

# POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: AS CLASSES MULTISSERIADAS EM QUESTÃO<sup>1</sup>

CAMARINHA, Maria Wanderleia Assunção<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo versa sobre a temática das “Políticas Públicas e Educação: As classes multisseriadas em questão”, objetivando: Analisar as condições em que se desenvolvem as políticas públicas voltadas para educação, em especial as que circundam o ensino escolar multisseriado. Em termos metodológicos, optamos por trabalhar com a abordagem qualitativa, no qual foi possível a partir dos referenciais teóricos que adotamos dialogar sobre a realidade em que se inserem as políticas públicas, especialmente as do campo da educação e que se relacionam com o ensino multisseriado. Para que fosse possível a construção dessa produção, trabalhamos com a pesquisa bibliográfica no qual a primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico, seguido da seleção do referencial teórico e se encerrando com a categorização das questões relacionadas às políticas públicas e as classes multisseriadas. Em linhas gerais é possível perceber ao longo do artigo que as políticas públicas emergem dos anseios e necessidades da população que se organiza e reivindica condições para acesso aos direitos. No âmbito da educação, as políticas educacionais tem se desenvolvido a partir da ideia de universalização do ensino, bem como, elevação do nível de escolaridade dos sujeitos para ingressar com a qualificação necessária no mercado de trabalho. Percebemos nesse sentido, que a estratégia da multissérie para elevação da escolarização dos sujeitos, ainda não é suficiente para atender a demanda, mas se mostra mais apropriada com base nas contribuições dos referenciais teóricos que o processo de nucleação dessas instituições que muitas vezes leva os alunos a percorrerem longa distâncias de sua comunidade para ter acesso ao ensino escolar.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas. Educação. Turmas Multisseriadas.

## 1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada **“POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: DA AUSÊNCIA DA POLÍTICA À REPERCUSSÃO NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS ISOLADAS DO DISTRITO DE CURUÇAMBABA”** de minha autoria, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais Interamericana. A reflexões produzidas ao longo da dissertação apontaram para necessidade de

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultado da pesquisa para dissertação de mestrado intitulada: **“POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: DA AUSÊNCIA DA POLÍTICA À REPERCUSSÃO NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS ISOLADAS DO DISTRITO DE CURUÇAMBABA”** de minha autoria, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais Interamericana.

<sup>2</sup> Professora de Educação Básica, Vereadora, Técnica Pedagógica da rede estadual no Município de Cametá-Pa. Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais.

organizar um artigo que refletisse os elementos que integram as políticas públicas e que também se articulam com a educação e suas diferentes facetas.

Analisar as políticas públicas e seus impactos na educação, implicar trazer importantes contribuições para se pensar à própria organização dos sistemas de ensino e das instituições escolares. Sendo assim, objetivamos com esse trabalho: Analisar as condições em que se desenvolvem as políticas públicas voltadas para educação, em especial as que circundam o ensino escolar multisseriado.

Em termos metodológicos trabalhamos com a pesquisa de abordagem qualitativa e que teve enquanto procedimentos técnicos amparo na revisão de literatura, ou seja, na pesquisa bibliográfica. Por meio da pesquisa bibliográfica foi possível não apenas formar o referencial teórico para nossa análise, mas também coletar dados que nos foram importantes e necessários para compreender a dinâmica que entrelaça as políticas públicas e o campo da educação.

A partir das reflexões produzidas, ficamos consciente que as políticas voltadas para a educação, ainda não são eficientes, muito embora os discursos que a produzam estejam sempre sustentados no ideal de universalização e qualidade, muito embora essa qualidade seja questionável diante das ações que envolvem as classes multisseriadas e as nucleações que contribuem de forma arbitrária para o fechamento das mesmas, fazendo com que muitos alunos se desloquem de sua comunidade para outra.

## **2 – OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS CLASSES MULTISSERIADAS NO CONTEXTO BRASILEIRO.**

Nosso desafio neste tópico iremos estabelecer uma relação entre as políticas públicas e o desenvolvimento das classes multisseriadas no contexto brasileiro. Para isso inicialmente apresentamos importantes reflexões sobre o conceito de política pública, sua necessidade e desenvolvimento. Destacando ainda a importância das políticas públicas no contexto da modernidade sustentadas especialmente na idade de desenvolvimento e progresso social. É nesse enlace que as políticas públicas ingressam no campo da educação e, por meio de ações e programas buscaram elevar a escolaridade dos brasileiros ou pelo menos desenvolver habilidades e qualificar estes sujeitos por meio da elevação da escolaridade para atender as necessidades operacionais do mercado de trabalho.

## **2.1 As políticas públicas e sua relevância social e educacional.**

A temática das políticas públicas tem assumido um espaço cada vez maior nas agendas de debates da sociedade civil organizada e do próprio Estado. A partir de seus agentes governamentais, o Estado, entendido como expressão dos governos, busca sua governabilidade que se processa por meio aproximação e aceitação por parte da sociedade civil. Nesse sentido, para conquistar seu intento, os governos a partir das demandas da sociedade civil, desenvolvem programas, projetos e ações que visam assegurar direitos concernentes a coletividade, assim como, resolver problemas sociais que interferem diretamente no processo administrativo.

É importante que se diga ainda que esta temática tem sido constantemente abordada no meio acadêmico e profissional, especialmente em decorrência da necessidade que os agentes governamentais têm de fortalecer parcerias na esfera público-privada como forma de assegurar o aumento dos investimentos nos setores sociais, sobretudo nos programas de transferência de renda, bem como, também na educação, para que seja possível a universalização do ensino e a garantia da governabilidade.

Convém mencionar que definir políticas públicas não é uma das tarefas mais fáceis, embora tal fato seja necessário para compreender como as escolas isoladas sofrem com a ausência destas. Nesse sentido, entendemos ser necessária uma visitação à história do Brasil e como tais políticas foram se desenvolvendo a partir das demandas sociais, bem como, ocorreu sua implementação.

Sousa (2006) considera o aparecimento do termo “Política Social” como área específica do conhecimento no período da Guerra Fria, nos Estados Unidos. Diante dos impactos que foram produzidos naquele contexto, houve a necessidade de intervenção social do Estado com intuito de assegurar condições à reestruturação rápida do país.

Dessa forma, podemos considerar que a proposta de desenvolvimento das políticas públicas se estruturou como forma de apresentar um modelo científico-racional de ação que orientasse o governo no exercício de enfrentar e solucionar problemas que se desenvolveram na esfera pública (SOUZA, 2006). Dentro dessa lógica e com base na autora, podemos dizer que as políticas estavam diretamente

ligadas a uma ação racional, pois buscavam formular decisões técnicas que tinham como objetivo orientar as atividades concernentes ao setor público.

Entretanto, tal perspectiva foi logo abandonada em voga da necessidade de relacionar elementos integrantes das relações de poder, como, por exemplo, o papel das eleições e o interesse que marcava cada grupo e agentes políticos, bem como, da própria mídia. De acordo com Jaccoud (2005) essa reorganização do conceito de política pública prevalece até os dias atuais, tendo maior expressão a partir do século XX.

Como vimos, a partir das duas vertentes citadas, não existe um consenso sobre o conceito de política pública, o que podemos afirmar nesse sentido é que todos os entendimentos se concentram na abrangência que o termo tem sobre programas e ações desenvolvidos pelo poder público para atender as demandas e responder/solucionar as problemáticas de natureza social. Contudo, estudiosos dessa questão, a citar Caldas (2008) consideram importante a ênfase no papel político desses programas e ações, que implica no reconhecimento do papel ativo do governo. Nesse sentido,

Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. (CALDAS, 2008, p. 05)

As políticas públicas não surgem do acaso, mas são produtos das vivências históricas e das relações sociais, pois as ações de natureza estatal se relacionam também com a governabilidade, o que, prescinde de um rearranjo do conceito para que seja possível inserir e congregar elementos mais extensos que operacionalizem a elegibilidade de partidos políticos e governos nas diferentes esferas.

É importante que se diga surgiram novos atores no campo das políticas públicas no que tange a sua formação, pois temos visto que as ações estatais em sua maioria são insuficientes e inoperantes, o que exige que a sociedade tome uma posição que se situa mais no plano da cobrança organizada das ações e projetos para atender as inúmeras situações de ausência do Estado na promoção do bem-estar e da qualidade de vida para a população.

Nesse sentido, consideramos que criar e desenvolver políticas públicas vai muito mais além que a mera transferência de recursos públicos ou verbas, mas se configura como uma possibilidade de atender e representar no âmbito legislativo as necessidades das comunidades e grupos humanos.

Assim, tanto as ações de natureza assistencialista, quanto as que visam a garantia de direitos individuais que incidem sobre a transformação social e também a promoção e visibilidade dos governos são importantes para melhorar a qualidade de vida da população. Contudo, não podemos deixar de considerar que existe muita negligência, ausência e omissões do Estado em prover à sociedade direitos sociais, políticos e civis básicos para dar, mesmo que em condições mínimas, a qualidade de vida para a população, que é o agente interessado.

Muito embora a maior parte da população não tenha ciência ou discernimento a respeito do conceito de políticas públicas, elas são de fundamental importância para que seja possível aos sujeitos excluídos, a transformação de sua realidade social. Nesse sentido, Teixeira (2002, p. 02), considera que as políticas públicas:

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ações do Poder Público; regras e procedimentos para as relações entre Poder Público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as 'não ações', as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos'.

Considerando os argumentos e reflexões produzidos por Teixeira (2002), concebemos que uma política social é resultado de um movimento historicamente construído e articulado que está inserido no contexto social e político, entretanto, sua efetivação é resultado da ação daqueles que estão no exercício do poder (governantes) que naquele momento representam o Estado.

Num contexto democrático em que se apresentam diferentes partidos políticos que por meio de eleições buscam chegar ao poder executivo, as políticas sociais têm a marca dos grupos políticos que vencem as eleições. Sendo assim, as políticas sociais se apresentam à população como propostas de governo, bem como, formas

de atender as demandas sociais, sem que isso interfira nos interesses do mercado e do próprio sistema.

Esses grupos são responsáveis por elaborar suas políticas e plano de ação/intervenção, o governo deve levar em consideração as demandas que emergem dos coletivos sociais e quais impactos a implementação de tais políticas trariam. Sendo assim, consideramos “quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem” (TEIXEIRA, 2002, p. 02), o que na prática propicia que se desenvolva uma análise crítica sobre o sistema e a cultura política que partilhamos, assim como, possa levar em consideração, o resultado decorrente da implantação das medidas para correção dos desajustes sociais.

Caldas (2008, p. 19), ressalta, a importância dos agentes sociais e políticos em averiguar se as ações e programas (políticas públicas) desenvolvidos potencializam a cooperação entre os atores envolvidos; “[...] se o programa em si é implementável; se é possível prever minimamente as consequências das escolhas feitas; bem como se é possível ampliar as opções políticas futuras” Assim, as políticas públicas devem ser formuladas e aplicadas para promover intervenção e mudanças sociais para aqueles que mais necessitam, do contrário estas ficam apenas no plano do discurso e causam sérios danos a população.

As políticas públicas, nesse sentido, atuam no sentido de mudar/transformar uma determinada realidade, que no caso dessa pesquisa referem-se a condições precárias em que se encontram as escolas ribeirinhas isoladas do município de Cametá, pela ausência de uma política pública que assegure estrutura física e pedagógica para o desenvolvimento integral dos alunos atendidos nessas instituições.

É preciso que a sociedade cobre do governo a elaboração de uma agenda permanente de assuntos e problemas que os assolam e que tenham uma expressividade social, para que seja possível ingressar na terceira etapa, que, se apresenta como, o momento de elaboração de alternativas que visam solucionar as situações problemáticas. Nesse sentido, os grupos/sujeitos envolvidos analisem a realidade problematizada de forma objetiva, tendo como ponto de partida estatísticas, dados concretos da realidade e do contexto social em que se inserem. Dessa maneira,

formular possíveis alternativas é uma das condições operacionais para que se possa chegar a quarta etapa do processo que é, a tomada de decisão.

Em linhas gerais, as políticas prescindem de um prazo razoável para sua implementação, o que leva a considerar que a avaliação deve ser realizada de maneira contínua, gradual e durante todos os períodos e não apenas ao final da ação ou programa implementado. De modo que, são respostas às demandas sociais que emergem de problemas que afetam uma parcela significativa da sociedade. Neste sentido, entendemos que a educação é uma das maiores demandas sociais que existe, pois é atravessada por uma diversidade de realidades e marcada por uma série de problemáticas que urgem pela formulação de políticas públicas para atender essa demanda diversificada e multifacetada, especialmente no que diz respeito ao direito ao acesso à educação nos mais diferentes espaços, como as áreas ribeirinhas isoladas (de difícil acesso) que mantêm turmas multisseriadas em caráter especial.

É nesse contexto que no âmbito da educação foram ao longo dos tempos formuladas inúmeras políticas públicas que visaram contribuir para o desenvolvimento social e progresso da sociedade brasileira. A entrada da modernidade foi responsável por instaurar uma nova conduta na sociedade e na educação, no qual ficou evidente que o desenvolvimento econômico e social estava atrelado a escolarização dos sujeitos. É a partir dessa constatação que na sociedade brasileira irão se desenvolver ações e programas de diferentes naturezas que visam em especial elevar a escolarização dos sujeitos, ou melhor, qualificar os sujeitos para o ingresso com habilidades específicas para atender o mercado de trabalho.

É partindo dessa necessidade e considerando os investimentos em educação que serão criadas em diferentes comunidades brasileiras, as escolas e turmas multisseriadas, pois onde o número de alunos é insuficiente para “enturmação”, a estratégia para elevação da escolarização e garantia do acesso a este direito é subjetivo. Nesse sentido, a sessão a seguir apresenta uma reflexão acerca da constituição e desenvolvimento das classes multisseriadas.

## **2.2 As classes multisseriadas e o dilema educacional brasileiro.**

As classes/escolas multisseriadas de acordo com Janata e Anhaia (2015) é um arquétipo ou organização escolar que permite que alunos em idade, tempo e nível

diferenciado de escolarização (série/ano) estejam ao mesmo tempo em sala de aula, recebendo instrução e acompanhamento do mesmo professor.

A realidade da educação multisseriada confunde-se também a história da educação do campo e que não é nova, mas que se encontra em vigor e desenvolvimento desde o Brasil Colonial, a partir do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras leigas e ambulantes que eram responsáveis pela educação dos donos das terras e, por consequência, se estendia também aos filhos dos trabalhadores em suas terras, depois que os Jesuítas foram expulsos em 1759 por Marquês de Pombal. Nesse sentido, a educação/escolas multisseriadas não é uma realidade nova, mas tem sido produzida desde os primórdios da história de fundação e desenvolvimento da sociedade brasileira.

Essa realidade é mais evidente a partir de 1827 quando o governo imperial promulgou a Lei Geral do Ensino, no qual tornava legítimo o ensino mútuo, ou em forma de monitoria, que funcionava basicamente no aproveitamento dos alunos mais avançados em sua escolaridade/aprendizagem em auxiliar os menos novos e nos níveis mais baixos. Nesse contexto em particular, Santos e Moura (2010) e Hage (2010) destacam o Método Lancasteriano<sup>3</sup> que foi trazido da Inglaterra para o Brasil, sendo visto como um grande avanço na educação nacional.

Ferreira, Schwartz e Krohling (2016) consideram que a educação lancasteriana foi uma estratégia inserida na legislação que buscou formalizar e organizar o sistema de educação brasileiro. Os autores consideraram que a introdução do método representou um grande avanço para aquele período, entretanto, registram que, a adequação do método, estava alinhada aos interesses das elites conservadoras da época para a legitimação de seus ideais. Em nosso ponto de vista, tal estratégia corroborou para a defasagem que temos hoje no ensino brasileiro, bem como, para a

---

<sup>3</sup>Método pedagógico desenvolvido pelo Inglês Joseph Lancaster (1778-1938) em finais do século XVIII na Europa. Esse método pode ser definido como Monitorial ou Mútuo, que tinha como principal diferença dos métodos contemporâneos e anteriores a ele, já que este, propunha o aproveitamento dos alunos mais avançados na função de monitores e que eram importantes para o aprendizado do restante do grupo. De acordo com Ferreira, Schwartz e Krohling (2016, p. 177) “o método lancasteriano se mostrava aderente aos ideais conservadores da Igreja e da Monarquia e se propunha a escolarizar o povo pelas vias instrucionais de estratégias rápidas e de baixo custo, em 1827 a Lei Januário da Cunha Barbosa, de 15 de outubro, além de tornar obrigatória a criação de escolas em todas as cidades, instituiu o método lancasteriano ou método monitorial como a primeira técnica formal de ensino no Brasil.

desvalorização do professor, especialmente por breçar a implementação de políticas públicas que atuassem nesse sentido, dada a interpretação deturpada das finalidades da educação escolar e das políticas responsável por sua gestão.

Nesse sentido, destacamos que o método Lancaster não estava limitado a simples questão metodológica, mas estabelecia inúmeras diretrizes até mesmo para a formatação dos compartimentos que deveriam ter as escolas e o formato que deveriam ser as salas de aulas, colocando o professor sempre em posição superior aos alunos. Mas o atrativo do método para que sua importação fosse possível foi justamente os custos que ele apresentava e os resultados em termos de alfabetização naquele contexto que ele alcançava.

A partir de 1889 com o advento da República de acordo com Santos e Moura (2010) temos iniciado o modelo seriado de ensino, que caiu no gosto imediato das escolas da cidade, já que nos povoados, vilas e zona rural “permanecem funcionando as escolas isoladas, multisseriadas” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 41), pelas problemáticas de ordem demográfica e da densidade populacional, fato este que perdura até os dias atuais. Esse processo se intensificou ainda mais a partir da década de 1990 com a interiorização e expansão dos Grupos Escolares.

A década de 1990 foi marcada por muitas transformações na sociedade brasileira em todos os setores, impulsionado especialmente pela abertura democrática que prescindiu de uma reconfiguração econômica que impôs mudanças sociais e educacionais. É nesse contexto que vai ser gestada e implementada a política de descentralização da educação que, ficou conhecida como municipalização.

Não podemos negar que as consequências e instabilidades produzidas pela ditadura militar assombraram o aparelho estatal brasileiro por longos anos, mas o que marcou este período de forma mais intensa foi a adoção da política neoliberal. Mas não podemos deixar de considerar que é entre o final das décadas de 1980 e início de 1990 que os movimentos sociais voltam à cena apresentando demandas e cobrando ações mais efetivas em todos os setores da sociedade, sendo de responsabilidade do Estado prover (JANATA; ANHAIA, 2015).

A educação do campo passa a ser pauta em muitos debates, pois as pessoas do campo antes desassistidas passam por meio de organizações e sindicatos a cobrar

políticas públicas, sociais e educacionais que contemplem as suas necessidades e logram alguns êxitos. Contudo, muitos foram e ainda tem sido os desafios a serem enfrentados diante da ausência de implementação de políticas públicas para a educação do campo, modalidade ribeirinha, escolas isoladas, pois nos últimos tempos as pessoas atendidas por essas instituições têm sido invisibilizadas e atendidas de maneira precária e que destoa o discurso de educação universal e de qualidade para todos.

Contudo, no âmbito legislativo brasileiro, a educação tem passado por inúmeros processos que consideramos marcados por avanços, mas também retrocessos. Nesse sentido, Janata e Anhaia (2015, p. 02):

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9394/96, viveu-se um momento de fechamento das escolas/classes multisseriadas do campo, com a nucleação nas sedes dos municípios, advinda da municipalização e da adoção das reformas neoliberais que atingiram também a educação. Ao mesmo tempo, houve a constituição da Educação do Campo como fruto das lutas dos movimentos sociais do campo pelo acesso às políticas públicas de educação aos trabalhadores que produzem sua vida neste espaço.

O fechamento das classes multisseriadas, se a política educacional fosse devidamente implementada, seria um grande avanço no que diz respeito ao oferecimento de educação de qualidade à população tendo como ponto de partida, a realidade da comunidade. A priori o encerramento das classes multisseriadas nos pareceu uma boa alternativa, pois significaria dar condições iguais e dignas de estudo para as pessoas das áreas ribeirinhas. Entretanto, a proposta que prevaleceu foi a de nucleação, o que na prática significa a massificação dos alunos e a perda das características e identidades da comunidade a que pertencem os sujeitos. Além disso, a nucleação exigiu a garantia de transporte público para os alunos, sendo que muitas vezes a distância de uma comunidade para outra é grande e muitos são entraves que o poder público coloca para o oferecimento desse direito dos alunos.

Um exemplo, prático disso, é das escolas em que desenvolvemos a pesquisa, pois na maioria das vezes não tem transporte para levar os alunos até a escola, sendo que os pais precisam fazer coleta para garantir a ida do aluno a escola. Se essas escolas fossem nucleadas, e com a precária condição dos transportes escolares para atendimentos dos alunos, poderíamos ter um número maior de alunos em situação de abandono e fracasso escolar. É por essa razão que consideramos a categoria escolas

multisseriadas como importante, para que seja assegurado o direito aos sujeitos de receberem educação em sua comunidade a partir de um currículo construído pelos sujeitos, a partir das próprias vivências que são diariamente produzidas nas escolas e nas suas comunidades.

A política da nucleação das instituições escolares é de natureza neoliberal e atua no sentido de contenção de gastos na educação, reduzindo as despesas para manutenção de escolas com número baixo de alunos e também redução no quadro funcional, já que os alunos de determinadas comunidades são remanejados para outras escolas e com outros profissionais. Sader (1999) registra que todo esse processo é resultado da abertura do país para organizações estrangeiras que se pautam na defesa do estado mínimo para as relações econômicas e de trabalho e máxima para o capital e suas necessidades.

Sader (1999) ainda registra que a entrada do capital estrangeiro no país a partir da lógica neoliberal do livre comércio, influenciou as políticas de Estado no Brasil, que retiraram os investimentos em educação e os direcionaram para a economia capitalista. Contudo, diante de tal sucateamento, os movimentos sociais em defesa de educação de qualidade em nível mundial também ganharam espaço e influenciaram de forma significativa a realidade educacional brasileira.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) consideram que diante de toda essa problemática criada, também foi responsável para que a educação virasse tema central nos inúmeros debates que foram travados, pois foi atribuída à educação a capacidade de equacionar os problemas sociais e as desigualdades decorrentes deles. Assim, um dos princípios que norteou tal processo de mudança na forma de conceber a educação, foi o entendimento da mesma como forma de alcançar e promover a equidade social. Um dos grandes marcos nas políticas públicas educacionais na década de 1990, foi a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos (CMSET), que teve como sede Jomtien, na Tailândia.

É importante que se diga que todo esse movimento em volta da CMSET foi possível, por ser também de interesse da política neoliberal para a educação, por essa razão entidades governamentais, não-governamentais, e, principalmente, empresários se reuniram para elaborar ações estratégicas nesse sentido. Sobre esse momento em particular, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 61):

Ao lado do Estado, outras organizações são chamadas a realizar essa tarefa social, pois o que está em risco segundo o diagnóstico dos organismos multilaterais é, nada mais nada menos, que a paz mundial! Paz necessária a ser assegurada pelo investimento que todos os países devem despende na educação. Essas mesmas formulações vão estar presentes nos documentos gerados por uma avalanche de seminários realizados no Brasil, após o de Jomtien.

Esse movimento vai ser de fundamental importância para o crescimento de seminários, simpósios e debates sobre a necessidade de formulação de políticas públicas para a educação brasileira em especial para a educação do campo, mas não numa perspectiva de qualidade, mas de economia dos recursos a serem investidos. Um exemplo desse processo neoliberal aplicado a educação é o processo de nucleação que já mencionamos, pois de acordo com Janata e Anhaia (2015, p. 05): “[...] o processo de fechamento das escolas do campo, prioritariamente as multisseriadas, e a adoção do transporte escolar como forma de atendimento aos trabalhadores do campo foi uma decorrência do avanço das políticas neoliberais dos anos 1990 explicitadas”.

Podemos dizer nesse sentido, que a década de 1990 foi marcada por um viés gerencialista da educação importado da própria política econômica neoliberal com foco nos resultados e com gastos cada vez maiores, o que podemos chamar de ênfase na produtividade e precarização do próprio trabalho docente. Tal contexto é muito bem descrito por Janata e Anhaia (2015, p. 05) a afirmar que:

O que aconteceu foi uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar, de condição precária, trafegando em estradas mal conservadas. Daí conclui-se que esse processo teve como motivador central o financiamento da educação, desconsiderando as questões pedagógicas, sociais e culturais, sobretudo, reafirmando os interesses do capital na gestão da educação pública brasileira, sob a pecha das reformas neoliberais.

A negligência quanto às questões pedagógicas da educação, especialmente a voltada para os sujeitos do campo, tem custado muito caro ao país em termos de desenvolvimento sustentável. Importa dizer que mesmo diante do intenso processo de nucleação das escolas do campo/ribeirinhas que ofertavam turmas multisseriadas, ainda é possível encontrar mais de 50 mil escolas funcionando nessa modalidade de acordo com Dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (2013). Esse quantitativo que é significativo desvela as mazelas que cercam o ensino multisseriado, demandando em caráter de urgência o

desenvolvimento de políticas públicas de formação de professores que se ocupam em atender tal público.

É importante destacar que em 1997, orientada pelo Banco Mundial, o Estado brasileiro tendo em vista atender as demandas neoliberais, implementou o Programa Escola Ativa, que se destinou para a formação de professores para atuar com turmas multisseriadas do campo, como destaca Gonçalves (2009, p. 38):

O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial (BM), com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos de classes multisseriadas rurais. Para tanto focalizava dois vértices: a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das escolas. Foi elaborado a partir das experiências do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvida na Colômbia na década de 80 do século anterior. Ao longo dos anos 1990, o PEN constituía-se como um modelo para a educação no meio rural.

Gonçalves (2009) ressalta que todo esse processo não passou de um pacote educacional voltado para a formação de professores que teve como cenário o nordeste brasileiro e que com o passar dos tempos se expandiu por todo território nacional. A partir de 1998 o programa se desenvolveu a partir do FUNDOESCOLA, chegando a atender no ano de 2007 mais de 10 mil escolas das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

Sobre a Escola Ativa, Ribeiro (2011) considera que esta, se coloca como contraponto aos que os movimentos sociais do campo estavam produzindo e defendiam sobre a educação que necessitavam. Tratava-se, portanto, de implementação de políticas oriundas das necessidades do capital e representada pelos órgãos multilaterais, que elaboravam tal formação a partir de seus gabinetes.

Essa inoperância da Escola Ativa, como propulsora de um projeto formativo que levasse em conta a realidade dos sujeitos do campo, foi responsável por mudanças no programa a partir de 2007. Esse movimento é registrado por Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010, p. 51):

Em 2008, com o término do Fundescola, o PEA é transferido para a recém criada Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), localizada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Nesse espaço o PEA encontra-se diante da necessidade de rever sua trajetória como pacote educacional pois a CGEC expressava uma proposta de política pública construída pelo envolvimento concreto de diferentes sujeitos, situados em diferentes lugares da dinâmica social. A CGEC foi criada a partir da luta de movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e religiosas no contexto da Articulação Por Uma

Educação do Campo. A Articulação estava enraizada em uma proposta político-pedagógica construída por meio de diálogo com os sujeitos envolvidos na luta pelos direitos fundamentais de ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo.

A reestruturação do Programa Escola Ativa se deu com seu realocamento institucional para a SECAD/CGEC, que operacionalizou muitas mudanças, especialmente aquelas que eram ansiadas e defendidas pelos sujeitos que integravam os movimentos sociais do campo e instituições historicamente ligadas a essa questão. Uma das principais mudanças foi a formulação das políticas de formação pelas universidades dentro de seus próprios estados, levando em consideração os princípios definidos e assumidos por cada instituição.

Esse processo ganha mais força com o estabelecimento do conceito de educação do campo, que foi desenvolvido e encaminhado aos estados para subsidiar os debates preparatórios para a I Conferência de Educação do Campo. Nesse movimento, o conceito de educação do campo é forjado por um viés crítico, representando aquilo que os movimentos sociais defendiam e buscavam transformar em bandeira de luta e prática. Sobre essa questão em particular, Kolling, Nery e Molina (1999, p. 129), consideram que:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não o mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discute a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Quando pensamos o termo educação do campo, é preciso que se tenha claro que se trata de um modelo de educação que envolve a vida e cultura dos trabalhadores. Trata-se, portanto, de uma prática que deve atender não apenas as necessidades de escolarização, mas de qualificação dos sujeitos tanto para o mercado de trabalho como também para a sua inserção na vida em sociedade.

Interessa-nos aqui conceituar educação do campo nos termos descritos, pois as escolas isoladas e multisseriadas são eminentemente desse meio, já que em espaços citadinos são oferecidas turmas regulares e por níveis específicos. No primeiro capítulo, fizemos essa conceituação, apresentando como as escolas do campo ribeirinha se apresentam. Neste subitem interessa-nos apenas mostrar o

histórico que vem sendo construído pelas classes multisseriadas que se relaciona com próprio desenvolvimento do conceito de educação do campo.

Interessa dizer que as escolas multisseriadas do campo/ribeirinhas são uma realidade e que suas mazelas precisam ser devidamente diagnosticadas, analisadas e respondidas a partir de políticas públicas que dignifiquem a população dessas comunidades, atendendo os preceitos fundamentais da LDB 9.394/96 de universalização e oferta de ensino a todos os cidadãos com qualidade. Entendemos nesse sentido, que o ensino de qualidade para as classes multisseriadas perpassa por um novo desenho estrutural e pedagógico, no qual de acordo com os princípios da educação do campo, a realidade daqueles sujeitos se estabeleça como prática de ensino.

Nesse entendimento, Saviani (1996), já apontava a necessidade de estabelecer uma conexão do trabalho pedagógico com as experiências que as crianças e jovens do campo enfrentam para produzirem suas vidas. A base pedagógica das instituições escolares com base no autor, devem estar fincadas na materialidade vivida pelos educandos e sua comunidade, pois é nesse caminho que reside a produção do conhecimento crítico necessário a transformação da realidade social, não apenas do aluno, mas também de sua comunidade.

Hage (2006) ao desenvolver uma extensa pesquisa sobre as escolas multisseriadas considera que esta é cercada por inúmeras condicionalidades e problemáticas, mas que mesmo diante de tudo isso, tem conseguido responder a responsabilidade de fazer a iniciação escolar da maior parte dos sujeitos que residem no campo. É importante esclarecer aqui que, as escolas/classes multisseriadas têm assumido um importante papel no processo de escolarização dos sujeitos do campo/ribeirinho e que seu desaparecimento implicaria na negligência dos direitos fundamentais e subjetivos dos sujeitos receberem instrução escolar na sua própria comunidade.

Hage (2006, p. 04) frisa que: “[...] as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”. As mazelas identificadas pelo autor são resultado do sucateamento da educação em prol da redução dos custos que, nos dias atuais em face da política neoliberal são vistas como investimento que devem ser

mínimos para que precisam apresentar resultado satisfatório a partir de uma perspectiva gerencial da educação, focada apenas no processo administrativo e negligenciando os aspectos pedagógicos da educação.

Locks, Almeida e Pacheco (2013) numa pesquisa sobre os impactos do processo de nucleação das escolas multisseriadas, concluíram que mesmo diante de um intenso processo de eliminação das classes multisseriadas pelo Ministério da Educação criando instituições escolares estratégicas, consideradas como polo para atender a reunião de mais de duas escolas em regime de multissérie tornando as regulares, que se processou a partir da reorganização dos sistemas de ensino estaduais e municipais na oferta de transporte escolar público para que tais alunos se deslocassem para a área urbana ou rural mais próximos da cidade, a educação multisseriada resistiu e se faz presente até os dias atuais, tendo em vista as questões demográficas/geográficas das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, onde até 2012 somavam o maior número de escolas/classes multisseriadas, chegando a um total de mais de 50 mil.

A pesquisa desenvolvida por Locks, Almeida e Pacheco (2013) constatou que o Nordeste abrigava cerca de 58% do total de escolas multisseriadas, seguida da região Norte quem era responsável por 24%. Essa realidade extraída do próprio Censo Escolar de 2012, no qual é possível perceber como a ausência de políticas públicas para a educação vem atingindo de forma acentuada tais regiões, já que todo esse processo tem um impacto relativamente alto nas avaliações em larga escala que coletam informações e dados para o Índice de Desenvolvimento da Educação.

Numa análise mais pontual poderíamos dizer que, a política neoliberal de sucateamento e desmonte da educação brasileira tem cumprido seu papel de manutenção e reprodução das desigualdades sociais a medida em que se ausenta da responsabilidade de implementar e fiscalizar o desenvolvimento de políticas públicas que dê dignidade ao ensino e a aprendizagem escolar em escolas de denominação isoladas. Nesse sentido, Locks, Almeida e Pacheco (2013, p. 06) afirmaram que:

Historicamente, as escolas multisseriadas são caracterizadas como escolas de pequeno porte, com condições de funcionamento, extremamente precárias quando comparadas com as condições de oferta de ensino nas escolas que funcionam no espaço urbano. O campo necessita de políticas públicas e educacionais adequadamente direcionadas que rompam com o modelo discriminatório, a fim de contemplar e superar essas carências existentes há décadas no espaço rural brasileiro, para que se possa fortalecer

a identidade cultural dos sujeitos do campo e garantir um atendimento educacional diferenciado.

O que temos vistos a partir das considerações dos autores é que, a educação do campo tem sofrido com o processo discriminatório e reprodutor das mazelas sociais, pois embora não consideremos a educação multisseriada como padrão ou expressão da qualidade educacional para os sujeitos ribeirinhos do campo, a ausência dela acentua ainda mais as desigualdades, bem como, também nega a possibilidade de transformação social e adesão de práticas pedagógicas mais críticas.

Por serem escolas de pequeno porte, as escolas multisseriadas do campo funcionam quase sempre de forma improvisada ou em espaços cedidos ou alugados pela prefeitura, com vista a garantir o clientelismo político de repasse de dinheiro público a quem manifesta apoio político nos pleitos eleitorais. Entendemos que seria menos dispendioso aos cofres públicos a construção de prédios próprios e que sejam mantidos pelo poder público, dando sentido dessa forma a política de universalização e qualidade ao ensino público gratuito e obrigatório.

Lacerda e Santos (2011) visualizam não apenas uma dicotomia, mas também uma disparidade entre as escolas rurais/campo/ribeirinha e as da cidade. No entender dos autores a educação atrelada aos interesses do capital, volta-se exclusivamente para atender as demandas do mercado, de modo que os filhos da classe trabalhadora são formados para atender as demandas do trabalho braçal ao passo que os mais abastados da sociedade são formados para dirigir e assumir os melhores postos. Sobre esse contexto, os autores afirmam que: “[...] desencontro entre educação e processos produtivos, numa perspectiva emancipatória”. A ênfase na formação técnica que ainda se faz presente em nossos dias, aponta a educação dos centros urbanos como melhores que as oferecidas nas áreas rurais/campo/ribeirinhas, relegando a este segundo um papel secundário e complementar apenas.

Lacerda e Santos (2011) considera necessário e urgente romper com essa lógica de que a escola boa e que dispõe de mais recursos é da cidade e sendo destinada ao homem ribeirinho/rural/campo qualquer tipo de ensino, pois consta amplamente defendido no código legislativo brasileiro que a educação é um direito subjetivo e essencial a todos os homens.

Assim, os autores consideram que a educação multisseriada não é o modelo ideal para a educação do sujeito atendido pela educação do campo e ribeirinha, mas é a forma de ensino que está disponível especialmente para aquelas pessoas em comunidades isoladas, de difícil acesso, por isso precisa ser problematizada e criada as condições infraestruturais e pedagógicas para o seu funcionamento.

Visando aprender e refletir sobre a realidade das escolas isoladas multisseriadas do município de Cametá, o capítulo a seguir apresenta os dados coletados e analisados com base nos referenciais teóricos e categorias descritas ao longo dessa pesquisa. Serão apresentadas as condições de acesso as escolas (comunidades a que pertencem), bem como, os materiais didático-pedagógico disponibilizados pelas instituições escolares, recursos financeiros que dispõem, infraestrutura física, bem como, as políticas de formação continuada destinada aos professores que trabalham nas escolas pesquisadas.

### **3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Discutir a ausência de políticas públicas voltadas para a educação é um grande desafio para os profissionais que atuam na educação e suas diferentes modalidades. Ao nos lançarmos a esse desafio percebemos a acentuada diferença educacional que separa os alunos brasileiros nas diversas regiões do país. Sendo assim, as políticas públicas são formas particulares de atendimento às necessidades que demanda da sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia para manutenção do poder e governabilidade no âmbito da política governamental.

Diante das reflexões que produzimos, o objetivo: Analisar as condições em que se desenvolvem as políticas públicas voltadas para educação, em especial as que circundam o ensino escolar multisseriado, que estabelecemos foi alcançado, pois a partir das contribuições dos referenciais teóricos foi possível fazer uma leitura histórica e crítica das políticas públicas e sua articulação com o campo da educação.

As políticas públicas são fundamentais para o processo de mudanças sociais e em sua maioria demandam da organização da sociedade civil em busca de reconhecimento, afirmação e de direitos historicamente negados. Nesse sentido, quando pensamos o campo da educação percebemos que a política educacional das classes multisseriadas é nociva a promoção de uma educação de qualidade,

entretanto, é menos nociva que a proposta de nucleação, retirando a possibilidade de estudo dos sujeitos em sua comunidade, deslocando os mesmos para escolas polos, tal como já vem sendo feito em muitos lugares.

Defendemos sim, o fim das escolas multisseriadas, mas como uma proposta de organização de ensino regular dentro da própria comunidade, de modo que para isso os investimentos em políticas educacionais seriam maiores e teriam a possibilidade de levar a resultados educacionais expressivos e que elevem sua qualidade.

#### 4 – REFERÊNCIAS

CALDAS, Ricardo Wahrendorff (coord.). **Políticas Públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

FERREIRA, Dirce Nazaré de Andrade; SCHWARTZ, Cleonara Maria; KROHLING, Aloisio. **O método de ensino lancasteriano**: uma comparação entre a sala monitoral do *The British School Museum* de Hitchin, na Inglaterra, e o regimento interno das aulas públicas das primeiras letras da província do espírito santo em 1871. *Hist. Educ.* [Online]; Porto Alegre, v. 20; n. 48; Jan./abr., 2016, p. 175-191.

GONÇALVES, Gustavo B. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GONÇALVES, Gustavo B.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-60.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional**. 2006. GT: Educação Fundamental/ n.13. Disponível: [https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/a\\_realidade\\_das\\_escolas\\_multisseriadas\\_frente\\_s.pdf](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/a_realidade_das_escolas_multisseriadas_frente_s.pdf). Disponível em: 21/05/2021.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas Multisseriadas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellata; VIEIRA, Lígia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. Disponível em: <http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=279>. Acesso em: 21/05/2021.

JACCOUD, Myléne. **Princípios, tendências e procedimentos que cercam a justiça restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD), 2005. p. 163-186.

JANATA, Natacha Eugênia. Anhaia, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente.** Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. Educação & Realidade, vol. 40, núm. 3, pp. 685-704, 2015.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Monica C. **Por uma Educação Básica do Campo.** Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Brasília, 1999.

LACERDA Celso Lisboa de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Introdução. In: LIMA, Andréa Félix de. **Políticas públicas para a juventude:** o Pronatec como instrumento de capacitação dos jovens para o mercado de trabalho. (Monografia). 2015.

LOCKS, Geraldo Augusto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de.; PACHECO, Simone Rafaeli. **A escola multisseriada no cenário educacional brasileiro contemporâneo.** Disponível em:

<[http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a12-a-escola-multisseriada-no-cenario-educacional.pdf/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a12-a-escola-multisseriada-no-cenario-educacional.pdf/at_download/file)>. Acesso em: 22/06/2021.

RIBEIRO, Marlene. **Educação do campo e Escola Ativa:** contradições na política educacional no Brasil. Educação em Revista, Marília, v. 12, n. 2, p. 23-40, jul./dez. 2011.

SADER, Emir. Estado e Democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-Neoliberalismo II:** que Estado para que democracia. Petrópolis: Vozes, 1999. P. 120-130.

SANTOS, Fábio J. Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas Educacionais, Modernização Pedagógica e Racionalização do Trabalho Docente:** problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 35-47.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1996.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, Celina, Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** Salvador: AATR, 2002.