos e que representa inegável progresso em relação à sociedade feudal. Portanto, ao destacar os limites próprios da emancipação, Marx não tem a pretensão de desprezar sua importância e nem as ações do Estado, da burguesia e das lutas dos trabalhadores na consolidação da emancipação. A crítica radical de Marx nos impulsiona à compreensão da necessária e radical transformação das forças produtivas e coloca luz no aparente consenso em relação ao debate dos direitos humanos na atualidade.

A discussão de Marx (2010) referente à emancipação humana e política sob o jugo do Estado burguês nos conduz cômicos de que a discussão acerca da educação escolar no campo dos direitos humanos ocorre eivado pelas diferenças socioeconômicas, diferenças de classes. E, assim, passaremos ao segundo tópica dessa primeira seção, qual seja, apresentar o nascedouro do direito à educação no seio da constituição da sociedade moderna no contexto da discussão dos direitos humanos. A defesa e a compreensão que pauta o direito à educação escolar, já afirmado, é que o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua existência contribui na humanização de quem a ele tem acesso. Esse contributo ocorre à medida que o estudante se apropria de tais conhecimentos – filosofia, ciência e arte – e se apropria da realidade em que vive e trabalha na perspectiva de superação dessa realidade, enquanto realidade opressora que não permite a plena emancipação humana.

As Constituições dos Estados Unidos e da França, no século XVIII, proclamam os chamados direitos humanos. A afirmação dos direitos humanos, nesse contexto, ocorre, sobremaneira, como combate ao absolutismo e à sociedade feudal. Pressupunha-se que o homem portava uma natureza anterior ao seu estado de sociedade. Essa natureza era dotada de determinações que não poderiam ser modificadas pela intervenção dos próprios indivíduos. Entre as determinações, havia liberdade, igualdade, propriedade, segurança e felicidade. Essa natureza dotada de determinações era a base para a afirmação de que os homens eram portadores de direitos naturais, cuja origem era a natureza humana. Essa foi a base da qual a burguesia fez uso para se opor ao sistema feudal (BOBBIO, 1992, p. 44).

Os pensadores jus naturalistas e os filósofos da época afirmavam que somente a existência desses direitos não seria suficiente para que estes se efetivassem. Seriam necessários limites para além dos interesses de cada indivíduo. A autorrealização humana pretendida não se realizaria, posto que o exercício desses direitos ocorreria em uma luta de todos contra todos (BOBBIO, 1992, p. 54). Nessa perspectiva, fez-se necessária a

estruturação jurídico-política para proclamar tais direitos e cuidar para que fossem protegidos. Bobbio (1992, p. 54) afirma que a natureza desses direitos os colocava acima da sociedade e do Estado, e que todo o poder e todo o ordenamento social deveriam ter como fins a defesa e o estabelecimento de condições para o pleno florescimento desses direitos. Realça que essa teria sido a origem da sociedade como sociedade, no entanto a ideia de que a lei e a política fundam a sociedade não se constitui em novidade histórica. Afirma o autor assinalando o modo como os gregos se organizam em sociedade no período clássico.

Bobbio considera que o desconhecimento de que existiria uma natureza humana como fundamento de determinados direitos e séculos de poder arbitrário obscureceram a ideia de que a lei e a política fundam a sociedade. A existência da natureza humana volta a ser resposta na modernidade pelo jus naturalismo e pela filosofia política clássica moderna. Desse modo, até aos nossos dias, a ideia do ordenamento jurídico como fundamento da política tornou-se pressuposto. Não há sociedade sem ordenamento jurídico. Do contrário, reinaria a lei do mais forte. Portanto, o indivíduo não pode ser livre senão em sociedade, mas em uma sociedade organizada política e juridicamente.

A Revolução Francesa é tomada por Bobbio (1992, p. 49) como um “evento político extraordinário que, rompendo a continuidade do curso histórico, assinala o fim último de uma época e o princípio de outra”, e apresenta a aprovação da Declaração dos Direitos do Homem de 1789 como o princípio primeiro de uma nova era. Aliás, apresenta ambos os eventos como símbolos e afirma conterem uma força que não desapareceu com o passar dos anos. Assinala a precedência da Declaração de direitos de algumas colônias norte-americanas em luta contra a metrópole inglesa, mas reconhece que é recorrente a comparação entre as revoluções francesas e norte-americanas, no entanto afirma que “não se pode comparar com proveito uma guerra de independência (...) de um povo que se propõe ter uma Constituição política construída à imagem e semelhança daquela da metrópole (...)” (BOBBIO, 1992, p. 49) com a derrocada de um regime político e de uma ordem social que se viu completamente substituída por uma ordem diferente.

Para iniciar a discussão acerca da Declaração dos Direitos do Homem aprovada em 1789, Bobbio contrapõe a compreensão anterior do homem, presente de modo difuso na Declaração em questão, e afirma que, enquanto os indivíduos eram considerados como sendo membros originários da família, um grupo social natural, não nasciam nem livres e nem iguais, posto que eram submetidos à autoridade paterna, hierárquica. A Declaração dos Direitos do Homem sustenta o princípio contra intuitivo e anti-histórico de que os homens

nascem livres e iguais, como se lê nas palavras que abrem a Declaração: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos” (*apud* BOBBIO, 1992, p. 49). Bobbio afirma que os homens não nascem nem livre e nem iguais. Se nascem iguais e livres é considerado pelo autor como existência da razão e não uma constatação de fato ou um dado histórico. No entanto, afirma, essas mesmas palavras que abrem a Declaração serão repetidas no art. 1º da Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948).

Em linhas gerais, o autor afirma que se trataria do nascimento da concepção individualista da história, antítese radical da concepção organicista, segundo a qual o todo (a sociedade) é anterior as suas partes, posto que, invertendo essa relação entre o todo e as partes, a concepção individualista da sociedade e da história afirmam que primeiro veio o indivíduo, não o indivíduo para a sociedade. O autor considera que sempre será necessário frisar a importância histórica dessa inversão, posto que da concepção individualista da sociedade nasce a democracia moderna. Ou seja, “se a concepção individualista da sociedade for eliminada, não será possível justificar a democracia com uma boa forma de governo” (BOBBIO, 1992, p. 52). Desse modo, não há nenhuma Constituição democrática que não pressuponha a existência de direitos individuais. Todas partem da “ideia de que primeiro vem a liberdade dos cidadãos singularmente considerados, e só após o poder do governo, que os cidadãos constituem e controlam através de suas liberdades” (BOBBIO, 1992, p. 52).

Na atualidade, a questão dos direitos do homem, segundo o autor, não é justificá-los, mas protegê-los; trata-se de um problema político, e não filosófico. A questão é: qual o modo mais seguro para garantir que os direitos, quer sejam individuais ou coletivos, não sejam continuamente violados, apesar das solenes declarações internacionais? Para Bobbio (1992, p. 16), a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada em 1948 pela Assembleia das Nações, representa solução ao problema dos fundamentos dos direitos humanos e afirma que a mesma pode ser acolhida com a maior prova histórica do consenso entre as nações sobre um determinado sistema de valores. Nesse sentido, a Declaração representa um fato novo na história, posto que, pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito pelos respectivos governos da maioria dos homens que vivem no planeta Terra (BOBBIO, 1992, p. 17).

Bobbio (1992) considera que, na Declaração de 1948, a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva. Não são refere somente aos cidadãos desse ou daquele Estado, mas a todos os homens, portanto universal, positiva, na medida em que põe em

movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não apenas proclamados ou reconhecidos, mas efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado. Em síntese, afirma Bobbio (1992, p. 19) que a Declaração Universal contém

[...] em germe a síntese de um movimento dialético, que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalidade não mais abstrata, mas também ela concreta, dos direitos positivos universais.

No entanto, afirma o autor citado, que a Declaração representa o momento final do processo de conversão universal em direito positivo dos direitos do homem. Mas é fato os desafios de implementar medidas eficientes em uma comunidade internacional na qual ainda não nasceu o Estado moderno. Em relação ao conteúdo, Bobbio (1992, p. 20) afirma que não há, de sua parte, nenhuma pretensão de que sejam definitivos, pois

[...] também os direitos humanos são históricos que emergem das lutas que os homens, em conjunto, travam por sua emancipação e das transformações advindas das condições de vida que essas lutas produzem. Enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação.

Os direitos humanos elencados na Declaração ancoram-se em valores que se quer universais, mas as transformações das condições econômicas e sociais, o desenvolvimento da técnica, dos meios de comunicação, por exemplo, produzem mudanças na organização da vida humana e das relações sociais em que se criam ocasiões favoráveis para o nascimento de novas necessidades e, portanto, para novas demandas de liberdade e de poder. Bobbio (1992, p. 21) afirma que “a Declaração representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores na segunda metade do século XX”. Evidentemente os valores que marcam a segunda metade do século XX são os valores burgueses que, consolidados, deram cabo ao antigo regime, de fato.

No entanto as contradições que permeiam as relações sociais e a consolidação do Estado democrático de direito se faz mister, para a própria reprodução social, a garantia dos direitos individuais e sociais, assim como os chamados novos direitos. Os novos direitos são aqueles advindos da compreensão das especificidades dos sujeitos ou que vão se delineando diante do desenvolvimento da sociedade. Bobbio (1992) denomina a segunda metade do século XX com a era dos direitos, pois a Declaração Universal é uma carta de princípios, e cabe aos Estados a elaboração de seus regulamentos jurídicos. E a Organização das Nações

Unidas, ao longo dos anos, tem proclamado diversas Declarações com o objetivo de contemplar, como orientações aos países-membros, as diretrizes referentes à garantia de direitos a populações específicas, como mulheres, crianças, idosos, pessoas com necessidades especiais, pessoas transexuais e outros.

Por fim, Bobbio (1992, p. 25) sugere a quem pretenda fazer um exame do desenvolvimento dos direitos humanos após a segunda grande guerra que, após ler a Declaração, olhe em torno de si. Esse exercício pode ser realizado tomando, em específico, um dos diversos temas contemplados na Declaração, como o direito à educação. O processo de construção histórica do direito à educação ganha leque lentamente com o nascimento da sociedade moderna, posto que o direito à instrução não consta entre os chamados direitos naturais. Conforme Cury (2002a, p. 248), no nascimento da sociedade moderna, a instrução configura-se ora com o caminho para as luzes que se acendam em cada indivíduo de modo a proporcionar o usufruto de oportunidades e avançar em direção ao mérito, ora é função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos. Na linha da história da produção de um direito à educação escolar, conclui Bobbio (1992, p. 75):

Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jus naturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, com o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar.

Em todo o mundo a maioria dos países traz em seus textos legais o direito de seus cidadãos à educação básica que visa à participação de todos nos espaços sociais e políticos e como condição para inserção no mundo do trabalho. Ademais, são conhecidos os esforços da ONU na elaboração e difusão de vários textos de caráter internacional que reconhecem e apontam mecanismos de garantia do acesso à educação escolar ao cumprimento dos mais longínquos países a ela signatários. Entre esses documentos de caráter internacional, a referência é a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 que, com corte temporal e histórico estabelecidos, é marco relevante que demarca o direito à educação e assim o declara, consoante a própria apresentação da Declaração:

[...] como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdade e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos, tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob sua jurisdição (ONU, 1948).

E relativo à educação escolar, declara:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. [...] (ONU, 1948).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem tornou-se, ao longo dos anos, um padrão de referência por meio do qual se avalia o grau de respeito e o cumprimento das leis no que se referem aos direitos humanos, afirma Cury (2002a, p. 261). O autor cita outros documentos internacionais editados pela ONU, como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1996, que em seu art. 13 trata da educação escolar no sentido da garantia do acesso para todos e, mais recentemente, a Declaração da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, com os países mais populosos do mundo, como documentos que expressam o lugar da educação escolar no contexto das relações internacionais e no interior das relações sociais de produção. Todos, conseqüentemente, reafirmam o que prescreve e indica a Declaração dos Direitos do Homem de 1948.

O direito à educação escolar como público e subjetivo, tomando em referência o campo dos direitos humanos protagonizado pela ONU, ocorre a partir do reconhecimento das contradições inerentes à atuação de um organismo internacional que representa os interesses da reprodução do capital e atua frente aos imensos desafios de tornar direito de todos a acesso à educação escolar como princípio para a garantia da liberdade e do fortalecimento da democracia, cujo nascedouro é a própria Declaração de 1948. Ou, no limiar, buscar garantir condições materiais de reprodução do capital em detrimento da emancipação humana, possível.

Fato é que o direito à educação escolar é reconhecido internacionalmente pela ação da própria ONU e, para que seja garantido, é necessário estar inscrito na Constituição, Lei maior de caráter nacional de um país. Serão as Constituições que regularão os direitos, os deveres,

as sanções, enfim, definirão as regras que impactarão a oferta da educação escolar pelo Estado e, conseqüentemente, a vidas das pessoas nem sempre conhecedoras das implicações e conseqüências da regulação de um direito, no caso, à educação escolar. Em síntese, existindo um direito, é necessário a existência de um sistema normativo como guia da ação, afirma Bobbio (1992, p. 79). Mais do que o correlato do dever, a prescrição de um direito figura a obrigação, regulada em leis complementares, mas sempre em consonância à lei maior, nacional e local, no caso de um país.

Como afirmado, somente a regulação do direito em lei não é condição para que seja garantido. O sentido expresso na lei pode entrar “em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos” (CURY, 2002a, p. 247). Ou seja, é desafiador, diante da desigualdade social, a implantação de um regime em que a igualdade política implique diminuir as diferenças socioeconômicas. A lei não pode ser identificada ou reconhecida como um instrumento linear e mecânico de realização de direitos sociais. A regulação dos direitos sociais em lei expressa o desenvolvimento histórico da cidadania em cada país, bem como sua efetividade. A lei expressa em sistema jurídico comporta em seu interior a contradição: a dimensão de luta que a materializa.

As leis não são naturais, são expressões do contexto do qual são produtos e o produzem, simultaneamente, como assinalamos relativo ao caráter histórico da Declaração do Direito do Homem. O avanço da inscrição legal do direito à educação e da garantia do acesso para além do ensino primário, no caso do direito à educação escolar, foi resultado de lutas conduzidas por uma concepção democrática de sociedade na qual ou postula a igualdade de oportunidades ou a igualdade de condições sociais no limite das determinações das condições materiais de reprodução dessa mesma sociedade.

Desse modo, como o assunto é direito educacional, reportamo-nos aos aparatos legais que o regem no País – a Constituição Federal de 1988 e a LDB, em vigor. No entanto, é necessário considerar, como já afirmado, que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia. Trata-se da história da produção de um direito que tem presença a partir da era moderna. Cury (2002a, p. 249) acrescenta que,

Em todo o caso, a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e

obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil. Essa intervenção, posteriormente, se fará no âmbito da liberdade de presença da iniciativa privada na educação escolar, de modo a autorizar seu funcionamento e pô-la *sub lege*.

Para Cury (2002a), o direito à educação escolar é um espaço que não perdeu e nem perderá sua atualidade, uma vez que, hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. O autor afirma ainda que a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. A discussão sobre cidadania realizada pelo autor nos reporta à condição da liberdade política. Nesse sentido, mais do que preparar para o trabalho, conforme veremos na norma, a educação escolar, para o Cury, tem a perspectiva da participação política na medida em que incide ou problematiza as desigualdades socioeconômicas e culturais. Ter acesso ao conhecimento escolar sobrepõe, de algum modo, as desvantagens econômicas.

Carbonari (2008), ao discutir a educação escolar no campo dos direitos humanos, afirma que a democracia prometeu educar para a participação política. Desse modo, a exigência é de cidadãos conhecedores dos processos e dos conteúdos que pautam a dinâmica social e política. Ou melhor, democracias exigem cidadãos que se situem na realidade na qual vivem, com condições de compreender as implicações sócio, históricas, econômicas e culturais das relações tecidas no interior da sociedade. Exige-se dos cidadãos compreenderem a si e aos outros como sujeitos da história, à semelhança do conceito de cidadania que encontramos em Cury (2002a).

Nessa direção, a Constituição Federal de 1988 regulamenta que é de competência comum aos entes federados “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (art. 23, inciso V) e desses, inclusive os municípios têm autonomia para legislar sobre educação e proteção à infância (art. 24, inciso IX e XV) (BRASIL, 1988).

Carbonari (2008) destaca que o que ainda se vê é a falta de acesso aos níveis mais elementares da educação formal e o analfabetismo funcional generalizado – que impedem as pessoas de compreenderem o que está nas pautas –, e a quase ausência de políticas, programas e ações de formação da cidadania. Para o autor, a promoção da educação para a participação, o protagonismo e a cidadania ativa são requisitos-chave para a construção de bases concretas e estáveis de democracia. Ademais, Carbonari (2008, p. 23) cita que

[...] a ampliação do acesso à educação que efetivamente garanta o direito a aprender, a qualificação cultural e educacional dos meios de comunicação de massa e a abertura de condições de facilitação do acesso à informação por diversos meios tecnológicos são desafios urgentes.

Cury (2002a) afirma que a importância do direito à educação escolar é uma resposta a valores da cidadania social e política. Nesse contexto, é fundamental “o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos” (CURY, 2002a, p. 246). Em face da realidade brasileira de baixa escolarização, como afirmado, e com significativo acesso tardio à educação escolar, até mesmo em relação aos países latinos da América, conduz o autor citado à conclusão de que a educação escolar é um dos novos espaços de atuação da cidadania. Dessa feita, leva-nos, pois, a compreender como o direito à educação escolar é um dos espaços que não perderam e nem perderão atualidade no que se refere ao lugar da dimensão fundante da cidadania. A discussão de cidadania social e política de Cury corrobora com a justificativa da realização desta pesquisa, que toma a oferta da educação básica em escolas multisseriadas no meio rural brasileiro como objeto de estudo, apreendendo o direito à educação escolar no campo dos direitos humanos, dos direitos fundamentais, como classifica a norma jurídica.

A sociedade moderna, impulsionada com as luzes da razão, supõe a atualização nos seres racionais de modo a realizar o interesse de todos em cada um. Oposto ao universo passional, a realização do interesse de cada um é dada como um valor que impulsiona a ação do indivíduo tendo em vista o princípio da responsabilidade individual. Esse princípio induz que cada pessoa deveria ser capaz de garantir-se a si mesmo e a seus dependentes, não havendo espaço para a intervenção do Estado. E uma das condições para o advento dessa racionalidade iluminada e interessada de realizar o interesse de todos em cada um é a instrução, pois ela corrobora com a garantia dos direitos subjetivos. A ideia é que, como nem todos os indivíduos têm consciência desse valor, aquele que representa o interesse de todos, o bem comum, a política, sem representar, portanto, o interesse específico de ninguém é quem vai garantir a oportunidade de acesso a esse valor que desenvolve e potencializa a razão individual, o Estado (OLIVEIRA, 2000, p. 16 *apud* CURY, 2002a, p. 248).

Finda essa lógica, nascem a defesa e a implementação da instrução que se torna pública como função do Estado, ou melhor, como dever do Estado. É o princípio da liberdade que se quer garantir a todos os cidadãos. E não seria possível exercê-lo na sombra da ignorância. A presença do Estado, dada como impulso interventor inicial, a fim de que após o

indivíduo pudesse governar-se a si e, dotado de liberdade, seria capaz de proporcionar a participação em uma sociedade de pessoas livres. A gratuidade de uma escolarização mínima, primária se impôs de modo a ser acessível a todos. Nesse sentido, Cury (2002a, p. 248) diz que “o direito à educação escolar primária se inscreve dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos” e são concebidos como “herança dos tesouros da civilização humana, não é cabível que alguém não possa herdá-los”. Compreende-se, assim, a necessidade da gratuidade, pois “o próprio Estado liberal deverá assegurar uma condição universal para o próprio usufruto dos direitos civis” (CURY, 2002a, p. 249).

Com a perspectiva de ilustrar que a relação entre educação e escolaridade como forma de mobilidade social e de garantia de direitos tem uma história que difere nos lugares considerando os determinantes socioculturais e econômicos de cada lugar, Cury (2002a, p. 249) apresenta o que denomina como “uma análise magistral que invoca a trajetória dos direitos (...) para mostrar sua progressiva evolução, é aquela oferecida por um célebre texto de Thomas Marshall (1967)”. No texto em questão, Marshall debruça acerca da clássica história de como nascem os direitos na Inglaterra. O autor citado diferencia os direitos e os classifica por períodos, quais sejam, os direitos civis se estabeleceriam no século XVIII, os políticos no século XIX e os sociais no século XX. Marshall faz referência ao direito à educação e à instrução escolar comparando-o à luta dos trabalhadores da nascente indústria inglesa por uma legislação protetora. Tanto nesse caso, como no direito à educação escolar, são desencadeadas as bases para os direitos sociais como integrantes da cidadania. O direito à educação é considerado como pré-requisito ao exercício e à reivindicação dos demais direitos. Justifica-se, pois, a intervenção do Estado e sem que interfira no contrato social, pois não conflita com os direitos civis. Saber ler e escrever são indispensáveis às pessoas para o exercício de seus direitos. Ou seja, antes de se ensinar as crianças a ler e escrever, garante-se ao adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73 *apud* CURY, 2002a, p. 250).

Ao adentrar às origens dos valores de cidadania, Cury (2002a, p. 250) afirma que Marshall, ao reforçar a tese iluminista de que a educação deve ser objeto de coerção estatal, o faz na convicção de que “o ignorante perde as condições reais de apreciar e escolher livremente as coisas”. O Estado, nesse caso, ao interferir no contrato social, não conflita com os direitos civis, pois

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social

de cidadania genuína porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (MARSHALL, 1967, p. 73 *apud* CURY, 2002a, p. 249-250).

É importante destacar ainda que a educação envolve todas as dimensões do ser humano, sendo assim, deve ser vista ou tratada especialmente como bem público, portanto, como de interesse coletivo. Assim, cabe apontar que

A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. [...] (CURY, 2002a, p. 254).

Cury demonstra os fundamentos, na experiência europeia no final do século XIX, que regula a educação como gratuita e obrigatória. A obrigatoriedade vincula-se à necessidade de formar pessoas com mentes maduras, “iluminadas”, capazes de se tornarem o eleitorado esclarecido e o trabalhador qualificado. O Estado liberal reconhece o direito das crianças de serem educadas e, nesse caso, aprova o uso de poderes coercivos para tal: a obrigatoriedade. Certamente para ativar a “luz” que cada pessoa traz consigo não poderia ser objeto de uma ação sistemática e nem produto do acaso. Em síntese, afirma Bobbio (1986, p. 83), que “o problema mais difícil para uma teoria racional (...) do Estado é o de conciliar dois bens que ninguém está disposto a renunciar e que são (...) incompatíveis: a obediência e a liberdade”. Mas o Estado liberal, como ente racional, deve assegurar as condições para que seus cidadãos ajam segundo seu próprio arbítrio. E a obrigatoriedade da educação escolar se impõe.

Na mesma direção, Bobbio (1967) apresenta um dos sentidos que sustentou a imposição da obrigatoriedade escolar no contexto europeu do século XIX quando a liberdade era a bandeira do próprio Estado. Afirma que, como reforma, a obrigatoriedade não é libertadora, mas é igualitária, “força todas as crianças ir à escola, colocando a todos, ricos e pobres, no mesmo plano, mesmo que por meio de uma diminuição da liberdade” (BOBBIO (1967, p. 23). De forma semelhante, Marshall justifica a instrução primária como obrigatória afirmando que, no contexto inglês, os direitos eram mínimos e iguais para todos:

O direito veio a corresponder uma obrigação, não apenas para que o cidadão tenha uma obrigação para consigo mesmo, assim como um direito de desenvolver o que se encontra latente dentro de si – um dever que nem a criança e o pai podem apreciar em toda sua extensão – mas porque a sociedade reconheceu que ela necessitava de uma população educada (BOBBIO, 1967, p. 99).

Embora reconhecida como direito em período recente da história em relação aos demais direitos fundamentais, a educação foi regulamentada nos países europeus e em países da América Latina seja por razões políticas, por razões ligadas ao indivíduo e vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política, ou seja, um caminho de emancipação do indivíduo em face da ignorância. Cury (2002a, p. 254) diz também que, “dado o leque de campos atingidos pela educação, ela foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais – ora como síntese dos três direitos assinalados – os civis, os políticos e os sociais, ora como fazendo parte de cada qual dos três”.

Em linhas gerais, essa foi a construção da inscrição da educação como direito e obrigatória, portanto, gratuita e dentro do princípio da laicidade, inserido em muitos países como na França. Atualmente, a discussão do direito à educação continua obrigatória do ponto de vista da garantia do poder público, gratuita e laica. Em grande parte dos países, ganha fôlego o direito à educação e a chamada especificação apontada por Bobbio (1967, p. 32). Trata-se não somente do direito à igualdade, mas direito à diferença. Tomam vulto as garantias dos direitos de gêneros, etnias, credo, pessoas com necessidades especiais, entre outras especificações. Para Cury (2002a, p. 255), a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. Cabe destacar que a igualdade é um princípio de cidadania, um princípio da não discriminação; ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Em face a esse complexo quadro, Cury (2002a) afirma que a igualdade ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para reduzir as desigualdades e eliminar as diferenças discriminatórias. Desse modo, cabe afirmar que,

Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As consequências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produziram sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. Isto explica o enorme número de pessoas que sequer possui educação primária, sendo ainda grande o número de pessoas que possui poucos anos de escolaridade. A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza (CURY, 2002a, p. 258).

Nota-se, dessa maneira, que tornar viável o direito de acesso educacional a todos passa diretamente por políticas públicas que melhorem a distribuição de renda, haja vista afirmativa do autor acima mencionado. Diante disso, é oportuno salientar que

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo. A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado (CURY, 2002a, p. 259).

Assim, cabe mencionar que o Brasil reconhece o ensino fundamental como direito público subjetivo desde 1988, com a Constituição Federal, sendo, portanto, o ensino fundamental obrigatório e gratuito. Ao longo dos anos, progressivamente, esse direito foi sendo ampliado, incluindo a Educação Infantil a partir dos quatro anos e, progressivamente, o Ensino Médio. A oferta do Ensino Médio da modalidade da EJA foi, posteriormente, proclamada como gratuito, visto que o estudante para ter acesso a essa modalidade já terá completado a maioridade. Mas as Constituições anteriores reconheceram, de algum modo, a educação escolar como direito, no entanto o caráter de obrigatoriedade no sentido de torná-la direito fundamental subjetivo data da prescrição da Constituição em vigor. O Estado Democrático de direito, no caso do Brasil, consolida-se após a promulgação da Carta de 1988. Na década de 1980, Ester Buffa afirmava que no Brasil não havia leis. Ou as pessoas eram tão pobres que não tinham acesso aos seus direitos, ou muito ricas, privilegiadas, que não precisavam do arcabouço legal em vigência. A Carta de 1988, apesar de muito atacada ao longo dos anos, significa, no contexto da história do País, o nascimento do Estado de Direito, como afirma Bobbio (1992, p. 31):

[...] É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos.

Para Cury (2002a, p. 260), o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural, uma vez que, como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos por meio dos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e de sua transformação. O autor destaca ainda que o direito à educação decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano, conforme presente na

afirmativa de que o direito à educação comporta os três campos dos direitos fundamentais: civil, político e social.

Ainda para este autor, a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações, ou seja, possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo, desde que a atuação do Estado seja forte em garantir políticas, programas e ações para tais finalidades, bem como programas de distribuição de renda em face das desigualdades econômicas, já anteriormente assinalado.

Cabe destacar que o avanço da consciência social a respeito da importância da educação no processo de construção das condições dignas da existência humana impõe, hoje, na agenda do Estado brasileiro, a necessidade de estabelecer, em conjunto com os movimentos sociais, as bases de uma política pública de educação que efetive a responsabilidade do poder público com a população do meio rural enquanto sujeito de direitos, em um espaço social, político e geográfico, em permanente transformação. Por fim, cabe destacar que “a educação, sinaliza a possibilidade de uma sociedade mais igual e humana” (CURY, 2002a, p. 262). Dessa forma, entende-se a educação escolar como direito, tendo-a como imperativa na formação dos homens.

Assim, há de se buscar um posicionamento mais eficaz do Estado no que se refere à oferta da educação escolar no meio rural brasileiro em regiões de baixa densidade demográfica, pois as crianças sofrerão as consequências da ausência do direito ao ensino e, conseqüentemente, à aprendizagem. Essa realidade de marginalização confere a essas crianças a categoria de “pobreza” de acesso. Cabe aqui citar o que define Amartya Sen (1999 *apud* RABENHORST, 2007, p. 75): pobreza é não ter, mas é também não ser ou estar impedido de ser, o que causará a essas crianças patologias próprias resultante dessa “pobreza”, como afirma Demo citado por Rabenhorst (2007, p. 75):

Com efeito, estamos acostumados a identificar a pobreza apenas com os aspectos de subsistência. Contudo, ser pobre não é apenas não dispor de bens primários essenciais. Na verdade, cada tipo de necessidade humana básica não satisfeita corresponde um tipo de pobreza. Dessa forma, existe pobreza de subsistência, mas também pobreza de proteção, pobreza de afeto, pobreza de entendimento, entre outras, cada uma delas gerando patologias específicas. Pobreza não é apenas penúria. É, sobretudo, não conseguir alçar-se à condição de sujeito capaz de comandar seu próprio destino.

Garzon Valdes (1993 *apud* RABENHORST, 2007, p. 77) estima que as necessidades básicas justificam a atribuição de direitos morais exatamente na medida em que se

fundamentam na igualdade universal das pessoas. Para Rabenhorst (2007), os seres humanos não podem exercer ações livres, perseguir fins ou optar por um determinado curso de atuação se determinadas pré-condições não são respeitadas. Faz-se necessário, portanto, clareza de direito e de necessidades básicas, pois, se determinadas necessidades básicas não são atendidas, a própria configuração dos seres humanos como agentes morais cai por terra. Percebe-se, dessa forma, que para que os homens venham a tomar decisões importantes para as suas próprias vidas é necessário que as necessidades básicas sejam satisfeitas, pois a devida valoração da autonomia leva consigo a valoração das condições necessárias para seu pleno exercício.

Por fim, é importante destacar, como sublinha Cruz Parceró (2007 *apud* RABENHORST, 2007, p. 81): “Não podemos confundir direitos e garantias. Ter um direito não é a mesma coisa que ter a garantia de que ele será respeitado ou exigido com êxito (e isso vale para qualquer direito). Mas ter um direito é ao menos ter uma razão para se exigir algo”.

E, se para exigir um direito é preciso que este esteja prescrito em lei, em norma jurídica, passaremos ao último tópico dessa seção na qual apresentamos, em linhas gerais, a inscrição da educação escolar como direito nos principais ordenamentos jurídicos do País: a Constituição de 1988 e a LDB promulgada em 1996. Registre-se que o direito à educação escolar, no caso em tela, não se limita à simples exposição da legislação do ensino (BOAVENTURA, 1997), compreende-se a educação escolar como um bem jurídico, individual e coletivo, embora as determinações constitucionais nem sempre sejam cumpridas, conforme afirma Bobbio (1992, p. 24). Para o autor, a questão em relação aos direitos não é justificá-los, mas protegê-los, como já afirmado. A discussão, pois, não é filosófica, mas política, conclui o autor. Esse desafio se faz maior em sociedades como o Brasil, cuja origem colonial desenha, de modo significativo, as abissais diferenças e discriminações advindas de diferenças de renda e do lugar que se ocupa nas relações sociais de produção (CURY, 2002a).

A Constituição Federal de 1988 consagra o Estado de direito democrático e regula as bases sobre as quais a política educacional do País é implementada. As bases da política educacional são encontradas em inúmeros artigos ao longo do texto, bem como são explícitos os vínculos com tratados internacionais (BOAVENTURA, 1997; 2004; TAGLIAVINI, 2007). Ademais, o texto da Constituição reforça a tradição jurídica da presença da educação escolar nos textos constitucionais brasileiros, conferindo à educação a presunção de constitucionalidade e estabelecendo seu regime jurídico, convertendo-a em direito público subjetivo. Isso é fundamental, posto que a população tem direito de requerer ao Estado a

oferta da educação escolar, sob pena de ser responsabilizada a autoridade competente para oferecê-la (CURY, 2015; TAGLIAVINI, 2007; VIEIRA, 2001).

Tagliavini (2007, p. 60) afirma que o lugar reservado ao direito à educação a todos foi proclamado na modernidade, mas demorou a ser inscrito nas Constituições mundiais. No entanto, assim como outros direitos sociais, “tornaram-se irrenunciáveis e irrevogáveis na consciência da humanidade”. Em conclusão, Vieira (2001, p. 22) afirma que a educação escolar, regulada como direito público subjetivo, cria a situação em que é preciso haver escola para todos, devendo seguir o disposto no regime jurídico constitucional, e que a prescrição da educação escolar na norma conferiu ao poder judiciário maior espaço de atuação no campo educacional.

A Constituição de 1988 é enfática na prescrição da educação escolar com direito. O artigo 205 regula que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Essa redação apresenta os seguintes conceitos básicos de educação: é um direito de todos; é dever do Estado; é dever da família e deve ser fomentada pela sociedade. O artigo 205 demarca os objetivos gerais da educação, quais sejam: garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Vieira (2001) afirma que a ideia de sociedade civil sugere a ideia de cidadania de uma sociedade criada dentro do capitalismo, de uma sociedade vista como um conjunto de pessoas iguais em seus direitos, ou seja, cidadania representa igualdade jurídica. De fato, a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei e unicamente perante a lei, porque a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então, não existe cidadania sem garantias de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica (VIEIRA, 2001, p. 12 e 13). As Declarações do Direito do Homem prescreviam o estatuto da igualdade perante a lei, igualdade jurídica (BOBBIO, 1992; ONU, 1948).

A educação como direito consta em outras Constituições, mas dessa vez a Constituição em vigor afirma que o direito à educação é um direito público subjetivo, é um direito social, todas as pessoas, independentemente da idade, o possuem, como afirmado ao longo dessa seção. “Em favor do indivíduo há um direito subjetivo; em relação ao Estado, um

dever jurídico a cumprir” (BOAVENTURA, 2004, p. 6). A Constituição de 1988 regula, pois, que a garantia da educação como direito de todos realiza-se via a oferta da educação escolar pelo poder público, cabendo à família a corresponsabilidade na tarefa de educar os seus filhos. Da família espera-se a promoção do processo educativo e seu incentivo. A inscrição do termo “colaboração” pode ser traduzido na ciência do poder público em quão grande é a tarefa de educar, sendo necessária a participação de toda a sociedade civil organizada, entre outras, as associações comunitárias, entidades religiosas, organizações não-governamentais são corresponsáveis, em conjunto com o poder público, em garantir o direito de acesso à educação escolar, de modo geral, e à educação não-escolar, de modo específico, como sua tarefa.

Ademais, observamos que a educação é prescrita na Constituição em vigor como direito de todos e dever do Estado e da família, e não se refere unicamente à formação escolar, mas à educação de um modo geral, isto é, processos que visam a educar as pessoas por meio de espaços e atividades que promovam a socialização e a aprendizagem. Mas aqui interessamos a regulação do direito a acesso, permanência e aprendizagem na escola. É fato que a Constituição e a LDB abordam a educação no sentido amplo, mas a “disciplinamento” ocorre apenas à educação escolar ofertada em estabelecimentos oficiais, quer sejam públicos ou privados ou em “instituições próprias”, como podemos ler no artigo 1º da LDB:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

No que se refere à regulação da educação como direito público subjetivo na norma jurídica e que implicou maior espaço de atuação do judiciário no campo educacional, ou como a educação escolar é regulada como direito educacional, Vieira (2001, p. 23-24) e Boaventura (2004, p. 13-14) apresentam, no quadro dos Direitos e Garantias Fundamentais, do Título II, os instrumentos jurídicos possíveis de reivindicação do direito educacional: mandado de segurança, considerado por Boaventura (2004, p. 14) de tradicional utilização na educação, é o instrumento jurídico de destaque, podendo ser empregado como mandato coletivo de defesa do “direito líquido e certo, demonstrado imediatamente, e não mera expectativa de direito” (VIEIRA, 2001, p. 23), definido no artigo 5º, LXIX:

Art. 5º [...] Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

LXIX - conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por “habeas corpus” ou “habeas data”, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público (BRASIL, 1988).

Em relação ao mandado de segurança coletivo, a Constituição Federal regula no artigo 5º, LXX:

Art. 5º [...]

LXX - o mandado de segurança coletivo pode ser impetrado por: a) partido político com representação no Congresso Nacional; b) organização sindical, entidade de classe ou associação legalmente constituída e em funcionamento há pelo menos um ano, em defesa dos interesses de seus membros ou associados (BRASIL, 1988).

Um segundo instrumento jurídico indicado e considerado inovador é o mandado de injunção, que assegura um direito a partir de dois pressupostos: a existência de um direito constitucional (...) e a “falta de norma regulamentadora a obstaculizar seu exercício” (VIEIRA 2001, p. 23), e está prescrito também no artigo 5º, LXXI:

Art. 5º [...]

LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania (BRASIL, 1988).

O terceiro e último mecanismo indicado pelos autores citados a ser utilizado no âmbito do direito educacional é o “habeas data”. O direito que todos têm de acessar as informações existentes sobre si em banco de dados de instituições públicas e governamentais com o intuito preventivo e corretivo e com garantia de evitar o uso abusivo das informações pessoais. Boaventura (2004, p. 14) afirma que esse instrumento é largamente utilizado para tomar informações de “registros secretos de vestibulares”. O “habeas data” é instituído no artigo 5º, LXXII:

Art. 5º - [...] LXXII - conceder-se-á “habeas data”: a) para assegurar o conhecimento de informações relativas à pessoa do impetrante, constantes de registros ou bancos de dados de entidades governamentais ou de caráter público; b) para a retificação de dados, quando não se prefira fazê-lo por processo sigiloso, judicial ou administrativo (BRASIL, 1988).

Ambos os autores afirmam que, além do direito ao “habeas data”, a Constituição em vigor garante no artigo 5º, X o direito à intimidade, privacidade, “(...) honra e a imagem das pessoas, assegurando o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação” (BRASIL, 1988).

A apresentação dos instrumentos jurídicos contidos na Constituição em vigor nos indica o quanto a prescrição, mesmo apenas como a letra de Lei, busca garantir a proteção do cidadão assegurando-lhe o acesso ao direito público e subjetivo, no caso o direito à educação escolar. O direito educacional não se reduz a simples exposição da legislação do ensino, que tanto marcou o ensino nos cursos de licenciatura no País, mas consiste em uma área de estudos jurídicos (VIEIRA, 2001, p. 24) e deveriam ser estudadas como um dos fundamentos para a compreensão do campo educacional. “Se as normas, por si só, não modificam a sociedade, agem sobre ela e nos possibilitam compreendê-la melhor” (TAGLIAVINI, 2007, p. 68).

Nesse sentido, ao nos reportarmos ao arcabouço jurídico principal que normatiza a educação escolar, quais sejam a Constituição e a LDB, é fato que a discussão sobre o direito à educação deve tomar em referência ideias como as de Pontes de Miranda citado por Vieira (2001, p. 27) em seus Comentários à Constituição de 1946, que primeiro normatizou a educação escolar com direito público subjetivo:

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas, portanto se há direito público subjetivo à educação, e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de Constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo os alunos.

Pontes de Miranda, de modo lúcido, questiona a distância entre a letra da Lei e o acesso, de fato, ao direito à educação, referindo-se à Constituição de 1946, e já sentencia que não bastam lei excelentes, é preciso abrir escolas com professores e estudantes matriculados. O que nos motivou na definição do tema desse estudo e sua consequente problematização é o sentido que atribuímos à educação escolar na formação humana e à realidade de fechamento de escolas no meio rural sob o argumento de que a organização pedagógica, classes multisseriadas, dificulta ou até mesmo impede a aprendizagem dos estudantes. Paradoxal é percorrer, na história da construção de um direito, e apreendê-lo no arcabouço jurídico sua prescrição como público e subjetivo, que o torna direito de todos e dever do poder público, em face do fechamento indiscriminado de oferta com a desativação de escolas.

Localizar e apresentar o nascedouro do direito à educação no seio da constituição da sociedade moderna no contexto dos direitos humanos foi o objetivo dessa primeira seção. Para tal, iniciamos apreendendo com Marx a compreensão de Estado liberal e emancipação humana, posto que a discussão aqui empreendida busca a relação entre educação escolar e formação humana, portanto, educação mediada pelo poder público, pelo Estado. No debate acerca da emancipação política dos judeus na Alemanha do século XIX, vimos que Marx enfatiza a relação entre a emancipação política e a emancipação humana, afirmando que na sociedade capitalista a primeira liberdade é limitada e parcial, ao passo que a emancipação humana, compreendida como liberdade real e plena, não se realiza na sociedade na qual as relações sociais de produção ocorrem sob o modo de produção capitalista.

Marx não só desvela que a emancipação política dos judeus não se limita a uma emancipação teológica, com afirma Bauer, como ela é garantida apenas nos limites da reprodução da sociedade capitalista. Nesse sentido, tece considerações acerca dos direitos individuais garantidos pelas Declarações, afirmadas como universais, no sentido de suas limitações, embora os reconheça com uma etapa importante da dinâmica histórica, representando, inclusive, grande progresso em relação às relações sociais da sociedade feudal.

Essa compreensão nos conduziu à discussão proposta de, localizado o nascedouro do direito à educação no seio da sociedade moderna, observarmos a prescrição do direito à educação na norma jurídica do Brasil, no caso a Constituição de 1988 e a LDB. É fato que a garantia da educação escolar a todos está prescrita no ordenamento jurídico de modo a induzir à construção de uma área específica do Direito denominada Direito Educacional, posto que a prescrição do direito à educação não se limita ao artigo 205, no contexto das garantias e direitos fundamentais, mas está presente ao longo do texto constitucional.

No entanto, a par da prescrição da norma jurídica, o que os dados do Censo Escolar 2017 nos apresentam é o fechamento de mais de 18 mil escolas no meio rural brasileiro em sete anos, portanto, a oferta da educação escolar no meio rural brasileiro, notadamente as escolas que ofertam educação escolar em salas multisseriadas, estão sendo fechadas (BRASIL, 2017). Como afirmado, a regulação da norma jurídica de que a educação escolar é direito público subjetivo é condição, mas não é garantia de que haja acesso a esse direito. Em pleno século XXI, a conclusão é de que, para garantir o direito à educação, é preciso ter escolas.

E, na segunda seção, na qual apresentaremos os antecedentes históricos e perspectivas teóricas na educação brasileira da organização escolar em salas multisseriadas, de um modo

geral, e o que restou, com maior presença, no meio rural brasileiro, trataremos da escola no meio rural brasileiro. O objetivo é dar enfoque à oferta dessa organização escolar na história da educação brasileira, de modo a identificar concepções de educação escolar que subjazem a trajetória histórica e o lugar ocupado por essa organização de ensino. O que localizaremos será o não-lugar que nos permite compreender o conceito de negação que as classes multisseriadas carregam e encontra-se presente, atualmente, no imaginário social.

3 SALAS MULTISSERIADAS NO MEIO RURAL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Localizado, na seção anterior, o nascimento dos direitos fundamentais no processo de constituição da sociedade moderna, em especial, o direito à educação escolar e sua consequente institucionalidade jurídica, bem como os limites da emancipação política e humana no Estado democrático de direitos, nesta segunda seção enfocaremos a oferta da educação escolar em salas multisseriadas na história da educação brasileira. A ênfase será na gênese dessa oferta escolar de modo que possamos compreendê-la enquanto concepção de educação escolar e o lugar ocupado na história da educação brasileira. Retomar a história da educação brasileira com os fins apresentados nos aponta a presença-ausente da oferta de educação escolar em salas multisseriadas como fundamento do não-lugar ocupado no imaginário social atualmente e, por consequência, a realidade dessa oferta abandonada pelo poder público.

Na seção anterior, foi possível concluir que o direito à educação escolar se faz realidade no mundo atual, em princípio, na regulamentação jurídica. Embora esse dado por si não garanta o cumprimento e, de fato, o acesso e a permanência das crianças na escola, é mister afirmar que o direito à educação escolar para o processo de formação humana é fato consensual no mundo. É preciso ter escolas. Retomar elementos da história da educação brasileira para localizar o nascedouro da oferta da educação escolar em salas multisseriadas nos conduz ao percurso histórico base da construção no imaginário social de que a oferta da educação escolar em salas multisseriadas configura-se como educação de segunda categoria, vinculada a um passado longínquo, aos tempos do Império.

Nesta seção, apresentamos elementos que nos levam a desvelar esse conceito de educação de segunda categoria, do ponto de vista histórico, à medida que apresentamos elementos que explicam as origens históricas da oferta da educação escolar em salas multisseriadas e o desenrolar da história que a fez perdurar, mas ser negada; e, do ponto de vista teórico, quando apresentamos elementos que apontam o conceito de salas multisseriadas e as considerações críticas ao modelo de seriação escolar.

No Império brasileiro, a Escola Isolada, organizada em classes que agrupavam crianças que cursam o 1º, 2º e 3º anos primários, foi a política de educação escolar. Baixa densidade populacional, professores em número reduzido, entre outros, figuravam como razões para tal agrupamento de estudantes. De lá a cá a realidade da oferta tende a expressar

os resultados da urbanização do País e as implicações socioeconômicas advindas desse contexto e tendo a implantação dos Grupos escolares como a expressão da política de educação escolar sob os auspícios da moderna República. Os Grupos Escolares, projeto de educação escolar fundado na Província de São Paulo, foram, em seguida, espalhados às demais Províncias, em maior ou menor número, devido ao desenvolvimento das forças produtivas do lugar.

Os Grupos escolares, com turmas seriadas e prédios suntuosos, representando a civilização que a República pretendia implantar no País, não suplantou as Escolas isoladas com oferta de educação escolar em turmas multisseriadas. Como já afirmado, embora a realidade da oferta da educação escolar em salas multisseriadas caracterize-se como de abandono pelo poder público, essa modalidade de ensino persiste na atualidade em se fazer realidade na educação brasileira. E, mesmo que o êxodo rural tenha caracterizado o meio rural brasileiro e a baixa densidade demográfica seja realidade premente, a população que vive e trabalha no meio rural carece de formas alternativas de organização escolar que lhes garanta o acesso à educação escolar, outrora, e recorrente na história, negado a essas populações.

Mas desigual e combinado é o modo de desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo com vista à reprodução do *status quo*. Dessa feita, verifica-se que a chamada modernidade que chegava aos rincões do País, distantes da capital federal, eram as classes multisseriadas e não os suntuosos prédios dos Grupos escolares. No Tocantins, à época Norte de Goiás, os Grupos Escolares chegam no início da década de 1930 implantados pelo governo de Goiás, quatro décadas após a proclamação da República (DOURADO, 2012, p. 1258).

A denominação Escolas multisseriadas aparece na década de 1970 no contexto da implantação da ampliação da obrigatoriedade da escolarização básica de quatro para oito anos, sob a Ditadura Civil-Militar. Éramos uma sociedade sem escolas até o início do século XIX e, na década de 1970, ocorre uma expansão quantitativa e qualitativa sem precedentes. E não foi por acaso que a expansão mais significativa ocorreu naquele período, pois a expansão urbano-industrial fomentada necessitava de que houvesse a oferta de um mínimo de escolaridade. Ademais, com a oferta escolar significativamente ampliada, vimos a escola nascer, de fato, como aparelho ideológico do estado e não necessariamente como direito de todos ou como possibilidade formativa em vista da emancipação humana. Embora encontremos com recorrência na literatura que essa expansão não foi acompanhada de um alto padrão intelectual, Bittar (2007, p. 35) assevera que

[...] a expansão foi, em si mesma, um dado de qualidade, pois, se considerarmos que qualidade e quantidade são duas categorias filosóficas que não se separam, entenderemos que o fato de as camadas populares adentrarem, pela primeira vez, em grande quantidade na escola pública já se constitui como um dos elementos qualitativos dessa escola.

De lá aos dias atuais a realidade da oferta da educação básica em escolas multisseriadas no meio rural tende a expressar os resultados da urbanização do País, consequência da baixa densidade demográfica. Ademais, o próprio fluxo migratório trouxe muitas famílias para os núcleos urbanos, entre outras razões, em busca de escolas, ao menos, com estrutura física melhor. E é evidente que esse movimento migratório se vincula ao modelo de desenvolvimento baseado na concentração dos meios de produção e exploração da mão de obra trabalhadora. Cada vez mais acirra-se a luta de classes na qual os proprietários impõem-se, nas relações de trabalho, com o uso da tecnologia, da microeletrônica e o processo de produção oferta menor demanda de mão de obra, ou seja, o estágio no qual o capitalismo encontra-se, cada vez mais, produz o desemprego e a concentração dos capitais e meios de produção nas mãos de uma minoria.

Essas relações de produção determinam a realidade de migração dos povos para os povoados e núcleos urbanos e, não bastasse a apropriação das terras nas mãos dos latifundiários, o modelo econômico, cada vez mais, diminui a oferta de empregos. De acordo com Kuenzer (2005), pesquisas apontam que as novas cadeias produtivas criam a ilusão da participação dos trabalhadores rurais, ao vender o leite aos grandes produtores, por exemplo. No entanto, um olhar mais atento observará que o processo é de uma inclusão excludente, pois a associação dos produtores com o setor industrial garante a eles significativas margens de lucros.

De fato, ao longo da história da educação brasileira, a oferta da educação básica em escolas multisseriadas tem sido realidade objetiva e pouquíssima atenção tem sido dada a essa realidade, de modo que a afirmativa a seguir de Piza e Sena (2001, p. 13), técnicos do MEC, representa a realidade presente no imaginário da sociedade, de um modo geral, acerca das classes multisseriadas:

Historicamente, as classes multisseriadas são consideradas como ensino de segunda categoria e o que é pior, sem alternativa de melhoria. Partindo desse ponto de vista, muitos educadores e gestores optaram por esquecê-las, esperando que desaparecessem, talvez como consequência natural de um processo de desenvolvimento econômico que destacou para as cidades, nas últimas décadas, enorme contingente da população rural.

Dessa assertiva destacamos o fato de que os próprios técnicos da educação no MEC afirmam que educadores e gestores optaram por esquecer as classes multisseriadas esperando que elas desaparecessem. No entanto, a realidade sócio-histórica não se altera de modo natural. As permanências e as transformações são produto da ação da história realizada pelos homens e assim se materializam vinculadas a determinadas funções sociais.

Hage (2010, p. 1), e de modo geral a literatura, conceitua escolas multisseriadas como escolas que “reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma sala de aula independente do número de professores responsáveis pela turma”. Basso e outros com o aporte de Santos e Menezes (*apud* 2011, p. 73) conceituam multissérie com “a organização de ensino em que o professor trabalha, concomitantemente, com várias séries em uma mesma sala de aula”.

Hage afirma (2010, p. 1) que

Nas salas multisseriadas as turmas atendem no mesmo tempo-espço, alunos que cursam diferentes anos e com diferentes idades e (...) no meio rural, elas contam com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes.

Observa-se que escolas multisseriadas são aquelas que comportam salas de aulas ou apenas uma sala de aula que recebe no mesmo tempo-espço crianças em diferentes faixas etárias, em tese, em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e social. As escolas unidocentes são aquelas que, além do agrupamento de crianças ocorrer do mesmo modo, cabe ao professor a responsabilidade com todas as atividades pedagógicas, e ocorrem realidades em que esse mesmo professor é responsável, também, por todas as atividades, quer sejam pedagógicas, quer sejam de limpeza e conservação do ambiente e até mesmo o armazenamento dos estoques de alimentação até o preparo das refeições.

A definição desse agrupamento de crianças é apresentada a partir da lógica da escola seriada, ou seja, a própria definição das salas multisseriadas já induz a sua negação. Assim, é definida não a partir do que ela é, ou configura-se, mas pelo o que ela deveria ser, isto é, é definida pelo que ela não é, de fato. Não é de se estranhar que, diante do desafio de educar as pessoas em agrupamento que comportem crianças em distintos estágios de desenvolvimento e interesses, muitos professores organizem as salas enfileirando as diferentes séries ou anos escolares (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010). Esse desenho de organização da sala de aula nos parece ser uma tentativa de operacionalizar o agrupamento multissérie em séries, do modo considerado ideal para que as crianças tenham êxito na aprendizagem.

De fato, é necessário conceituar o termo *seriação* para entendermos as implicações do termo *multisseriação*. Seriar é classificar, dividir de acordo com uma classificação. Portanto, na escola a organização dos agrupamentos segundo a idade e o considerado nível de desenvolvimento cognitivo, supostamente homogêneo, caracteriza os agrupamentos como seriados, crianças agrupadas por séries ou anos. Supõe-se o ensino graduado, característico da oferta da Educação Básica, desde a Educação Infantil, que agrupa as crianças pequenas por faixa de idade, que o desenvolvimento cognitivo seja homogêneo e coincida com o desenvolvimento cronológico, físico e motor. Há casos em que o controle motor é que indicará em qual agrupamento o bebê será acolhido, por exemplo. No Ensino Fundamental, a graduação do ensino vai do 1º ao 9º ano, conforme regulação da Lei n. 11.274/2006, que altera a LDB ao antecipar a idade para ingresso nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 7 para 6 anos. O mesmo ocorre nas séries do Ensino Médio.

Portanto, o termo *escolas multisseriadas* se contrapõe ao termo *escolas seriadas*. *Multi* é um elemento de composição, que indica abundância, numerosidade, quantidade. No caso em questão, *multisseriação* indica muitas séries. As *escolas multisseriadas* são organizadas mantendo em uma mesma sala de aula o agrupamento de crianças que, em tese, deveriam pertencer a diferentes séries e sob a regência de um único professor. É recorrente na literatura (PANTEL, 2011; HAGE, 2006a; 2006b; SANTOS, 2012) estudos que apontam as precariedades da oferta de educação básica em escolas cuja organização escolar tem como referência *classes multisseriadas*.

No geral, os estudos constataam a realidade, mas não aprofundam em termos de reflexões teóricas das possibilidades formativas que a oferta em si comporta ou que exista, como potência, se fossem outras as condições infraestruturais e de pessoal. O que encontramos são manifestações dos sujeitos de que a organização escolar em salas multisseriadas é considerada como de segunda categoria e ofertada para famílias em condições socioeconômicas de expropriação, e os gestores não se ocupam em apresentar alternativas possíveis frente a transformações dessa realidade (HAGE, 2006a; 2006b). Encontramos, também, estudos que discutem sobre os tempos escolares e, nesse contexto, os ciclos escolares são indicados como alternativas à *seriação*, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (PARENTE, 2010; FREITAS, 2005).

O fato é que os agrupamentos de crianças de diferentes idades, antes de nascerem no Brasil rural no período colonial, foram e continuam sendo realidade dos países europeus, pois de lá vieram, e ainda existem em todo o mundo. É recorrente nos estudos sobre essa

alternativa de organização da educação básica ser apresentada por seus autores a partir da contextualização da escolha do tema de estudo, recortando o quando tais escolas “apareceram” em suas vidas. Pantel (2011, p. 21) diz:

Meu encontro com as escolas multisseriadas se deu em meu processo de formação no curso de pedagogia, [...] onde em circunstância excepcional, tive a oportunidade de acompanhar relato oferecido pela Professora [...] na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica. No refletir e partilhar do início de sua carreira docente, a mesma ampliou horizontes daquele grupo de alunos ao revelar-nos a significativa presença destas escolas na oferta de educação no espaço rural, assim como características gerais e conjunturas vivenciadas nestas.

A citação do texto de Pantel (2011) nos traz duas facetas que nos chamam muita a atenção: primeiro, ela tomou conhecimento das escolas multisseriadas no Curso de formação inicial, Pedagogia, enquanto muitos egressos de Licenciaturas argumentam que não conheceram tal organização na formação inicial. O segundo elemento é que a autora “encontrou” com as escolas multisseriadas em circunstância excepcional, ou seja, em um relato da professora que “revelou” aos estudantes a existência das escolas multisseriadas. Por fim, tal relato é apresentado como uma revelação aos alunos de uma realidade da educação básica.

A realidade da oferta da educação básica em salas multisseriadas, portanto, é conceitualmente apresentada como um desvio do padrão da organização por série e não é ensinado e apreendido em cursos de formação inicial nos quais se estuda a política, a organização e a legislação da educação básica no Brasil.

O desconhecimento dessa realidade, no geral, indica-nos o lugar ocupado por esse agrupamento escolar no imaginário das pessoas que atuam no campo educacional, bem como das famílias cujos filhos têm acesso ao direito à educação escolar na oferta escolar em salas multisseriadas. E, conseqüentemente, na história da educação brasileira, essa organização escolar não poderia ocupar outro lugar, senão o da marginalidade. É, por excelência, a organização escolar destinada, atualmente, para crianças oriundas de famílias extremamente excluídas do ponto de vista econômico e cultural; por outro lado, são famílias que depositam no acesso à escola uma esperança muito grande na mudança de estrutura de seus descendentes. Essas famílias explicam as condições em que vivem ao fato de não terem tido acesso à escola (RIBEIRO, 2001).

E, em face de uma escola precária desde sua estrutura física, material e com professores sem formação adequada e sem acompanhamento pedagógico, é devido à

organização escolar em multissérie que se justifica o baixo rendimento de aprendizagem das crianças. Análises nessa perspectiva desconsideram o índice baixo de aprendizagem aferido pelas avaliações externas e internas, nacionais e internacionais, e os indicadores que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB cujas escolas avaliadas têm como organização escolar, predominantemente, a seriação (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2016).

Em meados da década de 1990, estudos no Brasil desnudaram a realidade excludente produzida pela organização escolar por série na medida em que depositava em crianças de idades próximas expectativa de um mesmo nível de desenvolvimento cognitivo e social e, frustradas essas expectativas, produziam-se índices significativos de retenção e abandono escolar (PARENTE, 2010; FREITAS, 2005).

Esse período é marcado por políticas governamentais que passaram a adotar a correspondência idade e séries como um dos indicadores de qualidade na avaliação educacional e justificaram a implantação de programas de correção do fluxo escolar cuja finalidade consistia, e ainda consiste, na adequação idade-série (SETUBAL, 2000; SAMPAIO, 2000). Mas, concretamente, apenas forjava a melhoria dos dados educacionais frente às pressões dos organismos internacionais financiadores da educação escolar dos países em desenvolvimento, e a questão do fracasso escolar não foi resolvida (FALCÃO; GURGEL, 2004).

Mecanismos semelhantes são utilizados para impedir as crianças com baixo desempenho nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica a realizar as avaliações externas, ou seja, alteram a oferta seriada anual para semestral, amparados pelo art. 37 da LDB (BRASIL, 1996). Esse artigo normatiza a oferta da educação escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e as crianças do oitavo ano, nessa Modalidade, são dispensadas de participarem da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Os antecedentes históricos da forma de organização escolar em salas multisseriadas assentam-se na prática pedagógica empregada pelos Jesuítas no século XVI quando, segundo Bittar e Ferreira Jr (2004), se fazia necessário para serem catequizados o índio, as crianças e os adultos, o aprendizado do bê-á-bá. Para tal objetivo, foram aqui organizadas “escolas do bê-a-bá”. O modo de organização das escolas no Brasil Colônia foi o mesmo já existente na Europa: agrupamento de crianças e adultos. Mas a precariedade nas quais a educação escolar aqui era implementada e os objetivos que pretendiam alcançar não se assemelhavam aos objetivos do ensino de primeiras letras na Europa, obviamente.

Observe-se que não é o modelo europeu de educação implementado pelos jesuítas como antecedente da referência da organização escolar em salas multisseriadas, mas a educação destinada aos indígenas, posto que havia um outro modelo de educação destinado aos filhos e descendentes dos portugueses (BITTAR; FERREIRA Jr, 2004, p. 174).

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, antes da institucionalização do *Ratio Studiorum*, prescrição curricular e dogmática cristã que deveria dirigir o trabalho educativo dos jesuítas em Portugal, nas Ilhas e nas colônias do além-mar, que ocorreu em 1599. Na prescrição do *Ratio*, havia o suposto de que os aprendizes já deveriam estar alfabetizados, pois não havia a prescrição da oferta das “escolas do bê-á-bá”. Seguramente os portugueses e seus descendentes eram alfabetizados em casa, com instrutores particulares, com larga formação e, geralmente, eram religiosos. Os indígenas chegavam às escolas em grandes desvantagens, desde o processo de aculturação que viveriam até o completo abandono que ocorreu posteriormente e persistiu até o século XX.

Em decorrência de questões estruturais socioeconômicas, os Jesuítas foram expulsos do Brasil e de todo o Império português. Na perspectiva da modernização do reino, uma grande reforma ocorreu, na qual se insere a reforma da educação com a regulamentação das aulas régias. Essas aulas, ofertadas de modo avulso, ocorriam, no geral, nas casas dos aprendizes. Essa Reforma marca, de certo modo, a indução de que o Estado é que deveria cuidar da oferta da educação escolar para todos.

O Ato Adicional de 1834, um conjunto de alterações introduzidas na Constituição de 1824, muito legado deixou à história da educação no Brasil no que se refere ao aprofundamento das assimetrias na oferta, acesso e qualidade da educação nas diversas regiões do País. O Ato Adicional à Constituição conferia “autonomia” às Províncias para ofertar a educação primária ou o Poder central transferia responsabilidades no que se refere à oferta de educação primária no País. No contexto da educação escolar, conforme Saviani (2006, p. 5371), no século XIX,

[...] a Comissão de Instrução Pública entrou em acordo e cumpriu a tarefa que lhe havia sido atribuída implementando a Lei de 15 de Outubro, que determinava a criação de “escolas de primeiras letras”, que fixava em seu artigo 1º que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Nos artigos seguintes, atribuía aos presidentes das províncias a responsabilidade de atender às demandas necessárias para o estabelecimento das escolas, estabelecendo o salário dos professores, buscando edificações, etc. Para efeito nesta discussão, no entanto, chamo atenção para os artigos 2º e 15º, que definiam, consecutivamente: as escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. [...]. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se

não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster. Desta forma o ensino multisseriado foi oficialmente adotado no Brasil [...].

As escolas com turmas multisseriadas existem, portanto, oficialmente, como política de organização da educação escolar, desde o Império, quando se aplicava o método Lancaster ou método mútuo ou ensino com o auxílio de estudantes exercendo a função de monitores, na instrução elementar. Conforme Azevedo (2010), esse modelo de organização do ensino foi importado da Inglaterra. Naquele país, o método foi criado para atender às exigências da rápida expansão do ensino público elementar e para atender às necessidades do processo de industrialização.

Na França, desde meados do século XIX, encontrava-se modelo semelhante ao que hoje denomina-se de escola rural organizada com turma multisseriada ou unidocente (AZEVEDO, 2010). No Brasil, as diferenças abissais entre as Províncias, no que se refere ao desenvolvimento socioeconômico e político, a oferta da educação escolar nas escolas das primeiras letras é implementada de modo absolutamente desigual, e o próprio texto da lei induz a essa oferta desigual, conforme Saviani, citado acima.

Essa desigualdade se aprofunda no início do século XX com o advento da industrialização induzida pelo Estado na região sudeste do País em detrimento das condições socioeconômicas das demais regiões, principalmente as regiões norte e nordeste. A região centro-oeste e parte da região nordeste inserem-se no processo de industrialização como fornecedores de matéria-prima para a indústria nascente e fartamente financiada pelo estado com a expectativa de alterar as relações de produção majoritárias: de produção rural para produção industrial. Nesse contexto, antevêm-se os resultados no que se refere ao nascedouro da oferta da educação escolar de um modo geral e ao meio rural, em particular, na nascente república brasileira.

O estudo de Garnica (2011) retrata as memórias de uma escola isolada no estado de São Paulo, já no século XX, no período republicano, mas por ele é possível ilustrarmos a situação de penúria e abandono na qual se encontravam imersas as escolas multisseriadas no período do império brasileiro, ou melhor, a oferta da educação das primeiras letras nas demais regiões. Garnica (2000, p. 70-71) aponta que

As escolas [...] são não mais que uma pequena sala, com carteiras toscas, uma mesa, um ou dois armários. Pode-se imaginar os degraus que levam da escola ao pátio, que nada mais era senão a extensão dos quintais, um campo aberto de terra batida por onde transitavam os animais e os trabalhadores da fazenda. [...] As escolas “isoladas” funcionavam em cômodos de madeira, constituídos por apenas uma sala,

sem a existência (ou com existência precária) de sanitários, cozinha e pátio. Os prédios escolares muitas vezes eram, simplesmente, uma adaptação de uma casa disponível na região, cedida pelo proprietário rural, para ser utilizada como escola, evidenciando o papel [...] desempenhado pela comunidade camponesa na preservação do sistema escolar nas zonas rurais. [...] A necessidade das escolas isoladas sempre foi incontestada, mas a política educacional vigente, que privilegiava flagrantemente os núcleos urbanos, as relegava a um contínuo exercício de carências.

Se essa era a situação da oferta da educação escolar no meio rural no estado berço do processo de industrialização no País, fato que exigiu o avanço das forças produtivas, o acesso à educação elementar fez-se exigência; nos estados, atualmente ainda periféricos, nos longínquos tempos do Império e nas décadas iniciais da República, a situação era mais grave, pois não existiam escolas.

Atualmente nota-se a presença ausente da oferta da educação escolar organizada em salas multisseriadas quando nos deparamos com o fato de que a literatura na área da história da educação brasileira pouco traz apontamentos acerca dessa organização da educação básica na história da educação escolar. Tampouco essa forma de organização é mencionada nos arcabouços legais, mesmo na regulação cujo objeto é a própria educação escolar ofertada no meio rural ou em programas governamentais voltados para o meio rural, salvo quando o objeto é a própria oferta, como no caso do Programa Escola Ativa. Aliás, esta foi a primeira iniciativa oficial cujo objeto, por mais equívocos que possa conter em seu interior, foram a elevação da formação dos professores e a implementação de estratégias metodológicas em vista da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças (AZEVEDO, 2010). E isso ocorre nos anos finais do século XX.

Se a situação da oferta da educação elementar em salas multisseriadas era de muita precariedade no período Imperial, os ideais Republicanos, da contribuição da educação na construção da Nação republicana, não foram suficientes na garantia de que a educação pública obrigatória por parte do poder público, gratuita e de qualidade para todos, ainda se fizesse realidade de fato, como já afirmado anteriormente. Segundo Saviani (2013, p. 171-172), a educação elementar foi o centro da reforma geral da instrução pública paulista empreendida em 1892, em que a grande inovação ficou ao encargo dos grupos escolares instituídos para que, em um só prédio de até dez salas de aulas, pudessem atender a obrigatoriedade do ensino, diferente das escolas isoladas ou avulsas, multisseriadas e unidocentes. Tal organização implicava uma progressividade de aprendizagem levando os alunos a cursarem, gradativamente, as diversas séries que compunham a escola primária.

É o próprio Saviani (2013) que nos alerta para as limitações de tal organização escolar que chega junto com os discursos alvissareiros da República e permanece até os dias atuais conformando a educação escolar primária, atualmente denominada de educação básica. Quanto ao significado pedagógico da implantação dos grupos escolares, Saviani (2013, p. 174-175) afirma que,

[...] por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, “determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo”, o que acarretava “o acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso”. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava.

Mas devemos registrar que a escola graduada produziu algo muito caro à pedagogia: o trabalho coletivo. Essa realidade não era possível nas escolas isoladas. Embora a divisão do trabalho se estabeleça no interior da escola a ponto de, atualmente, precarizar o trabalho docente, a escola graduada possibilitou a realização do encontro dos profissionais da educação escolar, bem como a realização do trabalho coletivo. No entanto, sob a égide do capitalismo, a questão da educação do povo não será pautada, a não ser na instrumentalização necessária à reprodução do capital. Fato esse já apresentado em linhas anteriores quando apontamos os mecanismos utilizados para produzir índices satisfatórios de avaliação educacional à revelia da real aprendizagem das crianças.

Se se busca situar a presença ausente da organização da educação escolar em salas multisseriadas na história da educação brasileira, observa-se o caráter elitista da educação escolar brasileira, enquanto política pública de educação, de modo que Bittar e Ferreira Jr. (2000), pautando-se na acepção do conceito de república construído historicamente nas revoluções dos séculos XVII-XIX e, após, pelo confronto entre a própria burguesia revolucionária e o proletariado fabril, afirmam que a sociedade brasileira, até o início da década de 1970, não tinha escolas:

[...] tal questão expressa uma antinomia, porque a rigor [...] o Brasil, desde a sua fundação, sempre contou com a existência da instituição escola. Porém, os sistemas educacionais brasileiros ao longo da história constantemente, foram elitistas. Foram estruturados para atender os interesses sociopolíticos das elites. As camadas populares, a ampla maioria do povo brasileiro, ficavam excluídos [...]. Esse foi um dos traços distintivos da formação social brasileira que, inicialmente, abrangeu um período histórico de 389 anos: da empresa colonial portuguesa [...]. Depois, na fase republicana [...] continuaram excluídos os trabalhadores rurais e urbanos fabris

[...]. Nesses termos podemos estimar, *grosso modo*, 470 anos de exceção educacional. Para uma formação societária com pouco mais de 500 anos de existência, esses extensos séculos de exclusão educacional explicam o fenômeno do obscurantismo cultural e científico que o caracteriza (BITTAR; FERREIRA JR, 2000, p. 132-133, grifos dos autores).

O obscurantismo cultural e científico que caracteriza a formação societária brasileira prescinde da educação escolar muito mais do que o avanço das forças produtivas, sob a égide do capitalismo. O caráter excludente e elitista da educação escolar, próprio de sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, deve ser ponto de partida para estudar a oferta da educação escolar em agrupamentos alternativos ao modelo de seriação da escola graduada no meio rural.

Considerações às limitações da escola graduada e seu caráter excludente já foram sinalizadas, inclusive com a citação de Saviani (2013, p. 175), que conclui: “no fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava”. A questão de fundo que se impõe à discussão são as possibilidades formativas da educação escolar que justificam o empreendimento dos esforços necessários para garantir escola de qualidade para todos. Nesse sentido, o aporte teórico no qual assenta o estudo, como já afirmado, é a pedagogia histórico-crítica. Sob essa perspectiva, Saviani (1991, p. 103) afirma que

A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenreda a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

A busca da clareza dos determinantes sociais da educação inicia-se com a compreensão dos meandros da presença ausente da oferta da educação escolar, de um modo geral, na história da educação brasileira e, em particular, na modalidade multisseriada no meio rural. As vicissitudes da história agrária são pano de fundo na construção dessa realidade.

A oferta da educação escolar em salas multisseriadas ainda persiste atualmente, e o fechamento sistemático dessas escolas anda na contramão da garantia da oferta da educação escolar para todos. Cada vez mais a lógica produtiva do meio rural com a concentração fundiária, a mecanização e, em contrapartida, a ausência dos serviços fundamentais do poder público, como saúde, educação e transporte, provocam a migração dos povos do campo para a cidade e, conseqüentemente, a densidade demográfica no meio rural diminuí. Aos povos que vivem e trabalham no meio rural, o direito à educação se constitui com a mesma natureza

elaborada por Saviani (1991, p. 21) ao definir o trabalho educativo como “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

Apoiado em Gramsci, Saviani (1991, p. 103) define a escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado, e não do saber espontâneo, do saber sistematizado e não do saber fragmentado, da cultura erudita e não da cultura popular”. Desse modo, o poder público deve garantir o acesso à educação escolar a todos. Não bastam leis para garantir o direito à educação. Elas já existem. É necessário construir escolas e garantir que sejam equipadas com todo o instrumental necessário à realização do trabalho educativo. E a realização desse trabalho educativo implica desenvolvimento do psiquismo de modo a proporcionar ao ser humano seu pleno desenvolvimento. E nesse ponto não só o currículo e as condições materiais precisam ser considerados com grande relevância, mas fundamentalmente a formação dos professores que ministram esse ensino.

No entanto, o que vemos é que o poder público, ao invés de atender a população, fecha as escolas no meio rural. Apresentamos dados que, no período de 2002 a 2009, havia ocorrido o fechamento de 24 mil escolas no meio rural (MST, 2016). Os dados do Censo Escolar 2017 apontam uma redução significativa dos dados gerais de matrículas em escolas no meio rural. De 2010 a 2017, houve uma redução de 47,31% de escolas, portanto, de oferta de educação escolar, seguramente, mais próximas das residências das famílias. Foram fechadas mais de 18 mil escolas (BRASIL, 2017).

Ao retomarmos elementos da história da educação brasileira com a finalidade de enfatizar e localizar a oferta da educação escolar em salas multisseriadas, encontramos a presença-ausência dessa oferta da educação escolar desde o período das escolas isoladas aos dias atuais. A oferta da educação escolar chega ao Brasil pelas mãos dos Jesuítas na expectativa de implantar aqui o modelo de educação escolar em voga na Europa. No entanto as diferenças societárias abissais induzem a implantação de um projeto adaptado ao que se considerava necessidades do lugar. Na verdade, privilegia-se a educação escolar aos estratos mais abastados, e aos excluídos catequiza-se na doutrina da Igreja Católica. A expulsão dos Jesuítas do império português induz as primeiras iniciativas do poder público em assumir a oferta da educação escolar. Mas, de fato, é somente no período imperial que a oferta será objeto de normatização em lei e indução às províncias em relação à oferta.

Vimos que a Escola Isolada foi a política de educação escolar do período do império brasileiro. A Constituição imperial já prescrevia a instrução como direito. E o Ato Adicional à

Constituição, publicado em 1834, ao descentralizar as responsabilidades do poder público com a oferta da educação escolar, aprofunda as assimetrias dessa mesma oferta e de sua qualidade quando atribui às províncias a oferta da escola elementar. Essa responsabilidade prescrita em lei determinava a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares povoados. Naquele momento, nasce a política de organização escolar em salas multisseriadas. No entanto a qualidade da educação ofertada vinculava-se às suas funções sociais. Desse modo, a oferta desigual marca a história da educação escolar brasileira. As escolas isoladas em cidades, vilas e povoados eram destinadas aos mais excluídos da sociedade. Observa-se, pois, o caráter elitista e, portanto, excludente da política de oferta da educação escolar.

Os ventos alvissareiros da República trazem a instrução como o baluarte da modernização da sociedade. E os Grupos Escolares, escolas que comportavam até dez turmas ou mais de estudantes agrupados por faixa de idade, em prédios suntuosos com arquitetura requintada e inspirada na arte grega, marcam esse período inicial da República. Vimos que os Grupos Escolares produziram o que nos é mais caro na Pedagogia: o trabalho coletivo. O trabalho coletivo, com todas as suas contradições, possibilita a troca de conhecimentos que a Escola isolada com um professor impede de ser realizado.

As escolas isoladas continuam a existir nos locais mais longínquos e no meio rural brasileiro e em condições tão precárias que nem poderiam ser denominadas de escolas, posto que sua função deveria ser a socialização dos conhecimentos sistematizados em vista da formação humana. E ademais é no período da Ditadura Civil-Militar que a história do País testemunha a maior expansão de oferta de educação escolar. E não seria diferente, posto os objetivos contidos nessa expansão. A escola foi o local privilegiado de inculcação dos valores e legitimação do projeto de sociedade dos governos militares.

Conclui-se, nessa segunda seção, que a presença e a permanência histórica da oferta de educação escolar em salas multisseriadas na história da educação brasileira encontram-se vinculadas à concepção de educação que legitima a reprodução social das relações sociais de produção. A oferta da educação escolar em salas multisseriadas, desconhecidas pelas instituições de formação de professores e negligenciadas pelas políticas de educação, persiste no tempo e, mesmo de modo precário, garante o acesso dos filhos e trabalhadores no meio rural brasileiro à educação escolar, em face do abandono em que se encontra. Situamos, desse modo, o que denominamos de a presença-ausente da oferta da educação escolar em salas multisseriadas na história da educação brasileira.

A presença-ausência, ou seja, o não-lugar ocupado pela realidade das salas multisseriadas se traduz no imaginário social, atualmente, como uma educação de segunda categoria. Vimos que de segunda categoria é toda educação escolar destinada aos excluídos, quer seja no meio urbano ou no meio rural, quer seja nos anos iniciais ou na educação superior. Em relação ao agrupamento de estudantes em diferentes estágios de desenvolvimento, quer seja físico, cognitivo, emocional e social, encontra fundamentos teóricos que apontam as possibilidades de aprendizagem pautadas nas ricas trocas que a diversidade de estudantes comporta. No entanto não podemos negligenciar o abandono que tais escolas se encontram e a literatura denuncia. É preciso existir escolas e enquanto tais são necessárias as condições infraestruturais e de pessoal para que as escolas que comportam salas multisseriadas cumpram sua função social de formação e emancipação humana.

Analisar elementos da história nos possibilitou levantar o véu, desvelar o sentido que guarda esse conceito de educação de segunda categoria atribuído às salas multisseriadas. Nas origens da oferta de educação escolar em salas multisseriadas e ao longo da sua história o que perdura é a sua negação. Negação essa levada a cabo com a construção dos suntuosos grupos escolares e a afirmação da seriação como modelo de educação escolar. Mas as salas multisseriadas persistem, principalmente no meio rural brasileiro, e fechar de forma indiscriminada essa oferta traduz-se em retrocesso, pois subtrai-se dos excluídos o direito de acesso aos conhecimentos humanos produzidos pela sociedade ao longo de sua existência e socializados pela escola. Conhecimentos que possibilitarão aos estudantes situarem-se na sociedade em que vivem compreendendo-a em profundidade e marchar rumo a sua emancipação humana, quer seja, rumo à construção de uma outra sociedade na qual essa construção se realize. Na sociedade capitalista, a emancipação humana não se realiza, e a emancipação política faz-se possível nos limites da reprodução social.

Mas a oferta da educação escolar em salas multisseriadas não é própria apenas do meio rural brasileiro. O meio rural, de modo geral, tem apresentado uma baixa do crescimento vegetativo e caracterizado pela monocultura e, conseqüente, baixa concentração populacional. Desse modo, apresentamos, na seção seguinte e última, a oferta da educação escolar no meio rural de diversos países do mundo, desde os chamados desenvolvidos a países subdesenvolvidos com característica histórica diferentes do Brasil. Intenta-se demonstrar as possibilidades formativas contidas em agrupamentos de estudantes em diferentes níveis de desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional e, também, estudos que aprofundam

acerca da realidade da oferta da educação escolar em salas multisseriadas no meio rural brasileiro.

Por fim, apresentamos os pressupostos teóricos que sustentam as possibilidades de aprendizagem dos estudantes em tais agrupamentos escolares. Dessa feita, buscamos a construção de argumentos que contribuam nas discussões acerca das possibilidades formativas de salas multisseriadas e que coloquem em questão o fechamento indiscriminado da oferta da educação básica no meio rural brasileiro, bem como dialogue com os estudos que constata e denuncia as condições precárias em que as salas multisseriadas se encontram, mas não apontam a fertilidade que as mesmas contêm em garantir aos estudantes tornarem-se homens.

4 OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SALAS MULTISSERIADAS: REALIDADE EM CONTEXTO INTERNACIONAL E NO BRASIL, PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A POLÍTICA EDUCACIONAL

A oferta da educação escolar em salas multisseriadas é realidade em todo o mundo, como já afirmado. Os desafios à prática pedagógica em salas multisseriadas exigem o que é caro à pedagogia em qualquer outra situação de ensino: planejamento sistemático e gestão de sala de aula. Para tal, o investimento na formação dos professores é imprescindível. Em princípio, portanto, exige-se que o poder público assuma a responsabilidade no estabelecimento de políticas e de financiamento que transformem a realidade de abandono em que essa oferta se encontra no Brasil e, principalmente, no meio rural brasileiro. O lugar que a oferta da educação escolar destinada ao campo ocupa o imaginário da sociedade brasileira como educação de segunda categoria, mas isso não tem sido sequer colocado em questão, mesmo sendo regulada no artigo 23 da LDB (BRASIL, 1996). A oferta da educação básica em agrupamento multisseriado é legal, mas parece-nos ser imoral em face da ausência de condições nas quais essa oferta existe, de fato, no País. A discussão aqui empreendida busca demonstrar que é necessário olhar para a realidade da oferta da educação escolar em salas multisseriadas em sua fertilidade de possibilidades de aprendizagem. Parece-nos que a marca do abandono e descaso do poder público não poderão definir a oferta da educação escolar em salas multisseriadas e justificar o fechamento indiscriminado de escolas, principalmente, no meio rural brasileiro.

Apreendidas as limitações nas quais a formação humana se realiza em uma sociedade capitalista e como o direito à educação se constrói na sociedade moderna, legitimando-se em prescrições legais de caráter nacional nos diversos países do mundo, vimos que a prescrição, no Brasil, do direito à educação escolar como público e subjetivo, com possibilidade de a autoridade responsável responder, criminalmente, por não garantir o seu usufruto, não se realiza no meio rural brasileiro, em especial, pois a realidade é de redução significativa de oferta de educação escolar. Por fim, ao retomar a oferta da educação escolar em salas multisseriadas na história da educação brasileira, defrontamo-nos com o seguinte movimento: de oferta escolar que marca a história e a política da educação no período imperial à presença-ausente nos anos alvissareiros da República com seus Grupos escolares e o ensino organizado por séries.

Devido ao objetivo desta Tese de refletir/discutir sobre a educação escolar como direito público subjetivo tomando como objeto de estudo a oferta da educação escolar em salas multisseriadas no meio rural brasileiro, nesta última seção, o objetivo é averiguar a presença da oferta da educação escolar em salas multisseriadas no contexto internacional e no Brasil como realidade empírica, para além da constatação de que se caracteriza como realidade de abandono e precarização pelo poder público, como reiteradamente as pesquisas no Brasil apontam. Dessa feita, na primeira subseção, demonstrar-se-á que a oferta de educação escolar em salas multisseriadas é realidade no mundo todo como alternativa possível de garantir o direito à educação escolar nos territórios de baixa densidade demográfica, em especial.

Considerando a centralidade da educação escolar na formação humana, sobretudo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, observe-se que para tal a educação escolar deverá se realizar sob condições de infraestrutura, de materiais e de pessoal, em especial os professores, altamente qualificados, capazes de garantir a transmissão de conhecimentos sistematizados e historicamente construídos pela humanidade de modo que todos os envolvidos no processo possam compreender a realidade na qual se inserem e construam caminhos de transformação dessa mesma realidade.

Nesse sentido, a base política, filosófica e pedagógica do ensino em salas multisseriadas alicerçadas na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, no que se refere ao desenvolvimento do psiquismo, poderão apontar possibilidades formativas em agrupamentos de crianças em salas multisseriadas. As referidas perspectivas teóricas, alicerçadas no marxismo, contribuem para que compreendamos a natureza e a especificidade da educação escolar e do processo de desenvolvimento humano que possibilita apreender a realidade. A apreensão da realidade é imprescindível na perspectiva de sua transformação. Na última subseção, portanto, tematizaremos os sentidos da educação escolar, em vista da construção do homem, visto que não se nasce humano, torna-se, como afirmado na Introdução.

Para localizar os estudos que tratam da temática, utilizamos, como critério, a busca em duas bases de dados: a *Eric* e o *Scielo*. Na primeira base de dados, buscamos os estudos internacionais, e, na segunda, selecionamos o Brasil, posto que a *Scielo* é, também, uma base de dados internacional. A busca dos estudos nas duas plataformas ocorreu a partir da eleição dos seguintes descritores: Educação Rural, Escola Rural e Classes/Salas Multisseriadas e combinações entre os descritores, conforme apresentado no texto da Introdução. A escolha de

descritores abrangentes teve a perspectiva de identificar os temas recorrentes nas pesquisas sobre a educação no meio rural, possibilitando, inclusive, confirmar a pertinência e a atualidade do estudo proposto. Registre-se que a opção pelo termo rural, ao invés de campo, deveu-se, nesse momento, à tradução por palavra com o mesmo sentido na língua inglesa. O mesmo não ocorre com o vocábulo “campo” largamente utilizado no Brasil.

Conforme as Tabelas 1 e 2, é possível conferir o volume de fontes para as quais as bases de pesquisa nos direcionaram. Para selecionar os artigos, utilizamos a seguinte estratégia: tomamos os operadores lógicos, os descritores de busca e os articulamos de modo que, encontrados os resultados quantitativos apresentados nas Tabelas 1 e 2, selecionamos os considerados com maior capacidade de articulação ao tema de pesquisa, do ponto de vista da forma e do conteúdo, identificados a partir da leitura do resumo dos textos.

O exercício de combinação dos descritores nos possibilitou encontrar textos cujas temáticas, as mais diversas, são recorrentes quando se trata da educação ofertada no meio rural, os quais vinculam-se aos aspectos históricos, formação dos professores, questões pedagógicas, relação saúde-doença, nutrição, educação e movimento sociais, agronegócio, educação ambiental e educação especial.

Conforme a Tabela 1, na base *Eric*, tomamos os 46 resultados encontrados com a articulação dos descritores (*Rural Schools AND Rural Education*) *AND multigrade classrooms* e utilizamos filtros para depurar os resultados. A primeira tentativa de filtro foi por autor com maior quantitativo de resultados, e foram encontrados dois autores com 7 e 4 resultados, respectivamente. Mas os resultados eram material didático para o trabalho pedagógico em salas de aulas multisseriadas com publicação em 1999. Definiu-se, pois, pelo critério temporal: resultados dos últimos 10 anos, desde 2006, e encontramos 8 resultados. Selecionamos 5 resultados de acesso livre à rede do Ministério de Ciência e Tecnologia do Brasil, portanto sem custos para a pesquisadora, pois todos vinculavam-se ao tema de pesquisa (BLUM; DIWAN, 2007; MCEWAN, 2008; MILLER, 1991; MOTER, 2007; TOPRAKCI, 2010). Os títulos e os resumos apontaram maior capilaridade para contribuir na discussão conceitual do tema em estudo, do ponto de vista histórico e conceitual, e um maior conhecimento da realidade, a qual pretendemos apreender, no contexto internacional.

Tabela 1 – Palavras-chave e cruzamento de palavras-chave na base de dados *Eric*

Palavras-chave	Número de artigos encontrados	Publicação
Rural Schools	21.519	Desde há 20 anos
Rural Education	27.682	Desde há 20 anos
Multigrade Classrooms	98	Desde há 20 anos
(Rural Schools AND Rural Education)	3.822	Entre os últimos dez anos
(Rural Schools AND Rural Education) AND multigrade classes	46	Entre os últimos dez anos

Fonte: *Eric* (2017), adaptada pela autora.

Os textos da base internacional corroboram com a discussão sobre a educação no meio rural como fator de desenvolvimento econômico e higienização dos povos que trabalham e vivem no campo. Essa prerrogativa era presente nas discussões sobre o tema nas décadas de 1940 e 1950 no Brasil. Encontramos estudos que resultam de pesquisas encomendadas por organismos internacionais e tomam em análise países e regiões do denominado mundo em desenvolvimento, quais sejam: Índia, América Latina, Turquia, Uganda e Zâmbia, estudos que abordam países denominados desenvolvidos como os EUA, Canadá e Finlândia (MCEWAN, 2008; MILLER, 1991; BLUM; DIWAN, 2007).

No geral, as pesquisas internacionais resultam em recomendações aos países para compor a agenda das políticas públicas para a educação escolar, e a ênfase recai, sobremaneira, sobre a formação “instrucional” dos professores de modo que os possibilitem utilizar os materiais didáticos, já previamente adquiridos pelo poder público. As pesquisas que abordam contextos dos países denominados em desenvolvimento afirmam que, muitas dessas escolas, especialmente nas áreas rurais, foram estabelecidos em resposta direta à pressão local e internacional para alcançar Educação para Todos e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio preconizados pela ONU, via a UNESCO (MILLER, 1991).

A busca na plataforma na *Scielo* – seleção Brasil – nos levou a estudos que contribuem a pensar a história do Brasil nos idos do século XIX (FERRARRO, 2010), em que a discussão sobre a concessão do voto e a exclusão dos analfabetos nos ajudam a entender o lugar da escolarização cunhado na história do País, e, nos períodos de 1931-1940 e 1946-1964, ao

abordarem, em especial, a educação ofertada no meio rural, nos apresentam elementos cruciais para compreendermos essa oferta nos dias atuais (SOUZA; AVILA, 2014; ANDRADE, 2014). Embora as combinações utilizadas na busca na *Scielo*, em que o único filtro utilizado foi da seleção Brasil, os textos escolhidos encontram-se, em sua maioria, na primeira articulação dos descritores, conforme a Tabela 2. As demais combinações possibilitaram-nos encontrar Hage (2014), cujo tema vincula-se diretamente à temática do estudo.

Tabela 2 – Palavras-chave e cruzamento de palavras-chave na base de dados *Scielo*

Palavras-chave	Número de artigos encontrados	Publicação
Escola Rural	117	A maioria a partir de 2004
Educação Rural	181	A maioria a partir de 2001
Classes Multisseriadas	6	Entre os anos de 2013 e 2015
(Escola rural AND Educação rural)	31	Entre os anos de 2002 e 2015
(Educação rural) AND (Classes multisseriadas)	4	Entre os anos de 2013 e 2015
(Escola rural AND Educação rural) AND Classes multisseriadas	3	Entre os anos de 2013 e 2015

Fonte: *Scielo* (2017), adaptada pela autora.

Como o estudo proposto tem sua base nos princípios do materialismo histórico e dialético, selecionamos textos cuja discussão assenta-se na localização do tema na história da educação brasileira. Os resultados possibilitaram conhecer estudos realizados em todas as regiões geográficas do País. Assim, vejamos: Pará, Acre, Sergipe, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais (HAGE, 2014; TERUYA et al., 2013; PARENTE, 2014a; JANATA; ANHAIA, 2015; SCHELBAUER, 2014; RIBEIRO, 2011; SOUSA; AVILA, 2014; DE VARGAS, 2003). Os resultados encontrados indicam, ainda, a atualidade do tema em nível de Brasil com a presença de estudos na maioria de suas regiões geográficas e não refutam o tema de pesquisa, bem como não o realizam. Os resultados indicam, também, a produção a partir dos anos 2000, período em que os estudos deram visibilidade à oferta da

educação básica em salas multisseriadas, conforme afirmado reiteradamente nesse texto, denunciando o abandono e a precarização, sem, no entanto, indicar possibilidades de aprendizagem em agrupamento multisseriado.

Uma diferença a ser observada entre os textos encontrados na base nacional e a internacional é que os primeiros, em sua maioria, resultam de pesquisas realizadas por um pesquisador. Apenas dois textos indicam a existência de esforço intelectual advindo de grupo de pesquisa (HAGE, 2014; TERUYA et al., 2013). Outra característica é que tomam contextos estaduais para estudo e não se dedicam a estudar o país ou contexto internacional, mesmo que da América Latina, por exemplo. Nenhum dos textos encontrados na base nacional refere-se a contextos internacionais. Utilizam-se procedimentos metodológicos denominados mistos: pesquisa bibliográfica, análise documental e trabalho de campo. Os textos da base internacionais resultam de esforços coletivos de diferentes atores e instituições articuladas ao redor do mundo. São estudos macro que envolvem grandes contextos internacionais. Certamente, são possíveis de serem realizados em decorrência de forte aporte de financiamentos.

4.1 Realidade em contexto internacional e nacional

Apresentados os procedimentos metodológicos da busca dos textos nas plataformas *Eric* e *Scielo*, bem como caracterizados, de modo geral, os estudos encontrados e o modo como os mesmos foram realizados, passemos à apresentação/discussão dos temas recorrentes agrupados em três categorias de análise: (1) organização das classes multisseriadas; (2) professores de salas multisseriadas: formação, perfil e concepções; e (3) currículo e práticas pedagógicas.

Organização das classes multisseriadas: no decorrer do texto, apresentamos os conceitos do agrupamento escolar denominado classe multisseriada, ou seja, aquele que agrupa, no mesmo espaço-tempo, crianças de diferentes idades. Encontrando-se em diferentes idades cronológicas, é certo de que os interesses serão diferentes, do mesmo modo que essas crianças encontrar-se-ão em diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Apresentamos que multi refere-se à grandeza quantidade, portanto são várias “séries escolares” agrupadas em apenas um espaço físico ao mesmo tempo. Notamos, também, que o conceito de classes multisseriadas firma-se a partir de sua negação, ou seja, não é uma classe seriada. Essa observação foi apresentada indicando como ocorre a afirmação

de que a classe organizada por série é considerada ideal. No geral, essas classes multisseriadas, no Brasil, são conduzidas por apenas um professor. E ainda há realidades em que os professores exercem outras funções, como merendeiros e secretários escolar, além de atuar como orientadores educacional, pois são eles que atendem as famílias das crianças.

Segundo Blum e Diwan (2007), as classes multisseriadas são organizadas na Índia devido à urgência de garantir o acesso da população à escolarização. A independência da Índia do colonialismo inglês ocorreu em 1947, e desde a Constituição de 1950 a educação primária de oito anos é obrigatória. À época, 16% da população eram alfabetizados. Desde esse período ocorre uma expansão das instalações de escolas primárias, no entanto as taxas mais fortes de crescimento são registradas nos anos de 1990, na expectativa de cumprir os compromissos internacionais acordados em torno da Declaração de Jomtien em 1990 e de Delhi em 1993 da ONU/UNESCO (BLUM; DIWAN, 2007, p. 12).

Em relação à organização da oferta da educação escolar em salas multisseriadas, os dados são de que nos anos de 2004-2005 55% das escolas primárias tinham 100 ou menos estudantes e 78% tinham três ou menos professores para atender todos os níveis de ensino, do primário ao ensino médio (BLUM; DIWAN, 2007, p. vi), portanto multisseriadas. As escolas com salas multisseriadas são a norma e não a exceção na Índia, afirmam os autores, e são comumente encontradas em comunidades rurais empobrecidas com baixo número de matrículas e escassez significativa em termos de recursos de ensino e aprendizagem e infraestrutura básica (BLUM; DIWAN, 2007).

A política educacional da Índia prevê insumos mínimos para cada escola, como quadro negro e um conjunto mínimo de brinquedos, mapas, gráficos e outros materiais necessários a todas as escolas primárias, e a exigência de, no mínimo, dois professores por escola primária (BLUM; DIWAN, 2007, p. 24). As diferenças entre as escolas urbanas e rurais são grandes, principalmente quando, independentemente da localização, atendem comunidades empobrecidas. A maioria (53%) das escolas primárias no País tem duas salas de aula, 15% têm apenas uma sala e 10% não têm sala de aula. Os autores apresentam muitas outras discrepâncias quanto à localização relativa a, por exemplo, acesso à água potável, eletricidade; mas, no que se referem aos indicadores de recursos didáticos como livros, quadros-negros e bibliotecas, a discrepância não se apresenta tão fortemente em termos de localidade, urbano e rural. Em 2004-2005, afirmam os autores, pouco mais de 7% das escolas primárias não têm um quadro-negro, com ambas as escolas rurais e urbanas caindo apenas para ambos os lados de que média nacional (6,95% e 7,98%, respectivamente). Em termos de

recursos computacionais, por outro lado, pouco mais de 4% de todas as escolas primárias têm computador no local, mas isso é um pouco abaixo de 3% das escolas rurais e mais de 13% das escolas urbanas (BLUM; DIWAN, 2007, p. 25).

Os autores afirmam que a realidade das salas multisseriadas tem sido tematizada pelo governo no âmbito da discussão sobre política educacional, mas que não resulta em ações concretas em apoio à educação escolar ofertada em salas multisseriadas. As salas multisseriadas caracterizam o quadro de ampliação de acesso à escolarização, muito mais do que a garantia do acesso em regiões longínquas, pois são superlotadas, como afirmado. Citando Little (2007 *apud* BLUM; DIWAN, 2007, p. 21), os autores afirmam que os desafios com a frequência e permanência dos estudantes têm uma forte relação com as exigências do trabalho e familiares, como as questões de gênero e das castas, principalmente para as crianças que vivem em condições de pobreza social e econômica grave, sendo, pois, mais propensos ao abandono escolar ou a serem excluídos da escola. O abandono da escola marca a realidade da oferta da educação escolar em salas multisseriadas na Índia, principalmente no meio rural (BLUM; DIWAN, 2007).

Miller (1991), a partir de uma extensa revisão de pesquisas qualitativas que tratam da oferta da educação básica em salas de aulas multisseriadas no Canadá, Estados Unidos, Finlândia e oito nações definidas como em desenvolvimento (Índia, Coreia, Maldivas, Nepal, Tailândia, Filipinas, Sri Lanka e Indonésia), afirma que as classes multisseriadas são encontradas normalmente e apresentam muitas variedades, desde escola com apenas uma sala de aulas com cinco ou mais séries agrupadas até escolas primárias, mais comuns no primeiro grupo de países, com o agrupamento de duas séries.

Miller (1991, p. 3) afirma que nos EUA a sala multisseriada tem uma longa história desde o século XIX e que nos anos de 1970 era a força motriz de oferta escolar nas escolas rurais e permanece, nos dias atuais, como parte integrante da educação rural e metropolitana, à semelhança da realidade no Canadá.

Na década de 1950, havia mais de mil escolas rurais com salas multisseriadas na Finlândia, mas, devido aos desafios, o Ministério da Educação encerrou grande parte dessa oferta. No entanto manteve e fortaleceu as pequenas escolas que desempenham serviços comunitários, ou seja, manteve a oferta de educação escolar em salas multisseriadas nos locais de baixa densidade demográfica para garantir o acesso das crianças à educação escolar sob diretrizes e padrões rígidos estabelecidos pelo governo federal. Por exemplo, o agrupamento

de dois níveis e a definição da quantidade de professor por turma, embora o currículo nacional seja padronizado por séries (PIED IA, 1978 *apud* MILLER, 1991, p. 2).

Miller (1991) afirma que a complexidade do ensino em salas multisseriadas é mais significativa nos denominados por ele de países em desenvolvimento. E demonstra relatando que, em 1980, a UNESCO realizou uma Conferência com representantes da Índia, Coréia, Maldivas, Nepal, Tailândia, Filipinas, Sri Lanka e Indonésia para tratar da garantia da educação escolar em abordagens inovadoras a grupos denominados de “desfavorecidos”. As discussões da Conferência centram-se no ensino em sala de aula multisseriada. Os desafios em face da aprendizagem das crianças são, praticamente, semelhantes para cada país. As diferenças são relacionadas, principalmente, às variáveis financeiras, geográficas e demográficas. As classes multisseriadas tendem a ter grande número de alunos, poucos professores e baixas condições de infraestrutura. Já nos EUA, Canadá e Finlândia, o padrão mais comum é a classe com combinação de duas séries; nos demais países as salas com três ou mais séries são a regra. Certamente os desafios do ensino são muito mais complexos, afirma Miller (1991, p. 7).

Mcewan (2008), ao descrever as reformas das escolas multisseriadas na América Latina, caracteriza a oferta da educação escolar em salas multisseriadas tomando o Chile como exemplo e afirma que os dados disponíveis sugerem que os Ministérios da Educação dos países Colômbia, Guatemala e Chile preferem manter as pequenas escolas multisseriadas ao invés de concentrar a oferta em escolas núcleo, maiores, com mais salas de aulas, porém distantes das residências das crianças. No Chile, 53% de suas escolas são rurais, embora concentre apenas 17% das matrículas. Desse total, 47% têm apenas uma sala de aula, das quais 100% são multisseriadas. O restante tem duas ou três salas de aulas, das quais 90% são multisseriadas (MCEWAN, 2008, p. 467). O estudo de Mcewan (2008) traz à discussão as reformas ocorridas na educação escolar rural nos três países, e a Colômbia foi a pioneira com a implantação da *Escuela Nueva*, que se estendeu aos demais países, Guatemala e Chile, e a outros países como o Brasil e a Turquia. A reforma intenta instrumentalizar os professores na dinamização das técnicas de ensino, tornar os estudantes protagonistas do seu processo de aprendizagem e estimular a participação e cooperação das famílias nas atividades da escola (BRASIL, 2008a).

Moter (2007) apresenta a oferta da educação escolar no meio rural no Estado de Montana, EUA, localizado da região das Montanhas Rochosas, um dos estados com menor densidade populacional. A autora apresenta resultados de pesquisa que demonstram que as

escolas rurais estão diminuindo, de modo quantitativo, mas as que continuam em funcionamento têm prosperado no que se refere ao atendimento, salário e condições de trabalho dos professores. Além de todas as responsabilidades, a maioria dos professores nesse contexto supervisiona as crianças no horário do almoço, no parque infantil, e ainda tem responsabilidade de zeladoria das escolas (MOTER, 2007, p. 3).

Na Turquia, o ensino fundamental de cinco anos foi ampliado para oito anos em 1997, instituído como gratuito e obrigatório para homens e mulheres. Toprakci (2010) afirma que, se tomarmos a relação professor/aluno, os dados aparentam que não há nenhuma anormalidade substancial na educação primária. Mas a educação primária na Turquia é ofertada com um leque de diferenças, quais sejam: educação aberta primária, educação a distância, escolas especiais, escolas multisseriadas, escolas móveis etc. por conta das condições e infraestrutura do País (TOPRAKCI, 2010, p. 7). E nas regiões mais empobrecidas do meio rural predomina a oferta da educação em salas multisseriadas com um só professor e com salas de aulas lotadas, com uma média de 36,6 alunos por sala e 21,2 alunos por professor. O autor afirma, citando Simmons e Alexandre (1980 *apud* TOPRAKCI, 2010, p. 9) e Fuller (1987 *apud* TOPRAKCI, 2010, p. 9), que esse modelo de oferta só é mais eficaz do que não ter oferta de educação escolar, ou seja, a oferta em condições mais otimizadas seria mais eficaz (TOPRAKCI, 2010, p. 9).

Relativo à primeira categoria de análise, a organização da oferta em classes multisseriadas, os estudos indicam que, no contexto internacional:

- a oferta da educação básica em salas multisseriadas é realidade empírica;
- é a oferta escolar significativa em regiões empobrecidas, não somente em locais com baixa densidade demográfica;
- há uma distinção entre a oferta em países denominados desenvolvidos e em desenvolvimento. Nos primeiros, a oferta ocorre como alternativa para garantir o direito, portanto, as turmas têm poucos estudantes e há proposição pedagógica quando se define o agrupamento de quantidade de séries sob os cuidados de um só professor, bem como condições infraestruturais. Ao passo que, no segundo grupo de países, a oferta de educação escolar em salas multisseriadas resulta dos esforços hercúleos em garantir o acesso à educação escolar, visto que a Índia e a Turquia, por exemplo, em passado recente, passaram a gozar de condições históricas para regulamentar o direito à educação escolar sob as pressões internacionais capitaneadas pela ONU, via UNESCO;

- nos países latinos americanos, denominados de países em desenvolvimento, a oferta da educação escolar em salas multisseriadas atende as especificidades da distribuição populacional no meio rural, densamente povoado, mas com localização dispersa no território. O autor afirma que o Ministério da Educação da Colômbia, Chile e Guatemala optam em manter a oferta em salas multisseriadas no meio rural em razão das especificidades da ocupação do território com comunidades tradicionais e indígenas.

Os textos encontrados na plataforma *Scielo* apontam que no Brasil a presença marcante das salas multisseriadas no meio rural brasileiro ocorre muito mais como um arremedo de escola do que como resultado de política de educação em vista à compreensão da garantia do acesso ao direito e do contributo à formação humana, posto a condição de abandono que essa oferta se encontra. Parente (2014a), ao estudar a oferta da educação escolar no estado de Sergipe a partir de dados disponibilizados pelo Censo Escolar/MEC/INEP e de pesquisas realizadas com professores de escolas públicas, afirma que as diferentes formas de organização escolar das salas multisseriadas resultam somente de aspectos administrativos e não corresponde a demandas vinculadas às características das crianças, como as idades ou seu processo de desenvolvimento físico, cognitivo e social ou questões pedagógicas. “[...] a organização da escolarização em multisséries possui diferentes formas e tem como pressuposto central a junção de anos/séries, desconsiderando o elemento idade e inibindo uma possível intervenção pedagógica decorrente da diversidade de sujeitos e tempos de vida” (PARENTE, 2014a, p. 676).

Parente (2014a) apresenta, com base em dados do Censo Escolar/MEC/Inep de 2011, que 3% do total de matrículas da educação básica no Brasil estavam concentradas em turmas multisseriadas. Ao passo que a quantidade de escolas representava 30% do total de estabelecimentos de educação básica e 81% desses localizavam-se no meio rural. A Região Nordeste é responsável por 58% de todas as turmas multisseriadas do País e 94% das turmas localizam-se no meio rural brasileiro (PARENTE, 2014, p. 677).

Os dados apresentados por Parente (2014a, p. 678-680) em relação à presença da oferta de educação escolar no estado de Sergipe em 2011, ilustrativo da realidade da oferta no Brasil, são da seguinte ordem, entre outras características apresentadas:

- de 823 escolas públicas (99%) e privadas (1%) com turmas multisseriadas, 753 (91%) estavam localizadas na zona rural e 70 (9%) na zona urbana e 95% eram municipais, 4% eram estaduais e 1% era privada, localizadas em 85% dos municípios sergipanos;
- total de 27.753 matrículas em turmas multisseriadas que representavam 29% do total de matrículas no ensino fundamental;
- em termos de dependência administrativa, das 27.753 matrículas, 96% (26.739) eram municipais, 3% (863) estaduais e 1% (151) privadas;
- quanto à localização geográfica, 90% (24.934) eram matrículas em escolas rurais e 10% (2.819) em escolas urbanas;
- no que se refere às matrículas das redes municipais de ensino, quatro municípios possuíam mais de 1.000 matrículas em turmas multisseriadas: Lagarto (3.708), Itabaiana (1.555), Itaporanga D'ajuda (1.073) e Aquidabã (1.026). Esses municípios, juntos, concentravam 27% das matrículas em turmas multisseriadas municipais do Estado, ao passo que a maior parte dos municípios possuía entre 101 a 250 matrículas em turmas multisseriadas;
- nesse período, na rede estadual de ensino, 16% das escolas eram rurais e 8% eram multisseriadas. No que se refere à matrícula, apenas 5% (9.929) estavam localizadas no campo e 0,4% (863) em turmas multisseriadas;
- em 2011, a rede estadual de ensino contava com 29 escolas com 53 turmas multisseriadas e 863 matrículas. Do total de escolas, 7 estavam localizadas na zona urbana e 22 na zona rural.

Caracterizada a oferta da educação básica em salas multisseriadas, Parente (2010a, p. 682) afirma que não pode ser tratada de “forma homogênea – e uma análise mais profunda possibilita indicar sua complexidade”. A autora, a partir de um estudo de caso analisando 131 turmas, encontra a existência de 15 formatos de multisseriação nas redes públicas de ensino de Sergipe. Os agrupamentos de 2 anos/série e de 3 anos/séries são mais numerosos, representam 33% das turmas. No entanto há formatos que abrangem 5 anos/séries. E há, também, agrupamentos multietapas de educação infantil e ensino fundamental, representando 18% das turmas analisadas (PARENTE, 2014a, p. 682-683).

A autora, ao analisar a variação de idade das crianças por turma, encontra a presença de turmas com variação de idade de 5 a 16 anos, por exemplo (PARENTE, 2014a, p. 683). Nesse caso, o professor trabalha com crianças de até 12 idades diferentes. Em relação à

quantidade de crianças por sala, encontrou turmas com, no mínimo, 10 e, no máximo, 40 estudantes. Por fim, a autora afirma que a organização das classes multisseriadas não adota outro critério senão o da seriação, quando poderia avançar

[...] para um olhar mais atento aos sujeitos da educação e, inclusive que elimine o fardo nominal que carrega, estreitamente articulado à seriação. [...] as opções político-administrativas ainda estão muito arraigadas na lógica da seriação. [...] a multisseriação, na maior parte dos casos, não opera pedagogicamente, e sim administrativa e financeiramente – muitas vezes opera antipedagogicamente, tendo em vista as condições precárias de várias escolas multisseriadas, a começar pela quase falta de lógica na organização das multisséries, considerando-se apenas a necessidade administrativa de juntar alunos de diferentes anos/séries. [...] O pressuposto deveria ser do direito à educação para a construção de formas de organização da escolarização mais humanas e humanizadoras (PARENTE, 2014a, p. 684).

À semelhança da realidade empírica analisada por Parente (2014a), os estudos realizados sobre as escolas públicas do meio rural, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia – Geperuaz e, em especial, sobre as escolas multisseriadas, revelam a identificação de um paradoxo que caracteriza a dinâmica das escolas: 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 no meio rural brasileiro (HAGE, 2014, p. 1165).

Utilizando-se, como Parente (2014a), fartamente de dados oficiais, o autor apresenta a realidade da oferta da educação escolar em salas multisseriadas no País, com ênfase ao estado do Pará. Apresenta, pois, o fosso existente entre todas as conquistas atribuídas aos movimentos sociais no que se referem às garantias legais prescritas no ordenamento jurídico e a oferta do ensino primário em salas multisseriadas no meio rural no estado do Pará. Afirma o autor que

[...] estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação a permanência e a aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo (HAGE, 2014, p. 1171).

Ademais, a pesquisa da realidade *in loco* realizada por Hage (2014) resulta em um diagnóstico com dados de fechamento de escolas no meio rural. Entre os anos de 2002 e 2011, mais de 30 mil escolas foram fechadas. Escolas pequenas, de uma sala, multisseriadas e localizada nas comunidades, próximo às residências das crianças (HAGE, 2014, p. 1173).

Diagnóstico semelhante ao apresentado por Ávila e Souza (2014) referente à primeira metade do século passado.

Precarização, abandono e inovação são apresentados como síntese da realidade das escolas rurais com turmas multisseriadas no estado do Pará. Com uma contundente crítica à organização escolar seriada, apresenta a presença no imaginário da sociedade de que a organização escolar urbana é a ideal. Cuidadoso em não se apressar em sinalizar pistas para transformação dessa realidade indica que sua objetividade advém de questões macro e micro, a questões estruturais que a ela se vinculam. Em seguida, apresenta “algumas pistas para referenciar propostas de intervenção nesse quadro dramático e desafiador que envolve as escolas rurais multisseriadas” (HAGE, 2014, p. 1176), que serão apresentadas na última categoria de análise: currículo e práticas pedagógicas.

Na segunda categoria de análise – professores de salas multisseriadas: formação, perfil e concepções, encontramos tanto na literatura internacional quanto na nacional um lugar comum: os cursos de formação de professores não capacitam os estudantes para atuarem em realidades de salas multisseriadas, embora essa oferta seja realidade ao redor do mundo e, no geral, os professores não optam, deliberadamente, para atuarem nesse contexto, mas o fazem por diversas contingências e, no geral, iniciam a carreira no contexto rural e em salas multisseriadas e depois partem para outros contextos. A exceção é ilustrada pelas professoras leigas no Brasil, que têm seu processo de reprodução iniciada em sua vida escolar em salas multisseriadas e legitimada no interior das comunidades nas quais atuam, pois delas fazem parte como trabalhadora, esposa, mãe e professora (DE VARGAS, 2003). Por outro lado, é lugar comum também a presença significativa de profissionais sem formação mínima e com vínculos empregatícios precários.

No Brasil, como já afirmado, a oferta da educação básica em agrupamentos multisseriados é regulada na norma jurídica junto a outras possibilidades de agrupamento de ensino no artigo 23 da LDB (BRASIL, 1996). Nas demais normas (Pareceres e Resoluções de órgão consultivos ou deliberativos) que regulam a LDB, a educação no meio rural é tratada como modalidade de ensino, ou seja, por atender um público específico na perspectiva da inclusão e do enfrentamento da desigualdade educacional, exige-se um *modus operandi* diferenciado, à semelhança da educação especial, educação de jovens e adultos ou educação profissional. No entanto o estudo dessa modalidade de ensino não se encontra presente em disciplinas dos cursos de formação de professores que lidam, por exemplo, com a legislação e organização da educação básica ou com disciplinas do campo da didática e prática do ensino.

Observa-se que, nos estudos que problematizam e apresentam as limitações do ensino seriado, no geral, contrapõem-se com possibilidades de organização escolar em ciclos de ensino e apresentam as limitações no campo da formação dos professores relativo a outras possibilidades de agrupamento escolar, mas o agrupamento em salas multisseriadas não é tematizado. A organização do ensino por ciclos, como já afirmado, esteve em voga no País nos anos posteriores à abertura democrática como possibilidade de enfrentamento do fracasso escolar localizado em um campo de discussão de tempos escolares (ver FREITAS, 2005; PARENTE, 2010).

Relativo, portanto, à segunda categoria de análise, encontramos em Miller (1991) que, nos EUA, Canadá e Finlândia, a maioria dos professores concebem a organização escolar em torno do conceito de gradação, seriada. Miller afirma que, do mesmo modo, os países participantes da Conferência UNESCO/ONU – 1980 relataram que a preparação do professor para trabalhar em salas de aula multisseriadas era idêntica àquela fornecida para professores que atuam em salas de aula seriadas, ou seja, os cursos de formação de professores não “treinavam” os estagiários em habilidades para ensinar em salas multisseriadas (MILLER, 1991, p. 3).

Atuar em salas multisseriadas exige mais tempo para planejamento e preparação das aulas, o que é complexo e exigente, afirma Miller (1991, p. 4). Questiona Miller: como pode um professor fazer malabarismos com todos esses níveis e graus de ensino, com os diferentes níveis de maturidade, capacidade e motivação de estudantes? Como um professor pode se preparar para as várias áreas curriculares, atender às necessidades individuais dos alunos e ter tempo para comer? Mas há muitos professores e alunos de sucesso que indicam que as turmas mistas são estruturas organizacionais ricas para o aprendizado das crianças. Embora as condições materiais sejam precárias e os recursos didáticos sejam escassos, pesquisas apontam a complexidade e os resultados exitosos de aprendizagem, afirma Miller (1991, p. 4).

Miller (1991, p. 2) descreve a pesquisa realizada por Bandy (1980) acerca do perfil dos professores das escolas em Columbia Britânica, no Canadá. A pesquisa toma uma amostra estratificada aleatória de 50 diretores e 500 professores que respondem questionário padronizado e realiza entrevistas abertas com 32 professores de uma amostra representativa de 15 pequenas escolas rurais. Cruzados os dados, encontra que o fator mais importante para o sucesso do ensino em salas multisseriadas é a capacidade do professor de planejar e organizar as atividades de ensino, portanto, o que é mais caro à pedagogia: planejamento e gestão da sala de aula, do ponto de vista da didática. Ademais, os diretores consideraram que

a sala de aula multisseriada não era problema aos seus professores. E mais de 90% dos professores entrevistados disseram ter experiência em sala de aula multisseriada. Esse dado sugere, segundo o autor, que se trata de um quadro altamente qualificado de professores. Muitos diretores observaram, também, vantagens para as classes multisseriadas, como ensino individualizado, monitoria de estudantes mais velhos e uma maior oportunidade para os professores serem inovadores. No entanto diretores disseram que o tempo extra nas aulas de preparação e planejamento era uma grande desvantagem aos professores (BANDY, 1980 *apud* MILLER, 1991, p. 2).

Aos professores foi solicitado comparar salas de aulas seriadas e multisseriadas em uma série de itens, por exemplo: se era “mais fácil” ou “mais difícil” motivar os estudantes em sala com vários idiomas ou salas multisseriadas. Mais da metade dos professores disseram que era “mais difícil” em salas com vários idiomas. Os professores consideraram a realização do atendimento individual e o planejamento das atividades de ensino com as atividades mais difíceis na atuação em salas multisseriadas, principalmente o planejamento de ciências e estudos sociais. Afirmaram também que a manutenção da disciplina da sala e o aprendizado dos estudantes era praticamente o mesmo do que as turmas seriadas. Os professores consideraram ser mais difícil ensinar em sala de aula multisseriada. Nas entrevistas, professores criticaram a formação para atuar em salas de aula multisseriadas e indicaram a necessidade de se realizar estágios nessas salas nos processos de formação. Segundo Miller, os resultados apresentados no Canadá são semelhantes aos encontrados nos Estados Unidos (BANDY, 1980 *apud* MILLER, 1991, p. 2).

Pied la (1978, p. 15 *apud* MILLER, 1991, p. 3) afirma que professores na Finlândia que ensinam em salas multisseriadas consideram que há muitas vantagens, apontando o baixo número de crianças e a monitoria das crianças maiores, sob sua supervisão. No entanto afirmam que a preparação do material da monitoria exige muito no tempo de planejamento, pois as atividades e as orientações devem ser claras e coerentes de modo que as crianças maiores possam colaborar sem que haja necessidade de a professora instruí-las além das orientações escritas. Com tantas crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, o professor deve confiar fortemente no autodirecionamento dos alunos e nos materiais didáticos de estudos independentes, afirma Miller (1991). Vale apontar que as classes multisseriadas na Finlândia são parte da política educacional, e em sua oferta, além de seguir rígidas normatizações, os agrupamentos são de somente dois níveis/séries, como afirmado na primeira categoria de análise.

Na literatura nacional, o estudo de Parente (2014) é ilustrativo dos resultados encontrados acerca do perfil e das concepções dos professores que atuam em turmas multisseriadas (ver ANTUNES; HAGE, 2010; AZEVEDO, 2010; BRASIL, 2008a; CARDOSO; SANATANA, 2013; HAGE, 2010; JANATA; ANHAIA, 2015; LOCATELLI et al., 2017 e outros). Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários em uma amostra de 127 professores que atuam em salas multisseriadas nas redes públicas de ensino de Sergipe e, inicialmente, apontam que cerca de 30% dos professores têm vínculo precário de trabalho; quase 56% residem na cidade; 49% fizeram sua escolarização na cidade em turmas seriadas; e 64% não escolheram trabalhar em salas multisseriadas. A pesquisa empírica, segundo a autora, evidencia a quase inexistência de uma política de formação permanente de professores, não somente para os que atuam no campo, mas nas redes pública de Sergipe, como um todo (PARENTE, 2014, p. 680-681).

Os professores concebem a multisseriação como um atendimento diante de uma necessidade, pois atende lugares mais afastados e com reduzido número de alunos. Como aspectos positivos, apontam, entre eles: interação, socialização, localização da escola na comunidade, os alunos mais novos aprendem com os mais velhos e estes ensinam os mais novos. E apresentam como negativos: falta de material pedagógico, falta de apoio pedagógico, espaço físico inadequado, falta de incentivo por parte do sistema, baixo desempenho do professor, quantidade de séries em uma mesma turma, falta de tempo para planejamento, distorção idade-série, entre outros. Em relação à possibilidade de eliminação da multisseriação, 32% consideram que deveria deixar de existir, pois torna o trabalho do professor mais difícil e não tem aproveitamento na aprendizagem dos alunos como nas turmas seriadas (PARENTE, 2014, p. 680-681).

O percentual de 61% defendeu a permanência da multissérie elencando as vantagens da escola localizada na comunidade na qual a criança mora. Em relação aos vínculos ente seriação e multissérie, 69% dos professores consideraram que são trabalhos distintos e 23% consideraram ser similares. Para a maioria dos professores, é preciso ter habilidades distintas para atuar em turmas multisseriadas, como: ser dinâmico, dedicado, responsável, comprometimento, criativo e pesquisador. Já 44% consideram não serem necessárias qualidades distintas para atuar na multissérie (PARENTE, 2014, p. 680-681).

Do total de participantes, 46% não gostam de trabalhar na multisseriação por considerarem, entre outras, desgastante e que não foram preparadas para a realidade da

multissérie. Dos que responderam gostar de trabalhar na multissérie, 47%, afirmaram por ser um trabalho desafiante (PARENTE, 2014, p. 680-681).

Os professores que estudaram em turmas seriadas e moram na cidade, ao revelarem o desejo de transformar as salas multisseriadas em seriadas, anunciam que sua prática pedagógica se assenta na seriação. Apontam, também, indícios de que carecem ter mais clareza sobre o contexto no qual opera o funcionamento das classes multisseriadas do ponto de vista da garantia do acesso à educação escolar no meio rural, bem como a função social da escola e os sentidos da prática pedagógica. Os resultados do estudo de Parente (2014) ilustram o quadro de caracterização, perfil e concepções dos professores de salas multisseriadas no Brasil que encontramos em outras referências, como afirmado.

No entanto, recorrente também nos estudos citados é a presença do professor leigo atuando, principalmente, nas escolas do meio rural ofertado em salas multisseriadas. A presença do professor leigo, sem formação para atuar no magistério e com escolarização apenas das séries iniciais, já foi realidade marcante na história da educação no meio rural brasileiro. Ao longo dos anos, políticas, programas e ações com foco na formação docente conseguiram alterar significativamente esse quadro, mas os professores leigos ainda atuam e se reproduzem em um sistema de educação informal longe do controle do poder público, que, aliás, em muitos casos, aguarda que a realidade da oferta da educação escolar no meio rural altere por si mesma, tamanha a negligência com as demandas da realidade em vista da qualidade do ensino.

De Vargas (2003), ao procurar dar maior visibilidade ao processo de formação das professoras leigas, busca compreender como se organiza o ciclo de reprodução desse grupo de profissionais. O estudo insere-se no campo da antropologia cultural e a autora distingue, inicialmente, as diferenças entre o ensino na educação formal e não-formal. É nesse campo, evidentemente, que ocorre o processo de reprodução da professora leiga. A intenção é distinguir os componentes do processo de formação e aprendizagem no meio rural vivido por sujeitos que desempenham, simultaneamente, as atividades de estudantes e trabalhadores rurais, e busca evidenciar as relações existentes entre o contexto macrossocial e a educação no meio rural. Ressalta o uso diferenciado que a família no meio rural faz do espaço e dos serviços da escola de modo a estabelecer estreita relação entre essas duas instituições (DE VARGAS, 2003, p. 95-96).

A pesquisa de campo realizou-se nas cidades de Janúba e Jequitai, norte de Minas Gerais. Dezenove professoras leigas que atuavam em quatorze escolas rurais de classes

multisseriadas foram os sujeitos da pesquisa. As professoras haviam cursado, no máximo, a quarta série primária, mas atuavam como professoras entre três a vinte anos, além de realizar o trabalho agrícola e as tarefas domésticas. As turmas observadas tinham, em média, vinte estudantes, todas de famílias rurais. A autora afirma que desenvolveu uma pesquisa do tipo qualitativa utilizando três técnicas de coleta de dados: análise documental, entrevista semidiretiva e observação direta (DE VARGAS, 2003, p. 96). A autora revisita as falas das professoras para refletir, com base em suas memórias de escolarização e de sua prática profissional, a educação rural ofertada na região estudada.

De Vargas (2003, p. 96) analisa que

As circunstâncias e os processos que estão implicados nas aprendizagens realizadas nas práticas sociais do trabalho e de que maneira estas integram com a construção do saber escolar, na tentativa de evidenciar as estratégias pelas quais as professoras rurais aprendem a arte de ensinar.

Para tal, utilizam-se os seguintes conceitos: participação periférica legitimada (LAVE; WENGER, 1993 *apud* DE VARGAS, 2003, p. 96), transmissão de conhecimento incorporado (CHAMOIX, 1981 *apud* DE VARGAS, 2003, p. 96), de participação guiada (ROGOFF, 1990 *apud* DE VARGAS, 2003, p. 96) e do conceito de delegação de autoridade (DE VARGAS, 1995 *apud* DE VARGAS, 2003, p. 96).

A autora descreve as categorias utilizando-as para a análise da prática pedagógica das professoras a partir das observações realizadas nas salas de aulas e, revisitando as memórias delas, localiza, em suas histórias de escolarização, o prenúncio da aprendizagem da prática pedagógica que as reproduz no exercício de professora.

Em linhas gerais, o primeiro conceito, participação periférica legitimada, elucida o processo pelo qual as leigas aprendem, e como e por que elas são aceitas no seu meio como professoras, sem formação mínima exigida legalmente. A participação periférica legitimada das professoras foi localizada nas experiências delas como alunas. Toda a comunidade tem conhecimento de que passaram longos anos na escola, como alunas. Tanto frequentaram esses espaços que suas professoras lhes atribuíram pequenas responsabilidades que lhes propiciaram ocupar lugar diferenciado nas salas e maior aproximação ao fazer de sua professora. Exigia-se por exemplo, que ficassem bem atentas aos comandos das professoras, pois deveriam orientar seus colegas, estudantes (DE VARGAS, 2003, p. 96).

De Vargas (2003) afirma que o segundo conceito, transmissão de conhecimento incorporado, pressupõe a compreensão da noção de comunidade de prática. Ou seja, as

relações entre pessoas, as atividades que elas exercem e o mundo social na qual se inserem constituem as comunidades de prática. Essa relação ocorre ao longo do tempo e em interação com outras comunidades. O princípio epistemológico da aprendizagem encontra-se na participação em uma prática cultural, na qual existe um conhecimento. A autora interpretou as leigas como professoras pertencentes a uma comunidade de prática, que constrói seus saberes no tempo e no espaço social rural (BOURDIEU, 1972 *apud* DE VARGAS, 2003, p. 96). Afirma, ainda, que a transmissão de conhecimento incorporado se realiza no desenrolar das relações sociais de modo mais sutil do que a transmissão dos conteúdos escolares no interior da escola.

O conceito de participação guiada indica as relações de aprendizagem que ocorrem, por exemplo, na coparticipação entre as crianças e os adultos com os quais convivem. Também ocorre em situações entre pares em que alguns sujeitos têm mais experiências do que os outros. De Vargas (2003) aponta que as classes multisseriadas é ambiente favorável à concretização da participação guiada, visto a presença dos estudantes mais avançados.

O conceito de delegação de autoridade, construído pela autora no próprio estudo, trata-se de estratégia de trabalho da professora leiga, na qual ela escolhe um aluno e o coloca em uma posição ascendente em relação ao outro ou a um grupo de colegas, permitindo-lhe realizar certas tarefas de ensino, como fazer um ditado ou tomar uma lição. A professora permite que o aluno se engaje nas atividades docentes (DE VARGAS, 2003, p. 97).

De Vargas (2003, p. 97) diz que seus estudos indicam que o processo de reprodução das professoras leigas inicia-se nas relações família-escola nas quais ocorre o aprendizado da prática. As memórias de escolarização das professoras leigas indicam que sua formação iniciou na escola primária. Experiência essa cravada de fortes relações da escola com a família, não somente no que se refere aos serviços ofertados pela escola de transmissão do saber sistematizado, mas como espaço de auxílio de necessidades das famílias, por exemplo, acolhendo crianças menores para desocupar as mães para as tarefas domésticas. Portanto, a repetição, a memória e a escola são a gênese da formação-aprendizagem no meio rural, pois as professoras leigas no trabalho pedagógico repetem as práticas apreendidas em seu processo de educação escolar, como estudantes. As estratégias de ensinar e aprender são as mesmas vividas pelas professoras leigas na condição de estudantes. De Vargas (2003 p.97) denomina como relação mestre-aprendiz na escola. E observa, ao final, que as estratégias fundadas na cooperação e na solidariedade são maneiras racionais de dinamizar salas multisseriadas.

Ao buscar o processo de reprodução da professora primária, De Vargas (2003) nos apresenta, nua e crua, a persistência do quadro de professoras leigas nas escolas no meio rural sendo reproduzido. O processo de formação calcado na experiência empírica de alunas de escolas, igualmente precárias, não permite que as professoras consigam compreender a complexidade do fazer pedagógico: repetem o que aprenderam, como alunas, e repetem em condições mais precárias, pois, por exemplo, quando alunas, era possível transgredir o controle do Sistema educacional. As próprias professoras permaneceram anos a mais na escola “para não esquecer o que aprenderam”, embora não estivessem formalmente matriculadas. A escola não ofertava a quarta série, pois o professor só havia cursado até a terceira série. A permanência delas na escola não era registrada como repetência e, hoje, observa a autora, essa permanência as ajudaram a tornarem-se professoras, depois que cursaram a quarta série na cidade (DE VARGAS, 2003, p. 98)

Parente (2014) e De Vargas (2003) abordam acerca das professoras que atuam nas turmas multisseriadas, nos dias atuais, no meio rural brasileiro. O fosso entre a regulação legal, considerada como conquista do movimento social, e a desigualdade educacional identificada por Hage (2014) se evidencia com a precariedade sob a qual realiza-se o trabalho pedagógico, posto que não se corrobora as condições de infraestrutura e de material didático em face da ausência de formação inicial, continuada e em serviço ou permanente.

Relativo à segunda categoria de análise, observamos que mesmos nos países considerados desenvolvidos a formação inicial e continuada dos professores que atuam em salas multisseriadas se constitui em grande desafio. Os desafios apresentados nos estudos internacionais vinculam-se às perspectivas de formação docente instrumentais, quais sejam: os estagiários não são treinados para atuar nas salas multisseriadas e os professores em exercício precisam ser treinados para aprenderem técnicas inovadoras de ensino. E entre os desafios encontrados pelos professores, encontramos a ausência de currículos diretivos para as salas multisseriadas.

Aprendemos sobre a realidade nacional que, apesar da presença das professoras leigas ou com formações aligeiradas em programas e projetos de formação pontuais e emergenciais e com vínculos precários de trabalho, a perspectiva de enfrentamento dos desafios do quadro que retrata a formação, o perfil e as concepções dos professores que atuam em salas multisseriadas no meio rural brasileiro é de que os professores deem sentido filosófico e político à educação escolar, seja qual for o nível ou modalidade que atuem em docência. A fragilidade da atuação dos professores encontra-se na ausência de sentido da

função social da educação escolar e das possibilidades formativas em vista da emancipação humana, no devir. Por fim, a presença das professoras leigas e o processo de reprodução das mesmas no interior das escolas rurais de modo a lhes conferir legitimidade à atuação como professoras garante, ao menos, uma das funções precípua da escola, de um modo geral, e da escola no meio rural, quer seja o fortalecimento das relações com as famílias, com a comunidade.

A terceira e última categoria de análise – currículo e práticas pedagógicas – aparece nos textos, principalmente os da base internacional, junto às discussões relativas aos desafios enfrentados pelos professores na prática pedagógica (MILLER, 1991). Também configura como preocupação, em geral, quando os textos indicam possibilidades de organização curricular que transgrida a prática de adaptação à organização do ensino por série e ao currículo das escolas no meio urbano (HAGE, 2014).

Considerando que a discussão desta Tese é de refletir/discutir a educação escolar como direito público subjetivo tomando em objeto de estudo a oferta da educação escolar em salas multisseriadas no meio rural brasileiro, e considerando a perspectiva com a qual abordamos a temática enfatizando que as classes multisseriadas, no mínimo, garantem acesso à educação escolar e são preche de possibilidades de aprendizagem, inclusive por conta do modo como agrupam as crianças em diferentes idades, enfatizaremos, nessa categoria de análise, as práticas pedagógicas exitosas de professores que atuam em salas multisseriadas, encontradas no contexto internacional.

As salas de aulas multisseriadas por si não se constituem em fracasso; não se constituem em impeditivo de que as crianças tanto se desenvolvam do ponto de vista cognitivo, social e emocional, como aprendam os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da sua existência e transmitidos pela escola. A educação escolar no meio rural não alcança os resultados possíveis por ser multisseriadas, mas por não serem asseguradas, de modo geral, condições institucionais e pedagógicas que são próprias do ensino. Aliás, no geral, são relegadas ao abandono no contexto nacional. E as pesquisas que as tomam como objeto de estudo ocupam-se em denunciar tal abandono ao invés de, em profundidade, conhecer as práticas pedagógicas possíveis de serem realizadas e discutir as possibilidades de aprendizagem em contextos de agrupamento de crianças de diferentes idades do ponto de vista teórico.

No contexto internacional, nos países denominados desenvolvidos, a oferta de educação escolar em salas multisseriadas cumprem seus objetivos, como veremos a seguir, e

nos países denominados em desenvolvimento, diferentes estratégias estão em curso com objetivos de ampliação de escolaridade e, parece-nos, a todo custo sob pressão dos organismos internacionais. No caso, em específico, de oferta de educação escolar em salas multisseriadas, a presença marcante de salas superlotadas e a adoção dessa organização parece-nos ter vínculo direto com o descaso da oferta da educação escolar para as populações empobrecidas ao invés de garantir o direito ao acesso à educação escolar. Parece-nos que essa oferta deve ocorrer como estratégia de garantia do acesso ao direito, em especial, ao atendimento de demandas específicas de territórios de baixa densidade demográfica, e não como estratégia de contenção de investimentos na oferta da educação escolar.

Dessa feita, a educação escolar ofertada em salas multisseriadas na Finlândia ocorre, não sem desafios, mas com resultados exitosos, como já afirmado nas duas categorias de análise anteriores. A permanência da oferta após a decisão sumária do Ministério da Educação em agrupá-las em escolas maiores ocorre como política de educação para atender demandas de comunidades rurais. Embora o currículo nacional seja organizado por séries, os resultados dos estudos, revisados por Miller (PIED LA, 1978, p. 15 *apud* MILLER, 1991, p. 3), indicam satisfação dos professores em atuar em salas multisseriadas. As trocas possíveis entre as crianças de diferentes faixas etárias são ressaltadas como de rica aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos envolvidos.

Miller (1991, p. 2) afirma que revisou vinte e uma publicações de pesquisas qualitativas realizadas em países denominados desenvolvidos (EUA, Canadá e Finlândia) que indicavam que os alunos em salas de aula multisseriadas apresentavam desempenho acadêmico tanto quanto os de sala de aulas seriadas. Mas, em avaliações acerca das relações afetivas o resultado dos estudantes de salas multisseriadas, superou em relação aos de salas seriadas em scores estatisticamente significativo. Considera, pois, que a oferta da educação escolar em sala de aula multisseriada é uma alternativa viável para a aprendizagem dos estudantes.

Miller (1991, p. 3) demonstra, como afirmado, que a complexidade do ensino em salas multisseriadas é mais significativa nos países em desenvolvimento. Diante desse quadro, as recomendações da UNESCO, segundo o autor, para esses países, são de: modificar o currículo e os programas de ensino que reflitam a cultura local e as necessidades dos estudantes. O currículo precisa ser reestruturado para que seja baseado na comunidade, e práticas pedagógicas inovadoras precisam ser encorajadas. Afirmam os participantes da Conferência da UNESCO que o sistema educacional desses países é muito tradicional e restringe as

percepções de métodos de ensino que estimulem as crianças, como, por exemplo, atividades ao ar livre. Reduzir as aulas entre as quatro paredes inibe e restringe as crianças ao aprendizado, afirmam (UNESCO, 1981 *apud* MILLER, 1991, p. 3).

Para ilustrarmos resultados de estudos que abordam a prática pedagógica de professora em sala multisseriadas, apresentamos o realizado por Dodendorf (1983 *apud* MILLER, 1991, p. 4) em uma escola rural com duas salas localizada no Meio-Oeste Norte-Americano. A escola tinha 35 crianças matriculadas e uma professora. Todos os aspectos da rotina da sala de aula foram cuidadosamente observados e suas pontuações nos testes de desempenho foram comparadas com os alunos das escolas urbanas.

O estudo apresenta cinco características ambientais positivas encontradas nos dados observados:

Rotinas Escolares: a professora organizava cada tarefa a ser realizada pelos pequenos grupos e publicava a rotina do dia. A rotina era seguida rigorosamente pelas crianças, sem problema com indisciplina. Por exemplo: as crianças iniciavam o dia realizando tarefas no livro, depois iam à Biblioteca, depois contavam histórias em pequenos grupos. Outro exemplo: os ditados de ortografia eram realizados com a turma toda com palavras para cada um dos diferentes grupos. 2. Aprendizado do grupo: cada série se reunia com o professor duas vezes por dia. Quando estudantes que não estavam no grupo em atendimento precisavam de ajuda procuravam um colega mais velho primeiro e depois esperavam o atendimento de professores. 3. Interdependência: Crianças mais jovens frequentemente procuravam ajuda em crianças mais velhas. A mistura de idades e séries era observada tanto na sala de aula quanto no recreio. 4 A dependência: os hábitos de trabalho observados das crianças indicavam um alto grau de autodisciplina. Eles tinham atribuições e cronogramas específicos para cumprir. Eles distribuíam o livro de exercícios corrigido sem aviso do professor, por exemplo. 5. Envolvimento da Comunidade: Os membros da comunidade frequentemente visitavam a escola. Não parecia haver uma demarcação clara entre a escola e a comunidade. As atitudes dos alunos em relação a novas pessoas que entram na sala de aula eram hospitaleiras e amigáveis. Um exemplo foi a maneira como os alunos do Jardim de Infância eram recebidos na sala de aula. Alunos mais velhos eram calorosos e os ajudavam explicando o que estava sendo trabalhado (DODENDORF, 1981 *apud* MILLER, 1991, p. 4). Tradução livre da autora.

Outra pesquisa apresentada foi realizada nos EUA por Emin (1981 *apud* MILLER, 1991, p. 5). Trata-se da prática pedagógica em uma escola rural no estado de Utah, uma escola bem pequena de uma sala com menos de 20 crianças, denominada de Garrison School. Quando da realização do estudo, em 1980, havia nove crianças correspondendo a seis diferentes séries:

As crianças tinham responsabilidades por uma grande variedade de tarefas: manter a sala limpa (zelador), cuidar de papel e suprimentos (balconista), checar livros (bibliotecário), monitorar equipamentos de jogos, organizar o calendário e outros. O desenvolvimento da autoconfiança, responsabilidade, independência e autonomia

dos alunos permitia que o professor atendesse melhor às necessidades individuais dos alunos. A divisão das tarefas desenvolve um forte senso de comunidade e cooperação dentro da sala de aula. A fim de atender às necessidades de todos os alunos em seus respectivos níveis de ensino, o professor se baseou fortemente no agendamento e nas aulas por idade. Por exemplo, o estudante que foi o bibliotecário naquela semana leu uma história para crianças mais novas enquanto o professor trabalhava com os alunos mais velhos. Os alunos também trabalharam juntos para concluir tarefas, enquanto o professor atendia individualmente. Leitura, matemática, inglês e ortografia foram tratados de maneira individualizada. Todas as outras disciplinas foram ensinadas em grupo, com cada aluno trabalhando em um nível particular. Projetos de arte, estudos sociais, ciências e música envolve a escola inteira que canta junto, participa da banda de música e mantém o jornal da escola. A escola serve com centro da comunidade, visto que o lugar é muito isolado. As famílias participam dos programas especiais, como excursões de campo (EMIN, 1981 *apud* MILLER, 1991, p. 5). Tradução livre da autora.

Uma outra escola investigada por Emin (1981 *apud* MILLER, 1991, p. 5) é Park Valley, também em Utah. É uma escola um pouco maior do que Garrison, com um professor. Os alunos eram divididos em duas classes, por idade, cobrindo várias séries. Havia um assistente na turma que atendia as crianças menores e acompanhava os alunos do Jardim de Infância, sob a supervisão dos professores. Um auxiliar pedagógico vinha à escola alguns dias da semana para ajudar o professor a trabalhar em disciplinas chamadas acadêmicas, que exigiam serem ensinadas para os diferentes agrupamentos. Nos dias de folga do auxiliar pedagógico, a professora trabalhava música, artes, artesanato e educação física com toda a turma.

Nas escolas Garrison e Park Valley, a pesquisa atesta que os resultados positivos no que se referem à gestão da sala de aula e o consequente aprendizado das crianças vinculam-se às habilidades do professor, mesmo que a formação recebida em formações permanentes não seja suficiente para ajudá-lo, mesmo que os currículos não contemplam o ensino em salas multisseriadas.

Miller (1991, p. 5) conclui que as escolas investigadas são dotadas, além de um professor hábil, de estrutura material necessária à realização das atividades e, embora pequenas, tem bibliotecas com livros suficientes para as atividades com todas as crianças. As escolas recebem crianças de níveis diferentes, correspondentes à educação infantil e educação primária, mas há auxiliares fixos e alternados para ajudar no trabalho pedagógico, sob a supervisão do professor. As escolas mantêm uma relação de muita proximidade com a comunidade, o que contribui sobremaneira para sua manutenção e permanência da escola no lugar, bem como contribui na realização de eventos como viagens de campo ou atividade que não exija uma estrita obrigatoriedade de agrupamento, afirma o autor. E conclui destacando que a organização da gestão da sala de aula implica diretamente no aprendizado da

responsabilidade, no desenvolvimento da autonomia, na capacidade de trabalhar de forma independente, de ajudar uns aos outros e receber ajuda, quando necessário.

Por fim, Miller cita um estudo realizado em larga escala sobre habilidades de ensino realizado por Wragg (1984) que sugere que as habilidades necessárias para ensinar em sala de aula multisseriadas são semelhantes às exigidas aos professores de ensino médio, tanto cognitivas quanto emocionais. A pesquisa sistematiza seis variáveis-chave que afetam o sucesso do ensino em salas multisseriadas:

(1) organização da sala de aula: organização de recursos materiais e do ambiente físico para facilitar a aprendizagem, independência e interdependência dos alunos; (2) gestão e disciplina na sala de aula: desenvolvimento e implementação de cronogramas e rotinas de sala de aula; (3) organização e currículo: planejamento, desenvolvimento e implementação de estratégias e rotinas de ensino que permitam o máximo de aprendizado cooperativo e autodirigido com base no diagnóstico das necessidades dos alunos; orientações padronizadas para as atividades em grupo entre e dentro de níveis graduados, especialmente aqueles que desenvolvem interdependência e cooperação entre alunos; (4) habilidades e estratégias para que os estudantes desenvolvam um alto nível de independência e eficiência na aprendizagem individual ou em combinação com outros alunos; (5) tutoria de alunos: desenvolvimento de habilidades e rotinas por meio das quais os alunos auxiliem a outros alunos (WRAGG, 1984 *apud* MILLER, 1991, p. 8). Tradução livre da autora.

Claramente, afirma Miller (1991, p. 8), o estudo sugere que a sala de aula de cinco séries pode ser um ambiente de aprendizado social e academicamente eficaz para os alunos. A implicação, entretanto, é que o sucesso depende da habilidade do professor em organizar e administrar ensino de modo que a cooperação, a independência e a motivação para aprender se tornem normas. Para atender a todas essas expectativas, as condições materiais, desde a formação inicial, continuada e permanente devem estar presentes na rotina do professor. Os dados apresentados retratam a realidade dos países denominados desenvolvidos, ou melhor, das escolas cuja estrutura material se faz realidade, bem como a oferta da educação escolar em salas multisseriadas existe em função de demandas de territórios de baixa densidade populacional no meio rural, como já afirmado.

No que se refere à categoria de análise currículo e prática pedagógica no contexto nacional, apresentamos as provações de Hage (2014, p. 1176) e as reflexões de Parente (2014, p. 689). Em face do quadro desolador das escolas com salas multisseriadas no meio rural do estado do Pará, Hage (2014, p. 1176) identifica práticas pedagógicas denominadas como transgressoras da lógica da seriação. Se nos cursos de formação de professores não há a presença da discussão acerca da organização de ensino da educação básica em salas multisseriadas, é lugar comum, no Brasil e no mundo, do lugar da seriação na organização dos

agrupamentos de crianças. As práticas pedagógicas são marcadas com expectativas de agrupamentos das crianças por faixa de idade.

As professoras, sujeitos da pesquisa de Parente (2014, p. 689), apostam suas fichas na melhoria da aprendizagem com a extinção das salas multisseriadas, mesmo demonstrando compreensão de que, se fechada essa oferta, finda-se a educação escolar no meio rural em função do quantitativo de alunos para organizar turmas por série. E a autora considera que as professoras compreendem a importância da educação escolar na ampliação das oportunidades dos estudantes do meio rural.

Em decorrência das sucessivas aproximações realizadas junto à realidade educacional no meio rural no estado do Pará, Hage (2014) afirma que as práticas pedagógicas e a própria dinâmica do meio rural ofereceram pistas a serem referenciadas por propostas denominadas “de intervenção nesse quadro dramático e desafiador que envolve as escolas rurais multisseriadas” (HAGE, 2014, p. 1176).

A essa proposição/“intervenção” do eixo central é denominado pelo autor de “transgressão do modelo seriado urbano de ensino”. Indica, inicialmente, a necessidade de muito diálogo e reflexão envolvendo todos os segmentos escolares para efetiva construção coletiva do projeto pedagógico, do currículo e da definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivados na escola. Esse primeiro passo implica escuta sensível de todos os professores e estudantes acerca das experiências vividas. Um outro passo será a valorização da inter-multiculturalidade configuradora das identidades/subjetividades, ou seja, o reconhecimento da pluralidade dos sujeitos do campo. E, por consequência, o autor indica a necessidade da implementação de uma proposta de formação permanente dos professores que oriente suas atividades referenciadas pelas premissas: “inter-relações entre os fatores macro e micros sociais que envolvem as escolas do campo, legislação educacional, produção teórica sobre: educação rural e educação do campo, interdisciplinaridade e educação dialógica, concepções de aprendizagem e estudos sobre a seriação” (HAGE, 2014, p. 1176).

Por sua vez, Parente (2014) afirma que as professoras sujeitos de sua pesquisa revelam não aceitar a multisseriação e desejam transformá-las em turmas seriadas, como na cidade. As professoras atribuem todas as mazelas do fracasso escolar à organização multisseriada. E, embora demonstrem compreender que a oferta escolar em salas multisseriadas garante o acesso ao direito à educação, portanto, amplia as oportunidades aos sujeitos do meio rural, como afirmado acima, desejam que sejam extintas. As professoras entendem que a demanda por educação escolar no meio rural não comporta a organização escolar em salas seriadas,

mas, mesmo assim, desejam que as salas multisseriadas sejam extintas. Compreendem que a extinção da multisseriação no meio rural sergipano significa a eliminação da própria oferta de educação escolar no meio rural.

A autora considera que há indícios de que, se houvesse investimento no processo de formação dessas professoras e nas condições materiais da escola, haveria a construção de novas concepções da função social e da organização escolar. A pesquisa identificou que os professores têm uma visão muito limitada acerca da função social da escola. Após apresentar relatos da prática pedagógicas dos professores, nas quais a seriação é a referência para o planejamento e para a realização das atividades, indica que é necessário propiciar espaços de discussão entre os professores, de modo que identifiquem as motivações e as razões de suas práticas pedagógicas (PARENTE, 2014, p. 689).

Os textos que apresentam os percursos históricos da implantação da educação escolar no meio rural nos estados do Paraná e de São Paulo sinalizam (SOUZA; ÁVILA, 2014; SCHELBAUER, 2014) o constructo das desigualdades educacionais que ainda persistem no País. Não é por acaso, portanto, que são nas regiões Norte e Nordeste em que se encontram a maior oferta de educação escolar em turmas multisseriadas. A organização escolar em multisseriação, historicamente, tem existido como paliativo, como medida administrativa para minimizar os custos em detrimento de opções pedagógicas e de vontade política em investir na formação das crianças e de seus professores. Os estudos apontam, com riqueza de dados, as mazelas nas quais a oferta de educação escolar em turmas multisseriadas no meio rural se faz realidade. A oferta da educação escolar em salas multisseriadas não ocupam as preocupações dos legisladores ou dos gestores da educação. A oferta da educação básica em salas multisseriadas configura-se, no País, como o que restou aos empobrecidos que vivem e trabalham no meio rural.

Observamos que nos estudos apresentados das pesquisas no contexto internacional há um enfoque significativo na prática pedagógica, ou seja, no trabalho pedagógico do professor que atua em salas multisseriadas, e uma ênfase significativa em indicar recomendações a essa prática, quer sejam recomendações provenientes de organismos internacionais ou mesmo do pesquisador ou do grupo de pesquisa.

Os estudos enfatizam a presença das pressões internacionais sobre os países em desenvolvimento, mas a discussão centra-se na escola, na prática pedagógica. Embora possibilitem apreender estratégias pedagógicas e, por exemplo, habilidades que o trabalho pedagógico exige do professor, não discutem as condições socioeconômicas que caracterizam

os países estudados. Enfoca-os apenas denominando-os como países desenvolvidos e em desenvolvimento. Salas multisseriadas com mais de 100 alunos e um professor nas mais ausentes condições de infraestrutura servem a que interesses? Passa ao largo ao menos a intenção de se garantir o acesso ao direito à educação.

Há muitas semelhanças entre os desafios enfrentados pelos professores e estudantes das salas multisseriadas com os desafios enfrentados nas escolas urbanas, seriadas. Portanto, embora os estudos apontem para o necessário repensar dos cursos de formação de professores, no sentido de maior aprofundamento teórico e histórico, o que está em questão é a educação escolar do povo. É necessária a edição de políticas públicas cujas finalidades concorram para a garantia do direito ao acesso à educação escolar no sentido da emancipação dos envolvidos.

As pesquisas acerca da realidade da oferta da educação básica no meio rural ainda se centram na caracterização da realidade empírica no que se referem às condições materiais e de formação dos professores. No entanto o avanço da teoria educacional imputa-nos à discussão das possibilidades de formação e emancipação que comporta a educação escolar, como o lugar da transmissão do conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história. O aprendizado da ciência, da filosofia e da arte, na mais elevada formulação, é que concorrerá à emancipação dos envolvidos, estejam eles na educação básica ou nos processos de formação de professores, formação inicial, permanente e continuada, como nos ensina a pedagogia histórico-crítica, corroborada com a psicologia histórico-cultural na abordagem do desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar; bem como quando indica possibilidades formativas em agrupamentos denominados multisseriados, como veremos na subseção que segue.

4.2 Perspectivas teóricas para a prática pedagógica e a política educacional

Ao longo do estudo é possível verificar qual o lugar da educação escolar em países, como o Brasil, cuja lógica de produção socioeconômica baseia-se na acumulação de capitais. A educação para além do capital, como afirma Mészáros (2008, p. 37), deve servir-se à luta pela transformação radical do atual modelo econômico e político, posto que o objetivo é a emancipação humana. No entanto a educação na sociedade capitalista visa a “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. A natureza da educação vincula-se aos interesses e destinos do trabalho.

O movimento da história, as contradições inerentes ao processo histórico apontam que as compreensões do sentido da educação escolar, nos limites das possibilidades da emancipação e no interior da sociedade capitalista, indicam que é possível a construção de processos formativos que intentem a emancipação, ao menos política, do homem. Coêlho (2009, p. 20), ao discutir sobre educação escolar, reiteradamente afirma que “a ênfase recai nas questões da estrutura, do funcionamento, da administração, (...) da gestão escolar e dos sistemas de ensino (...) circunscreve a discussão aos aspectos operacionais, de poder, competição e sucesso”.

O autor provoca-nos à reflexão dos grandes e significativos problemas da educação e da formação humana e, portanto, problemas da humanidade, da sociedade e de cada indivíduo, em particular. Necessário, pois, ampliar e aprofundar os horizontes das concepções, e afirma “é preciso contestar o que hoje se procura impor com natural e verdadeiro” (COÊLHO, 2009, p. 17). Ou seja, em que pesem as críticas acerca da função ideológica da educação escolar na sociedade capitalista, há de se considerar o seu potencial humanizador.

Intenta-se apresentar as possibilidades formativas da educação escolar para além da discussão da organização dos agrupamentos de crianças ou até mesmo dos limites da educação escolar no processo de formação humana. Mais do que as questões de ausência de condições materiais que caracterizam a educação escolar do povo, em geral, a intenção é compreender a natureza social do psiquismo e a relação entre a qualidade do desenvolvimento do psiquismo e o papel da educação escolar.

Martins (2013), ao apresentar a função que a educação escolar exerce no processo de emancipação humana partindo dos pressupostos do materialismo histórico e dialético, articula as bases histórico-culturais do desenvolvimento do psiquismo e os fundamentos pedagógicos que possibilitam o prolongamento das capacidades tipicamente humanas alcançando a tomada de consciência do gênero humano.

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, por se fundamentarem no marxismo, compreendem o homem como um ser social, cujo desenvolvimento se condiciona pela atividade que o vincula à natureza, ou seja, “para sobreviver necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência” (SAVIANI, 2003, p. 286) Em princípio, o homem é um ser que não dispõe do que lhe assegura para ser caracterizado como ser humano. O desenvolvimento humano ocorre em um longo e complexo processo histórico-social de apropriações, conforme afirma Saviani (2003, p. 13): “o que não é

garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a natureza biofísica”. Portanto, o homem não nasce homem, torna-se. E nesse processo a educação escolar faz-se imprescindível.

Martins (2013, p. 271) afirma que esse processo de se tornar homem “demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social”, ou seja, a apropriação de conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua história. Nesse sentido, a apropriação desse legado disponibilizado para cada indivíduo singular ocorre por meio de processos educativos mediados por outros indivíduos. A aquisição desse legado é, pois, condição para que o homem se transforme em ser humanizado. E nesse processo a educação escolar tem lugar ímpar.

Citando Vigotski, Martins (2013, p. 272) afirma que “o cerne da transformação dos indivíduos reside na internalização de signos, condição *sine qua non* para as referidas formação e transformação”. No entanto, afirma Martins, a qualidade e as condições dos signos disponibilizados à internalização não são fatores alheios ao alcance da formação conquistada. Uma sociedade desigual, de classes, reserva, para os diferentes indivíduos, diferentes condições de apropriação daquele legado. Essa compreensão não passaria ao largo da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, pois as mesmas não são indiferentes à ordem econômica, pelo contrário, fundamentadas no marxismo, “evidenciam necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade dos meios de produção (...)” (MARTINS, 2013, p. 272).

Tanto a pedagogia histórico-crítica com a psicologia histórico-cultural afirmam ser a educação escolar o processo privilegiado de transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade em condições de se opor às desigualdades socioeconômicas. Nesse sentido, reconhece-se o papel da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos, posto que a natureza da educação escolar, seu objeto e seus fins são, conforme Saviani (2003, p. 13),

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. [...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.

Relativo ao reconhecimento desse papel da educação escolar, duas observações se fazem possíveis, segundo Martins (2013, p. 273). A primeira refere-se à possibilidade de que na relação ativa sujeito-objeto se construa o conhecimento objetivo da realidade, tornando-a conhecida. Esse “conhecimento se identifica com a construção dessa imagem por meio da captação, pela consciência, daquilo que existe fora e independente dela”. E a captação não resulta apenas de mero contato sensorial, mas do complexo sistema de relações que comportam sua existência objetiva (MARTINS, 2013, p. 273).

Martins (2013, p. 273) refere-se, como segunda observação, a concepção marxista de realidade, qual seja: “tudo que a constitui, possui existência objetiva (...) não emergem da consciência humana a partir dela mesma, mas origina-se da materialidade do real”. Ademais, como a realidade objetiva não é estática e nem idêntica a si mesma, mas um movimento de processos naturais e sociais, depreende-se que é possível a apreensão apenas de sua aparência, posto que sua essência concreta nenhuma apreensão imediata consegue decodificá-la totalmente.

Como o processo do real não se processa de modo natural, se não como produto da ação humana na natureza, a realidade existe independentemente da consciência dos homens, mas não da sua capacidade de intervir na natureza. Conhecimento objetivo é a representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, “o grau máximo de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2013, p. 274). Nesse sentido, Martins apresenta os conhecimentos clássicos como os que se colocam a serviço da apreensão do conhecimento objetivo, e a educação escolar como a função de socializar os conhecimentos universais, aqueles que representam as conquistas científicas e culturais da humanidade.

Afirma Martins (2013, p. 275) que a construção do conhecimento carrega, entre outras exigências, o desenvolvimento do pensamento. Esse resulta da qualidade da formação escolar, pois requer condições que o promovam. Dessa feita, a pedagogia histórico-crítica, ao defender os conhecimentos historicamente sistematizados a serem transmitidos na educação escolar em detrimento do conhecimento popular e do cotidiano, alinha-se às exigências impostas pelo desenvolvimento das capacidades humanas complexas, do autodomínio da conduta, dos processos funcionais superiores: capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, o que garante ao indivíduo a qualidade de ser humano, ou seja, o desenvolvimento do psiquismo, dos processos funcionais superiores. O processo funcional do pensamento requer a apropriação de signos culturais. Então, “privar os

indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado para se conhecer a realidade efetivamente”, conclui Martins (2013, p. 277).

Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem ocupam lugar central no processo de formação humana. Os conceitos científicos precisam ser disponibilizados e apropriados a cada geração, caso contrário, a capacidade para pensar dos indivíduos fica comprometido. E, para tal, é essa a tarefa do ensino como mediação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. É o desenvolvimento da capacidade de pensar que resultará no desenvolvimento dos processos superiores que conduzirá ao autodomínio dos indivíduos, como afirmado. O ensino dos conceitos científicos, diferente do ensino calcado na espontaneidade, promove transformações nas atitudes do sujeito frente ao objeto a ser conhecido.

A pedagogia histórico-crítica põe em relevo os conhecimentos universais como o tipo de conhecimento a ser transmitido na escola, e quando afirma esse enunciado está colocando em questão as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre a forma e o conteúdo, portanto, o ensino não pode ser verbalista e abstrato. Martins (2011, p. 218) diz que os condicionantes primários de todo desenvolvimento do psiquismo são representados pelo grau de complexidade requerido nas ações individuais e a qualidade das mediações disponibilizadas. Assim, as formas mais complexas não se instituem como consequência natural das formas mais simples, sensoriais, figurativas, mas da apropriação de signos culturais, portanto, o ensino é mediação na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Há uma condicionalidade entre o desenvolvimento e aprendizagem. Uma condicionalidade recíproca que Martins (2011, p. 218) explica à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre quantidade e qualidade; a quantidade de aprendizagem qualifica o desenvolvimento, do mesmo modo que a quantidade de desenvolvimento qualifica a aprendizagem. Vigostski (*apud* MARTINS, 2011, p. 217) defende a tese de que a lei fundamento do desenvolvimento humano encontra-se nas contradições que se instalam entre processos biológico e culturais. Essas contradições são provocadas pela vida social à medida que se apropria os signos da cultura. Mas não são quaisquer apropriações que promovem o desenvolvimento humano; assim como nem toda aprendizagem é promotora do desenvolvimento. Portanto, conforme a psicologia histórico-cultural, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem não podem ser secundarizados. Do mesmo modo que,

para a pedagogia histórico-crítica, é necessário identificar no ato educativo sob quais condições a aprendizagem opera a serviço do desenvolvimento dos indivíduos.

Nesse sentido, Saviani (2008) afirma que tais condições pressupõem o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados de modo que a educação escolar diferencie qualitativamente as formas de educação informais, do cotidiano. Para Saviani (2004, p. 13), a relevância dos conteúdos representa o ponto nuclear da educação escolar, posto que sem conteúdos significativos a aprendizagem esvai-se. Do mesmo modo, a escola firma-se com uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.

A escola tem a função mediadora na superação do saber espontâneo em direção ao saber sistematizado. Apontar a escola como mediadora demanda o desvelamento desse conceito e o reconhecimento que a atividade mediadora, a rigor, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações. As transformações mais decisivas referem-se à formação da consciência dos indivíduos. Do ponto de vista psicológico, essa transformação encontra-se na formação dos processos funcionais superiores, quais sejam: a sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. Sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano em suas máximas possibilidades, posto que o desenvolvimento do psiquismo ocorre de fora para dentro com a apropriações do mundo objetivado. O objetivo de conscientização, seja político, ético, estético e outros, não se opõe ao ensino dos conteúdos clássicos, dos conceitos científicos. Aliás, prescindem de tais conteúdos, fundamentais à apreensão da realidade.

Martins (2011, p. 242) afirma que, no interior da escola, se impõem as contradições inerentes à sociedade de classes e reconhece que “a desqualificação do ensino de conceitos científicos se coloca como serviço da obnubilação da consciência humana para mantê-la refém da aparência dos fenômenos, da empiria e das circunstâncias efêmeras sensorialmente captadas”. As posições teóricas que questionam a contribuição da educação escolar na superação da sociedade capitalista “preterem que a formação psíquica dos indivíduos também se institui com uma das condições para a referida superação” (MARTINS, 2011, p. 242). Por fim, afirma que, se a compreensão marxista é de que dos fenômenos naturais e sociais resulta de múltiplas determinações, “há que se reconhecer na apropriação dos signos da cultura uma das determinações da formação psíquica e essa formação, por sua vez, também um dos fatores pra um outro projeto de sociedade”.

Em face do exposto, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, perspectivas teóricas marxistas, a tarefa da educação escolar no desenvolvimento do ser humano se faz mister. Portanto, a questão concernente às possibilidades formativas no interior de uma organização escolar em salas multisseriadas não é impeditivo para que as crianças aprendam, pelo contrário, o desenvolvimento do psiquismo, dos processos funcionais superiores, que diferenciam o homem dos animais superiores, desenvolve de fora para dentro. Nesse sentido, a presença do outro é condição para o desenvolvimento. Quanto maiores as trocas, maior a formação do psiquismo.

Mas o professor precisa ser altamente qualificado. O processo de desenvolvimento do psiquismo não ocorre de modo natural. A prática pedagógica tem de ser preta de intencionalidade e objetivos formativos os mais elevados. Muito mais do que condições de infraestrutura, de materiais etc., os professores precisam de qualificação para que possam compreender o lugar no qual a escola se encontra no interior de uma sociedade desigual. Para tal, a apropriação da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural subsidiarão nesse processo.

Dessa feita, a alteração do quadro de abandono no qual insere-se a oferta de educação básica em salas multisseriadas aponta que a política educacional deve assumir a escola do povo com prioridade em vista da desigualdade educacional que marca a oferta da educação escolar no País.

Finalizamos com Bezerra Neto (2017) ao afirmar que a problemática da educação tem sido amplamente discutida/debatida no Brasil, principalmente no que se refere às técnicas, aos métodos, à avaliação da aprendizagem e utilidade do que é ensinado nas escolas etc. O autor considera que a educação do trabalhador do meio rural é, atualmente, pautada, mas em grande monta, na perspectiva da fixação do trabalhador no meio rural. Aponta, em contraponto, que a educação escolar deve ser discutida enquanto

[...] mecanismo de transferência de informações e possibilidade de formação de consciências, ou transmissão de cultura [...] com possibilidade de transformação da realidade em que se vive, numa realidade mais desenvolvida, mais humana e que melhor integre a humanidade ao convívio civilizado, justo e fraterno (BEZERRA, 2017, p. 239).

Justifica-se, pois, a luta para que todos, independentemente de localização de domicílio, tenham acesso à educação escolar. Para tal, é necessário garantir estratégias políticas e pedagógicas, para além do financiamento e das condições materiais e de infraestruturas. É nesse horizonte que a organização do ensino em classes multisseriadas se

vislumbra com alternativa de se garantir o acesso ao patrimônio histórico produzido pela humanidade. Patrimônio que a fez humanidade, na acepção do termo. E que contribuirá, de modo determinante, para fazer dos estudantes, humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a discussão proposta demonstrando que a realidade objetiva da oferta da educação escolar em salas multisseriadas no País chega a ser de total desconhecimento até mesmo dos profissionais que atuam na educação escolar nos seus vários níveis e modalidades de ensino e, sobretudo, nos cursos de formação de professores. O depoimento de Pantel (2011) de como, quando estudante de graduação, conheceu a existência dessa realidade a partir de um relato, que nos pareceu fortuito e não intencional, da professora de estágio que, “curiosamente”, “revelou” aos estudantes que havia iniciado sua carreira de professora em salas multisseriadas no meio rural no sul do País é bastante ilustrativo do não-lugar que a oferta da educação escolar ocupa nos cursos de formação de professores.

A motivação para a realização deste estudo assenta-se na atenção que a autora dedicou em sua trajetória de pesquisadora à discussão do direito à educação escolar ancorada em sua própria história de vida e na discussão do contributo da educação escolar no desenvolvimento humano, quer seja cognitivo, social e emocional. Ou seja, no desenvolvimento dos processos funcionais superiores do ser humano, posto que o desenvolvimento do psiquismo não se limita ao biofísico, mas resulta das interações e o acesso aos conhecimentos mais elaborados transmitidos na educação escolar. Portanto, os dados de fechamento das escolas multisseriadas no meio rural implica, de imediato, o cerceamento de milhares de crianças ao acesso à educação escolar, ainda na fase da infância.

No campo dos direitos humanos, com abordado na segunda seção do texto, esse dado é explicado como cerceamento de direito moral na medida em que se compreende o direito à educação como fundante na igualdade universal das pessoas. O direito à educação é uma necessidade básica, primeira, e deve ser respeitada de modo que a pessoa possa ter condições mínimas de dar direção à sua própria vida. Como afirma Cury, o acesso ao direito à educação é porta de entrada para a reivindicação de outros direitos, também fundamentais, básicos.

Como desdobramento de um contexto de luta e reivindicações dos movimentos sociais e sindicais rurais nos anos de 1990 em prol da garantia do direito à educação escolar no meio rural, nos anos 2000, a oferta da educação escolar em sala multisseriadas foi tomada como objeto de estudo por pesquisadores da educação. Estudos despontaram denunciando a realidade de abandono da escola rural, sobretudo, as multisseriadas. O encontro dos pesquisadores, de um modo geral, com a realidade das salas multisseriadas ocorreu em virtude da participação em programas e projetos do governo federal que, sob pressão dos

movimentos sociais e sindicais, não só se desdobrou em regulações na norma legal (Pareceres, Diretrizes e Resoluções) como em edições de projetos pontuais e emergenciais para enfrentar o quadro de baixa escolaridade no meio rural, à semelhança das medidas governamentais que encontramos na história do País quando a demanda é da população empobrecida.

Nesse período ocorreu, também, criação, implementação e implantação de cursos superiores de graduação para atender as demandas e o público proveniente do meio rural. Essa foi a trajetória que levou a autora a ampliar o espectro dos temas de pesquisa sob o campo da educação escolar como direito. O objeto de estudo centrava-se na oferta da educação básica a jovens e adultos que, “tardamente”, buscam a escola para “concluir os estudos” por diversos motivos, entre os quais a sua origem de nascimento, o meio rural. Mas o cerne dessa trajetória encontra-se nos interesses da sociedade desigual na qual nos situamos. Não só os bens materiais são desigualmente distribuídos, mas, fundamentalmente, os conhecimentos que podem colocar em risco a ampliação da consciência. Os conhecimentos que são veiculados na escola, mesmo com toda sorte de desmandos e abandono, sendo conhecimentos sistemáticos produzidos pela humanidade ao longo de sua existência, propiciarão a ampliação da consciência e, conseqüentemente, a apreensão do real para além das aparências.

Pois bem, nos anos de 1990 e na primeira década do atual século, verificam-se ações de investimento na educação ofertada no meio rural envolvendo todos os entes federados na lógica da articulação dos sistemas: universidades públicas, sistema estadual de ensino e sistemas/redes municipais de ensino. Houve investimentos na ampliação da escolarização e formação de professores em nível médio e superior voltados exclusivamente para assentamentos rurais – PRONERA; formação continuada dos professores que atuam em salas multisseriadas, com captação de recursos financeiros de organismos internacionais e com distribuição de kit pedagógico, tecnologia digital e livros didáticos – Programa Escola Ativa; criação, implantação e implementação de cursos superiores nas universidades públicas no âmbito da reestruturação das universidades federais com a criação de cursos novos e ampliação significativa das vagas – Licenciatura do Campo, para ilustrar.

Em face desse quadro, acirram-se as alterações no meio rural, do ponto de vista produtivo, com a alta mecanização e a complexificação dos processos produtivos que resultam, além do aumento de violentos conflitos no meio rural em prejuízo aos trabalhadores e os movimentos sociais e sindicais, a redução significativa da utilização da mão de obra. Diante de todo investimento para que os empobrecidos do meio rural tivessem acesso à

educação escolar, não houve nesse lastro da história política forte no sentido da concessão do direito à terra; a reforma agrária continua sendo adiada ou negligenciada. Mas não vamos nos furtar em assinalar a edição de programas governamentais de apoio ao produtor rural, como os aportes de financiamento da Agricultura Familiar aliado aos desdobramentos do programa Compra direto, ou seja, venda da produção para órgãos públicos e conveniados dispensada de licitação.

Ademais, o próprio poder público, em função das contradições inerentes às relações de poder, realiza, no interior dos diversos arranjos educacionais, um grande aporte de investimento no transporte escolar para transportar os estudantes do meio rural para as cidades, ou entrecampo para escolas nucleares – Caminhos da Escola (BRASIL, 2010), embora desde a década de 1970 a história já nos ensinara que a nucleação produziu evasão e não aprendizagem. O governo federal convidou as cinco grandes montadoras de automóveis e as desafiou a criar, juntas, um protótipo de ônibus escolar que transitassem nas “estradas” do País. Tudo isso com expressivos investimentos financeiros. As montadoras criaram o protótipo com comprador certo: o governo federal. Após a produção do ônibus escolar para transitar nas estradas sem condições de tráfego, a Empresa Vale do Rio Doce passou a ser a grande consumidora do modelo para transitar em suas minas mundo afora. Ademais, o governo federal continua a fomentar o transporte escolar, para além da doação dos ônibus para os estados e municípios, com o programa de apoio financeiro em prol da manutenção da frota e, conforme a demanda, aluguel de mais ônibus (BRASIL, 2004).

Situadas, pois, as “transformações” que vêm ocorrendo no meio rural, o fechamento das escolas rurais nas comunidades ocorreu de forma avassaladora. Os dados apresentados não podem ser ignorados, por exemplo, o MST afirma que, com base no Censo Escolar, de 2002 a 2009 24 mil escolas foram fechadas. Em consulta ao Censo Escolar de 2017, apuramos que de 2010 a 2017 houve uma redução de 18 mil matrículas, que resulta de fechamento de oferta. Diante de denúncias dessa redução pelos movimentos sociais e sindicais do meio rural, os dados não foram ignorados. Houve pronunciamento de Ministro da educação e de Parlamentares federais. Como proposta do governo, aprovou-se no Congresso a alteração na LDB em que se regulam critérios para fechar escolas no meio rural (BRASIL, 2014). A oferta da educação escolar no meio rural vem diminuindo de forma drástica, após investimentos de grande monta na formação de professores para atender demandas do meio rural. No entanto os investimentos nas escolas pequenas, localizadas nas comunidades rurais, não têm continuidade e nem sequer são avaliados pelo poder público. A articulação entre os

entes federados parece se movimentar para atender interesses políticos vinculados aos grupos que estão no poder em detrimento dos interesses do povo ou do interesse do bem comum.

Pronto. O quadro de fechamento de escolas no meio rural, grande maioria com organização escolar em multissérie, é que motivou a proposição desse estudo. Os argumentos que justificam o fechamento estão na própria organização escolar em multissérie. Como afirmado no texto, a oferta da educação escolar em salas multisseriadas tem caracterizado, historicamente, o meio rural. O Programa Escola Ativa foi o primeiro voltado para instrumentalizar a prática pedagógica dos professores que atuam em salas multisseriadas acompanhado de materiais de “instrução”. O programa chegou a alterar a estrutura do ensino nas redes/sistema municipais ou estaduais de modo a garantir a efetivação de especificidades, como, por exemplo, o reconhecimento do agrupamento multisserie, a proposição de avaliação da aprendizagem e a notação do rendimento das crianças por conceitos. Mas não foi avaliado e nem foi prioridade. Como afirmado na segunda seção do texto, ao longo da história da educação brasileira, essa oferta tem sido realidade objetiva, mas não tem sido objeto de políticas de educação, vive a ermo, abandonada à própria sorte, amparada pelas professoras leigas que a adotam como se fosse um cômodo de sua casa e como se as crianças fossem seus filhos, posto que grande parte, possivelmente, são seus parentes.

A afirmação na segunda seção de Piza e Sena (2001), técnicos do MEC, não é só deles, é dos gestores da educação cuja origem de seus estudos pode ter sido uma classe multisseriada. E como afirmaram Piza e Sena (2001, p. 13), “optaram por esquecê-la, esperando que desaparecessem”, como consequência natural do processo de desenvolvimento socioeconômico no meio rural que expurga os trabalhadores para as cidades, assim como pode ter sido a própria trajetória do gestor da educação.

Dessa feita, a Tese resultou de reflexões e pesquisas acerca do direito à educação escolar, posto compreendê-la como imprescindível no processo de vir a ser do ser humano. Com aporte na pedagogia histórico-crítica, compreende-se o homem com o ser social, e enquanto tal não nasce homem, torna-se, pois imersos nas relações sociais e de trabalho. No entanto, em uma sociedade desigual, o fomento à alienação diuturnamente impõe-nos a condição de usufruir dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade como antídoto possível à ampliação da consciência e apreensão do real para além da aparência que se deixa ver como imagem refletida do real.

E a reflexão/discussão da educação escolar como direito público subjetivo realizou-se tomando em estudo a organização escolar em salas multisseriadas no meio rural – salas que,

no geral, agrupam crianças em diferentes faixas de idades sob a mediação de um só professor – como garantia de acesso à educação escolar em regiões de baixa densidade populacional, como tem se caracterizado, atualmente, o meio rural brasileiro. Nesse sentido, a pesquisa responde a seguinte questão: considerando a baixa densidade demográfica no meio rural e considerando a ampliação do direito público subjetivo a partir dos quatro anos de idade, como justificar o fechamento da oferta de educação escolar em salas multisseriadas se, do ponto de vista filosófico, político e pedagógico se sustentam possibilidades formativas nessa organização do ensino?

A exposição dos resultados construídos conduziu o leitor à compreensão de que a oferta da educação escolar é direito de todos e a todos o poder público deve garantir acesso, permanência e aprendizagem. E, assim, a primeira seção, com o objetivo de localizar o nascimento dos direitos fundamentais no processo de constituição da sociedade moderna e sua consequente institucionalidade jurídica, apresenta o processo de institucionalização dos direitos humanos na sociedade moderna e, em seu interior, o direito à educação. A demonstração da regulação do direito à educação escolar no aparato jurídico brasileiro, notadamente na Constituição Federal, realizou-se com a clareza dos limites interpostos em uma sociedade de classes ao pleno acesso aos direitos formais, pois abrimos a seção com as contribuições de Marx acerca das limitações da emancipação política no estado liberal e de que a emancipação humana não se realiza em uma sociedade desigual.

Nesse sentido, pareceu-nos ser complementar averiguar, na segunda seção, o lugar ocupado pela oferta da educação escolar em salas multisseriadas na história da educação brasileira, de modo a conhecermos sua gênese, enquanto concepção de educação, e o lugar que a oferta ocupa na história da educação brasileira. Os resultados dos estudos conduziram-nos ao encontro do que denominamos de presença-ausência da oferta na história da educação do País, posto que existe regulada como política educacional desde o Império, mas sua existência até os dias atuais foi negada, desde a institucionalização dos grupos escolares e do ensino seriado. É fato, a oferta da educação escolar em salas multisseriadas atravessou a história da educação viva, sendo a alternativa de garantia do direito em todos os rincões do Brasil, porém sua visibilidade fora negada pela própria sociedade que, como reflexo da história, teceu em seu imaginário de que tal oferta constituía-se em um arremedo, no “jeitinho”, e não, necessariamente, como resultado de política de educação e de propósito para garantir o acesso ao direito à educação.

Se as classes multisseriadas configuram-se como alternativa de oferta de educação escolar em territórios de baixa densidade demográfica, buscamos conhecê-la no contexto internacional e no Brasil. Encontramos a presença da oferta em todas as partes do mundo e em todas as regiões do País. No geral, o lugar ocupado vincula-se às características socioeconômicas dos países e das regiões do Brasil, ou seja, vinculam-se aos interesses que sobrepõem a garantia do acesso à educação escolar. Fato é que encontramos a oferta como resultado da política educacional em vista da garantia do direito em territórios com baixa densidade populacional, bem como encontramos a oferta como política emergencial, pois que, com a baixa escolarização em alguns países e regiões do Brasil, a oferta da escolarização em salas multisseriadas ocorrem como saída emergencial, portanto, com mais aspectos de assistencialismo do que de educação escolar propriamente dita, haja vista a presença marcante de professoras leigas, cuja experiência formativa reduz-se aos anos de escolarização na condição de estudantes. Diferem de seus alunos um ou dois anos a mais de escolarização, ou seja, se a turma agrupa crianças, a grosso modo, do primeiro ao terceiro ano, a professora que cursou até o quarto ano encontra-se “habilitada” para lecionar.

Ademais, espera-se que a reflexão/discussão aqui empreendida provoque um profícuo diálogo com estudos que, embora mapeiem a realidade da oferta da educação no meio rural por meio de salas multisseriadas e dão visibilidade a essa realidade, não enfrentam o debate de que, em face da baixa densidade demográfica, as salas multisseriadas são alternativas viáveis do ponto de vista filosófico, político e pedagógico de garantia de oferta da educação escolar como direito público subjetivo no meio rural brasileiro. Os sentidos formativos que a pedagogia histórico-crítica nos ensina relativo à educação escolar e às possibilidades intrínsecas dos conhecimentos – filosofia, ciência e artes – veiculados pela escola contribuem de forma determinante no desenvolvimento dos processos funcionais superiores do psiquismo humano. Desse modo, não há de se perpetuar o discurso, sem fundamentação teórica, de que o agrupamento escolar multisseriado por si constitui impedimento de que a aprendizagem ocorra.

Diante do quadro de abandono que as escolas localizadas no meio rural se encontram, o que urge é a definição de política educacional que, além de prescrever, orientar e estimular os sistemas de ensino acerca da oferta da educação básica em salas multisseriadas; que elaborem estratégias pautadas na articulação dos entes federados para destinar investimentos financeiros para reformar, equipar e apoiar a formação continuada e permanente dos professores. Evidencia-se que as questões estruturais que caracterizam o abandono e a

negligência do poder público, assim como a formação e remuneração dos professores são imperativos em qualquer localização, quer seja rural ou urbana, para que a educação escolar cumpra seu papel de socializadora dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Isso posto, evidencia que o que se encontra, em face da realidade dessa oferta, é a ausência de vontade política dos gestores públicos em transformar essa realidade. Como afirmado ao longo do texto, não há vontade política em garantir ao povo o usufruto de seus direitos, principalmente os que incidem diretamente na ampliação da consciência dos indivíduos capacitando-os a localizar-se de modo lúcido no meio em que vivem, possibilitando-os a apreenderem a realidade para além das aparências.

Por fim, ao longo da exposição, buscamos explicitar que a opção em tomar a oferta da educação escolar em salas multisseriadas no meio rural e não no meio urbano, não se constituiu em, sequer supor, que os povos que vivem no território rural possam ter privilégios em relação aos que vivem na cidade. A opção resultou apenas como desdobramento da trajetória profissional da autora que, como professora e pesquisadora, privilegia a discussão da relação entre educação e formação humana. Para tal, a discussão do direito à educação escolar forma o tripé de suas preocupações ontológicas e epistemológicas. A opção em dedicar-se ao estudo da oferta da educação escolar no meio rural deve-se a uma opção teórico-metodológica e à clareza de que os povos que trabalham e vivem no meio rural são mais desprotegidos dos direitos que a sociedade lhes deve. A eleição de dedicar-se ao trabalho investigativo no meio rural não advém da defesa de que para eles ou para o público da educação de jovens e adultos, por exemplo, é necessária uma educação específica que contemple as necessidades desses dois grupos específicos; pelo contrário, advoga-se para todos a educação escolar da mesma qualidade e intencionalidade: abrir-se a consciência para compreender o mundo que lhe cerca, compreendendo a si mesmo como sujeitos históricos.

As questões propostas a serem refletidas/discutidas não se esgotam neste estudo. E nem tínhamos essa pretensão. Ao longo do seu desenvolvimento e da exposição de seus resultados, várias questões foram suscitadas, mas como não fazia parte do tema delimitado não foram apresentadas na exposição. Ao fim dessa exposição, indicamos que as possibilidades formativas da educação escolar em salas multisseriadas carecem de aprofundamento no que se refere ao conhecimento das práticas pedagógicas e às políticas educacionais que contemplam e dão legitimidade a essa oferta.

Outro aspecto que suscitou muitas questões à pesquisadora refere-se à discussão clássica entre o urbano e o rural, do ponto de vista conceitual e dos critérios adotados no País para definir o início e o fim de cada perímetro: lei aprovada na Câmara Municipal. O estudo apresentou apenas a afirmação genérica de baixa densidade populacional, regiões distantes, a ermo.

Apesar de não adentrarmos nessa discussão conceitual, tratar de densidade populacional ancora-se nos dados e na metodologia do IBGE utilizada nos recenseamentos decenais do País, embora muitas questões sejam suscitadas em relação às limitações dos critérios utilizados pelo IBGE, desde a década de 1930, comparado com outras metodologias utilizadas por outros países. Exemplifica-se com a recorrente afirmação de Veiga (2014) de que o Brasil é menos urbano do que se pensa e da apresentação de diferentes metodologias para a definição de urbano e rural publicado por esse geógrafo.

Ocorre que o próprio IBGE fará o recenseamento em 2020 utilizando, também, outra metodologia que impactará sobremaneira em uma nova classificação quanto à localização – se urbano ou rural. IBGE (2017) afirma que as alterações no recenseamento 2020 fazem-se necessárias em função das grandes transformações que vêm ocorrendo nos espaços urbanos e rurais. Ademais, afirma que as alterações são necessárias como subsídio ao planejamento e à gestão territorial pelo poder público.

Valadares (2004) afirma que as alterações se fazem necessárias em razão do modo como o espaço rural é tratado, ou seja, como espaço de exclusão. O poder público municipal tende a projetar a zona urbana e delimitar, no território, a área no interior da qual os governos estaduais e municipais comprometem-se a instalar equipamentos e serviços de infraestrutura necessários à garantia da qualidade de vida da população – e que, na mais das vezes, constituem direitos sociais básicos, com acesso a serviços de saúde e educação, ou seja, na zona urbana. O rural corresponde precisamente à área excluída dessa circunscrição, à área não contemplada pela política de planejamento do Município.

Observe-se, pois, o modo como os gestores municipais lidam com os espaços que constituem o município. Como espaço de exclusão fechar escolas multisseriadas no meio rural reforça a crença de que tudo que é do rural é de baixa qualidade, e que o povo que vive e trabalha no meio rural não possui direitos. Ocorre que, certamente, é possível encontrar Municípios com escolas localizadas no meio urbano cujo abandono do ponto de vista da aprendizagem apresente resultados inferiores em relação ao aprendizado de crianças da escola rural multisseriadas. Mas o poder público, reconhecendo o abandono das escolas localizadas

no meio rural, as exclui até das avaliações longitudinais de controle e acompanhamento da aprendizagem das crianças. No seu nascedouro, a Prova Brasil avaliava somente as escolas públicas urbanas. Sendo assim, qual o sentido da educação escolar? Qual o sentido da aferição da aprendizagem das crianças?

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. A. Escola como agência de civilização: projetos formativos e práticas pedagógicas para a educação rural no Brasil (1946-1964). **História e Educação**. Porto Alegre, v.18, n.43 Maio/Agosto 2014, p. 93-108.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola de Direito** – Reinventando a Escola Multisseriada. Autêntica: Belo Horizonte, 2010.

ÁVILA, V. P. da S.; SOUZA, R. F. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **História e Educação**. Porto Alegre, v.18, n.43 Maio/Agosto 2014, p. 13-32.

AZEVEDO, M. A. Avaliação do Programa **Escola Ativa como política pública para as escolas rurais com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó (1998-2009). 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2010.

BASSO, J. D. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo**: um estudo sobre as condições da educação escolar. 155 f. Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos – SP, 2013.

_____; BEZERRA NETO, L. Educação do/no campo/rural: o que tem sido produzido nos Programas de Pós-Graduação? In: SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.) **Trabalho e educação**: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p.183-196.

BESERRA, B.; DAMASCENO, M. N. Estudo sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**. jan./abr 2004, vol.30. n. 1, p.73-89.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 285 f. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas- SP, 2003.

_____. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017.

BEZERRA, M. C. dos S.; BEZERRA NETO, L. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. In: BEZERRA, M. C. dos S.; BEZERRA NETO, L. (Orgs.). **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011, p. 101-120.

_____; BEZERRA NETO, L.; LIMA, E. N. Programa Escola Ativa: de que educação para o trabalhador do campo estamos falando?. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.). **Educação para o campo em discussão**: subsídios para o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011, p. 19-42.

_____; SANTOS, F. R. Educação no campo: elaborações teóricas e práticas. In: SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.) **Trabalho e educação**: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João, 2017, p. 15-38.

BITTAR, M. Universidade, pesquisa educacional e educação básica. In: BITTAT, M.; LOPES, R. E. (Org.) **Estudos em Fundamentos da Educação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

_____; FERREIRA Jr., A. Elitismo e exclusão: a trajetória de 500 anos da educação brasileira. In: **Serie-Estudos**, n. 09, junho/2000, p. 11-41. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____; _____. Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 171-195, abril, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BOAVENTURA, E. M. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

_____. Direito à Educação. **Revista do Curso de Direito da Unifacs**. Porto Alegre-RS, n. 04, p.29-37, agosto/2004. Disponível em: <www.unifacs.br/revistajuridica/arquivo/educacao_agosto2004>. Acesso: 1 ago. 2015.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Lei nº 10880, de 9 de junho de 2004**. FNDE/MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm>. Acesso em: 1 nov. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso: 1 nov. 2015.

_____. MDA/INCRA/PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília-DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Escola Ativa: Orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras**. Brasília: FNDE/SECAD, 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Escola Ativa: projeto base**. Brasília: FNDE/SECAD, 2008a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 12.960, de 27 de abril de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. TV ESCOLA. **Programa Salto para o Futuro**. Série Escolas Rurais e Classes Multisseriadas. 2001. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim2001>. Acesso em: 9 ago. 2015.

CARBONARI, P. C. Democracia e Direitos Humanos. Reflexões para uma agenda substantiva e abusada. In: BITTAR, E. C. B.; TOSI, G. (Orgs.). **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa Época de Inseguranças**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARDOSO, L. A.; MALAGO, L.; SANTANA, D. M. A. Escola Ativa: formação de professores de salas multisseriadas. In: **VIII Simpósio de Educação do Campus de Palmas**. Palmas – TO, 2012.

_____; SANTANA, D. M. A. Formação e práticas pedagógicas de professores que atuam em salas multisseriadas. In: **VIII Simpósio de Educação do Campus de Palmas**. Palmas – TO, 2012.

_____; _____. História e memória de professores de salas multisseriadas no meio rural. In: **II Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba**. GT 6: Educação do Campo e Formação de Professores, 2013.

_____. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932**. 2013. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2013.

_____; JACOMELI, M.R. M. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. **Educar et Educare**. Vol.5 jan/jun. 2010, p. 267-290. UNIOESTE, Campus de Cascavel – PR. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

COÊLHO, I. M. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. In: COÊLHO, I. M. (Org.). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia-Go: PUC Goiás, 2009, p.15-28.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Massacres no campo**. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/mnc/>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

COSTA, E. S. S.; SANTANA, D. M. A. A oferta da Educação Infantil no meio rural no Tocantins-Brasil. In: **VIII Simpósio de Educação do Campus de Palmas**. Palmas – TO, 2012.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 23, n.80, setembro/2002b, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamo.br>>. Acesso: 1 jun. 2004.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso: 1 jun. 2011.

_____. Os desafios e as perspectivas do regime de colaboração e do regime de cooperação no Sistema Nacional de Educação. **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 4 a 8 de outubro de 2015. UFSC – Florianópolis-SC Trabalho encomendado GT-05 – Estado e Política educacional, 2015.

DE VARGAS, S. M. de. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. **RBE**. Set /Dez 2003, n. 24. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 1 out. 2015.

DIWAN, R.; BLUM, N. Small, Multigrade Schools and Increasing Access to Primary Education In: **Índia: National Context and NGO Initiatives. CREATE PATHWAYS TO ACCESS** Research Monograph, 2007. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 24 out. 2015.

DOURADO, Barros Benvinda. **A educação primária no Tocantins: das escolas isoladas aos grupos Escolares**. João Pessoa: UFPB, 2012.

DUARTE, N.; ASSUMPTÃO, M. de C.; DERISSO, J. L.; FERREIRA, N. B. de P.; SACCOMANI, M. C. da S. **O marxismo e a questão dos conteúdos escolares**. 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.17.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2015.

DURLI, Z.; COSTA, V. do S. S.; SANCHES, A. L. Um olhar sobre o momento atual da educação brasileira: entrevista com Carlos Roberto Jamil Cury. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 908 -922 out./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

FALCÃO, M. C. de S.; GURGEL, C. R. Um estudo avaliativo de Programas de Otimização do Fluxo Escolar. In: **III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI II**. Congresso Internacional em Educação, 2004, Teresina. Educação, Práticas Pedagógicas e Políticas Inclusão Social. Teresina: EDUFPI, 2004. v. 1. p. 163-163.

FERRARO, A. R. Brasil: liberalismo, café, escola e voto (1878-1881). **Educ. rev.** [online]. 2010, vol.26, n.3, p.219-248. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 24 out. 2015.

FREITAS, L. C. de Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005.

GARNICA, A V. M. Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 69-86, jan./mar. 2011.

GRZYBOWSKI, C. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Contexto e Educação**, Editora Unijuí, ano 1, out/dez, 1986.

HAGE, S. M. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional**. 2006a. Disponível em: <[29reuniao.anped.org.br/](http://reuniao.anped.org.br/)>. Acesso: 9 out. 2010.

_____. Escolas multisseriadas. 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.

_____. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **REBEP**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006b.

_____. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública no campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educ. Real**. [online]. 2015, vol.40, n.3, p.685-704. Jul/Set, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>>. Acesso em: 24 out. 2015.

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. S. Escolas em assentamentos rurais no estado de São Paulo: espacialidade e aproximações com as escolas urbanas. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

LOCATELLI, A. S.; NUNES, K. de C. S.; PEREIRA, F. A. Educação do campo no Estado do Tocantins: desafios pedagógicos e curriculares. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p.583-594, Setembro a Dezembro de 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/>>. Acesso em: 1 out. 2017.

MARRAFON, A. M. de A.; SANTANA, D. M. A. de; NUNES, K. de C. S. As escolas multisseriadas no Brasil: uma análise das produções acadêmicas entre os anos de 2000 a 2015. In: SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.). **Trabalho e Educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em Salas Multisseriadas. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2014.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

_____. As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação do campo In: SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.).

Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

_____. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

MARX, K. **Sobre a Questão Judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MCEWAN, P. J. Evaluating multigrade school reform In: **Latin America.** Comparative Education Vol. 44, No. 4, November, 2015, p. 465–483.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILHOMEM, P. C.; SÁ, T. de S.; SANTANA, D. M. A. Transporte Escolar Rural no Município de Axixá do Tocantins - To: desafios e perspectivas. 2017. **Relatório de Pesquisa.** Colegiado de Pedagogia. Campus Universitário de Palmas-To. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.

MILLER, B. A. A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction. 17 Mar 1991. p. 12. In: **Reaching Our Potencial:** Rural Education in the 90's. Conference Proceedings, Rural Education Symposium (Nashville, RN, March 17 – 20). Disponível em: <<https://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 24 out. 2015.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. São Paulo: Vozes, 1994.

MOTER, C. **The Vanishing Breed?** The 2006-2007 Montana Rural Teacher. Salary and Benefit Survey Helena, 2007. MT: Montana Small Schools Alliance. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 24 out. 2015.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM-TERRA – MST. **Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas no meio rural.** 2011. Disponível em: <antigo.mst.org.br/mode/12562>. Acesso em: 19 set. 2016.

NUNES, K. de C. S. **Cenários da Educação do campo no Estado do Tocantins.** 2013. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes-2013/1>>. Acesso em: 1 ago. 2015.

OLIVEIRA, R. T. C. de. **Legislação educacional como fonte da História da Educação Brasileira.** 2011. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

ONU. Organização das Nações Unidas. UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos do Homem,** 1948. UNIC/Rio/005, agosto 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

PANTEL, K. F. **Escola rural multisseriada:** espaço de relações. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2011.

PARENTE, C. da M. D. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.26, n.02, p.135-156, ago/2010.

_____. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 82, jan/mar, 2014b, p. 57-88. Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399534053004>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. **REPEB**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014a.

PIZA, F. F; SENA, L. B. PMG 3 – Escola Ativa. **Salto para o Futuro**. 2001. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim 2001](http://www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim%202001)>. Acesso em: 1 nov. 2010.

RABENHORST, E. R. Necessidades básicas, direitos humanos e pobreza. **Verba Juris**. ano 6, n. 6, jan./dez. 2007, João Pessoa-Pb. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/>>. Acesso em: 1 nov. 2010.

RIBEIRO, A. C. R.; JESUS, W. W. de. A evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 95 no. 241. Brasília: Set./Dez. 2014.

RIBEIRO, M. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 20-39 Maio/Ago, 2001.

RODRIGUES, C. L. **Educação no meio rural**: um estudo sobre salas multisseriadas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2009.

RODRIGUES, O. F. de S. A relação entre trabalho e conhecimento camponês: unidade e ruptura. In: Educação: a encruzilhada do ensino rural. **Cadernos CEDES**, n.11, Campinas-SP: Cortez, 1984.

SALES, S. S. **A educação rural brasileira**: limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas –MG (1990-2002). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Patos de Minas, 2007.

SAMPAIO, M. das M. F. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, v.17, janeiro de 2000.

SANTANA, D. M. A. As interfaces educativas na conquista da terra e as transformações do camponês. **Anais do XIX Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd** – Centro Oeste. Brasília – DF, 2008a.

_____. de **Políticas de educação para o meio rural**: o PRONERA no Tocantins. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia-GO, 2002.

_____. Políticas de educação para o meio rural: o PRONERA no Tocantins. In: DOURADO, L. F. D.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Tocantins**. São Paulo: Xamã VM Editora e Gráfica Ltda, 2008.

_____; PEREIRA, P. S. Formação por Alternância: a interação escola e comunidade. 2008b. **Relatório de Pesquisa**. Colegiado de Pedagogia. Campus Universitário de Palmas-To. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2008.

_____; SILVA, E. A. da. Educação Infantil como direito: a oferta da Educação Infantil no Município de Caseara-To. 2014. **Relatório de Pesquisa**. Colegiado de Pedagogia. Campus Universitário de Palmas-To. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2014.

_____. O PRONERA no Tocantins: lições de uma experiência. In: FIRMINO, E. P. M. (Org.). **Tocantins do passado (re) construído e do presente em construção**: história, escola, universidade e conhecimento. Goiânia - GO: UCG, 2009.

SANTOS, J. R. dos **Classes multisseriadas**: uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá-Ba. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2012.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo In: SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.). **Trabalho e educação**: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

_____. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013b. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Pedagogia e política educacional no Império brasileiro. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, 2006.

_____. **Pedagogia e política educacional no Império brasileiro**. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/489DermevalSaviani.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, a.3, n.22, jul./ago. 1984, p.1-6.

SCHULTZ, E. A. D.; LIRA, E. R.. Educação e desenvolvimento do campo no estado do Tocantins: uma realidade possível? Campo Território. **Revista de geografia agrária**, v. 6, n. 12, p. 104-133, ago., 2011.

SETÚBAL, M.A. Os Programas de correção de Fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em Aberto**, Brasília, v.17, janeiro de 2000.

SOUZA, R. F. de; AVILA, V. P. da S. de. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **Hist. Educ.** [online]. 2014, vol.18, n.43, p.13-32. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 24 out. 2015.

TAGLIAVINI, J. V. Do direito à educação ao direito educacional. Universidade, pesquisa educacional e educação básica. In: BITTAR, M.; LOPES, R. E. (Orgs.). **Estudos em Fundamentos da Educação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

TERUYA, T, K.; WALKER, M. R.; NICACIO, M. de L.; PINHEIRO, M. J. M. Classes multisseriadas no Acre. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2013, vol.94, n.237, p.564-584. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000200011>>. Acesso em: 24 out. 2015.

TOPRAKCI, Erdal. The reality of primary schools and basic education In: **Turkey**. International Journal of Educational Research Volume: 1 Issue: 1 – Summer, 2010, p.1 – 17. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 24 out. 2015.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cad. CEDES**, 2001, vol.21, n.55, p.9-29.

