



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA -
PROEAD
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR/CAPES

VÂNIA DA SILVA ARAÚJO

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALFABETIZAÇÃO EM SALAS MULTISSERIADAS -
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

GUARABIRA

2017

VÂNIA DA SILVA ARAÚJO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALFABETIZAÇÃO EM SALAS MULTISSERIADAS -
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob orientação do professor. Dr. Luiz Hermínio Nascimento.

Orientador: Prof. Doutor Luiz Hermínio Nascimento

GUARABIRA

2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A658e Araujo, Vania da Silva.
Educação do Campo [manuscrito] : alfabetização em salas multisseriadas - desafios e possibilidades / Vania da Silva Araujo. - 2017.
50 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação EAD em Primeira Licenciatura em Pedagogia do Parfor) - Universidade Estadual da Paraíba, EAD - Guarabira, 2017.

"Orientação : Prof. Dr. Luiz Herminio Nascimento, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância."

1. Educação do Campo. 2. Salas Multisseriadas. 3. Heterogeneidade. 4. Alfabetização.

21. ed. CDD 371.12

VÂNIA DA SILVA ARAÚJO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALFABETIZAÇÃO EM SALAS
MULTISSERIADAS - DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à
Universidade Estadual da Paraíba como
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciatura Plena em Pedagogia-PARFOR.

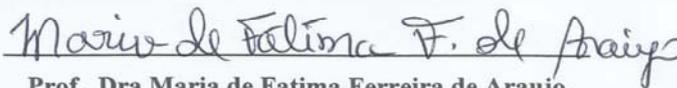
Data da avaliação: 17/11/2017

BANCA EXAMINADORA



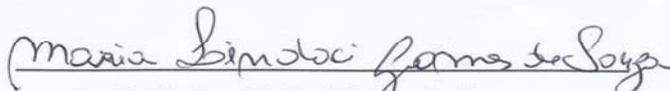
Prof. Dr. Luiz Herminio Nascimento

(Orientador)



Prof. Dra Maria de Fatima Ferreira de Araujo

(Examinadora)



Prof. Dra Lindaci Gomes de Souza

(Examinadora)

GUARABIRA

2017

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

Paulo Freire

RESUMO

A história da Educação do Campo no Brasil e questões que envolvem os processos políticos-institucionais relacionados à oferta da educação para os povos do campo e em especial aos que se encontram em processo de alfabetização e estão inseridos em escolas multisseriadas suscitaram o desenvolvimento da temática abordada no presente trabalho que tem como objetivo geral analisar baseado em experiências vividas e, em um referencial teórico, o processo de alfabetização ofertado por esse modelo de educação. O tema aborda ainda a falta de compromisso de governantes e de órgãos especializados com esse modelo de educação marcado predominantemente pela heterogeneidade, por reunir em um mesmo espaço, grupos de crianças com diferenças de série e de idade e apenas um professor para atender essa demanda de interesses; a falta de estrutura das escolas e de acompanhamento pedagógico, como também a falta de professores com formação específica para atuar em salas multisseriadas, fatores estes que constituem algumas das diversas dificuldades enfrentadas nesse contexto. Ao analisar essa realidade através desta pesquisa bibliográfica exploratória, baseada em coletas de dados, busca-se articular uma discussão sobre o contexto histórico da Educação do Campo, e o desenvolvimento de programas, coordenações de políticas públicas direcionadas por esse fim, bem como o aporte teórico existente, além dos desafios das classes multisseriadas, envolvendo métodos e práticas pedagógicas que podem auxiliar o desenvolvimento do ensino. Portanto, pode-se concluir que tanto o trabalho docente quanto a aprendizagem dos alunos que estão inseridos nesse modelo de educação, ofertado na maioria das escolas do campo, fica extremamente prejudicado por não terem garantidas as condições necessárias para que seja desenvolvido um trabalho efetivo que atenda às necessidades educativas básicas de cada indivíduo inserido nessa realidade.

Palavras-chave: Educação do campo. Salas multisseriadas. Heterogeneidade. Alfabetização.

ABSTRACT

The history of Field Education in Brazil and issues involving the political-institutional processes related to the provision of education for the rural people and especially those who are in the process of literacy and are inserted in multisite schools have raised the development of the subject addressed in the present work whose general objective is to analyze based on lived experiences and, in a theoretical referential, the literacy process offered by this model of education. The theme also addresses the lack of commitment of governors and specialized bodies with this model of education marked predominantly by heterogeneity, by bringing together in a same space, groups of children with differences of series and age and only one teacher to meet this demand of interests; the lack of school structure and pedagogical accompaniment, as well as the lack of teachers with specific training to work in multi-series rooms, which are some of the difficulties faced in this context. Analyzing this reality through this exploratory bibliographical research, based on data collection, seeks to articulate a discussion about the historical context of Field Education, and the development of programs, coordinations of public policies directed for this purpose, as well as the contribution theory, in addition to the challenges of the multi-series classes, involving pedagogical methods and practices that can aid the development of teaching. Therefore, it can be concluded that both the teaching work and the learning of the students that are included in this model of education, offered in most rural schools, is extremely impaired because they have not guaranteed the necessary conditions for the development of effective work that the basic educational needs of each individual inserted in this reality.

Keywords: Education of the Field. Multiserial rooms. Heterogeneity. Literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	10
2.1 Coordenação geral da educação do campo	13
2.2 A realidade da Educação do Campo: um breve relato de experiência.....	15
3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	17
3.1 As políticas para o meio rural.....	20
3.2 A escola chega ao meio rural	21
3.3 A escola Rural: espaço físico	23
4 AS CLASSES DE TURMA MULTISSERIADAS: os desafios da educação do campo.....	28
4.1 As classes multisseriadas: uma possibilidade de prática educativa.....	30
4.2 Os métodos que contemplam o ensino multisseriado	33
4.3 Como ensinar e aprender na educação do campo	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	40
APÊNDICES	43
APÊNDICE A - O abandono com as escolas da zona rural	44
APÊNDICE B - Sala de aula multisseriada com alunos de 04 a 07 anos.....	45
ANEXO A - Modelo de escola padrão previsto pelo Programa Pronacampo .	48
ANEXO B - Infraestrutura das Escolas Rurais.....	48
ANEXO C - Transporte Escolar do Governo Federal para a zona rural.....	49
ANEXO D - Transporte alugado por prefeitura	49

1 INTRODUÇÃO

O elemento principal deste trabalho é abordar a história da Educação do Campo no Brasil e questões que envolvem os processos políticos-institucionais que estão relacionadas à oferta da educação para os povos do campo e, em especial aos que se encontram em processo de alfabetização e estão inseridos em escolas com salas de aula multisseriadas, ou seja, crianças que dividem o mesmo espaço, embora estejam em diferentes anos de escolaridade.

Durante décadas a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo “importado” da educação urbana. Esse tratamento teve um fundo de descaso e subordinação dos valores presentes no meio rural e marcava uma inferioridade quando comparado à ofertada no espaço urbano. O campo encontrava-se estigmatizado na sociedade brasileira e os preconceitos, estereótipos e outras conotações multiplicavam-se cotidianamente.

O modelo de educação rural no nosso país apresenta uma série de elementos, os quais aparecem nas legislações brasileiras, nas instituições pedagógicas, no currículo e até mesmo nas “recomendações” dos organismos internacionais, que há algum tempo vem possibilitando traçar um esboço da educação rural brasileira.

Com o passar dos anos, após vários acontecimentos no cenário nacional uma nova redefinição do pensamento educacional brasileiro foi desencadeada.

O Golpe de 1964 ocasionou o fechamento dos canais de participação e representação popular, impôs limites e controle aos bens educacionais e sociais. Educadores (as) comprometidos (as) e lideranças são perseguidos e exilados; as universidades sofrem intervenções e movimentos populares e de classes são desarticulados, contudo o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes que achavam que o Brasil tinha que se tornar uma potência no cenário internacional, para tanto organizaram durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o país no rumo do “desenvolvimento”.

Diante desse cenário, vale ressaltar que a educação para a população do meio rural, nunca tivera políticas específicas. O atendimento para esse seguimento se deu através de campanhas, projetos e/ou políticas compensatórias, sem levar em conta as especificidades dos povos do campo, que ao longo da história vem sendo excluídos enquanto sujeitos no processo educativo.

Um importante aceno foi dado pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 e fortalecido com outra importante conquista recente para o conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, que foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo-Parecer nº 36/2001 e, Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. Esse instrumento de luta, junto às ações de diversos movimentos sociais do campo vem pressionando sua inclusão na agenda de governos municipais, estaduais e também na esfera federal.

Após a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, foi se desencadeando um processo de mobilização e envolvimento social, cujo objetivo é fortalecer a construção de políticas públicas que garantam o acesso e permanência à educação de qualidade para os povos do campo.

Com o intuito de suprir algumas carências, programaram-se nos municípios, recursos estaduais e federais que foram destinados, em sua grande maioria, para o transporte escolar. Surge então mais um problema: a centralização do ensino nos grandes centros urbanos. Os alunos que residem nas áreas rurais são “transportados” até a cidade. Muitas escolas do campo são fechadas. Com essa fórmula “mágica e eficiente” muitos municípios não mais mantiveram o funcionamento de escolas e a educação do campo, perde mais uma vez os seus espaços de formação política, crítica e questionadora.

A Educação do Campo apresenta uma característica bastante peculiar, as salas multisseriadas, que compõem a maioria das escolas situadas no meio rural e que mesmo contrariando o que determina a legislação, agregam num mesmo espaço crianças que se encontram no processo de alfabetização com as que ainda estão na educação infantil.

As salas multisseriadas estão presentes nas áreas rurais em que a escassez de professores, alunos e condições estruturais e financeiras propiciam a existência desse modelo educacional. Porém, é fato que ao longo do tempo tem-se constatado que o tipo de ensino proporcionado a esses alunos está muito distante do ideal, pois tanto eles são prejudicados por estarem inseridos em uma sala com tantas diferenças, quanto para o professor que além de enfrentar essa realidade ainda tem que se desdobrar para fazer um trabalho sem ter sequer a sua disposição recursos pedagógicos suficientes e nem tão pouco acompanhamento por parte das secretarias de educação, na maioria das vezes.

É, diante de toda essa problemática que envolve a educação do campo, que se levantam os seguintes questionamentos: como desenvolver o processo de alfabetização em salas multisseriadas? Como o professor pode desenvolver um trabalho que atenda às necessidades educacionais das crianças que se encontram em processo de alfabetização e inseridas em salas de aulas tão heterogêneas?

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Desde o Brasil colônia, a implantação de um sistema educacional, em especial para as pessoas do campo, não era considerado prioridade, pois para exercerem atividades agrícolas não seria necessário saber ler e escrever, “a escola brasileira, desde seu início até o século XX, serviu e serve para atender as classes dominantes, sendo inacessível para grande parte da população rural” (Silva, 2004, p.1).

A formação destinada às classes populares do campo esteve durante seu percurso subordinada a um modelo transplantado da educação urbana. Esse tratamento dispensado à educação da população camponesa teve um fundo de descaso dos valores presentes no meio rural e marcava uma inferioridade quando comparado ao modelo urbano. O campo continuava sendo estigmatizado na sociedade brasileira e os preconceitos, estereótipos e outras conotações multiplicavam-se cotidianamente.

As lutas para a defesa de uma educação de qualidade e relacionada à vida no campo sempre foi defendida pelos grupos ligados aos camponeses. No ano de 1998 aconteceu em Luziânia/GO a I Conferência Nacional de Educação do Campo, neste evento o conceito de Educação do Campo, neste evento o conceito de Educação do Campo foi incorporado dando um novo sentido à educação no meio rural do país. Uma vez que esta “[...] entende campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual” (BRASIL, 2009. p. 15,16).

Em decorrência desta Conferência foi criado o movimento por uma Educação Básica do Campo, composto por grupos organizados, pesquisadores e alguns governos estaduais do país, com vista a contribuir para o melhoramento do ensino das séries iniciais do ensino fundamental.

A Resolução nº 01 de 03 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica foi aprovada com vistas a instituir diretrizes para a educação básica do campo e concretizou um marco para a história da educação brasileira e para a educação do campo.

A segunda Conferência Nacional de Educação do Campo ocorreu em 2004, novamente em Luziânia/GO. Na ocasião foram ampliados os grupos organizados, inserindo nas discussões as universidades, as representações governamentais e a concepção de educação. Nesse sentido definiram a expansão para o atendimento em toda educação básica e nas universidades públicas brasileiras de graduações e pós-graduações, visto que o campo precisa de diversos profissionais para atuar nessa realidade.

Para Fernandes (2006) a possibilidade do entendimento do campo enquanto espaço de vida, de construção de identidade permite uma visão multidimensional enquanto a compreensão de campo como rural restringe para uma visão de espaço de produção de mercadoria.

Assim, as discussões são conduzidas para rejeitar a ideia de campo como somente para produção, mas sim como espaço para viver, produzir, construir, desenvolver. Entretanto, a realização de pesquisas viabiliza a construção de políticas para a melhoria do campo em seu sentido pleno.

O Plano Nacional de Educação de 1997 mostrou que os maiores índices de crianças fora da escola estão nas periferias das cidades e nas áreas rurais, entretanto, os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional (PCN's) não abordam as especificidades do meio rural em seus textos. Os movimentos sociais do campo têm recebido apoio de universidades, ONGs, e diversas instituições nacionais e internacionais, sendo possível o reconhecimento de que são sujeitos ativos da história da sociedade em que está inserido.

Como resultado dessas preocupações várias organizações têm sido criadas como, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que foi criado a partir do I Encontro Nacional de educação na Reforma Agrária (ENERA), em 1997, tendo a parceria de várias organizações e instituições. A decisão, após negociações entre governo e articulações como o Movimento Sem Terra (MST), foi à implantação de um programa para atender primeiramente jovens e adultos, que posteriormente prosseguiria os estudos na escola básica e para formação de professores envolvidos na alfabetização nos assentamentos.

Os primeiros Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação do Campo aconteceram nos dias 19, 20 e 21 de setembro de 2005, em Brasília. Foram promovidos pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Ministério de Educação e Cultura (MEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SEDAC) e Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), este constituído a partir da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, sendo parte da SECAD que por sua vez está ligada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O momento foi ocasionado por uma ideologia de grande relevância para a construção de meios que pudessem contribuir com as políticas públicas entre os ministérios, possibilitando o desenvolvimento, a educação e a ampliação entre as instituições para terem uma agenda comum de estudo da área. Foram debatidas questões como a necessidade de pesquisas novas no âmbito da relação entre a problemática das condições de vida e a (re) produção dos camponeses; a diminuição dos territórios por causa do aumento da reorganização capitalista do espaço agrário; e a ação da Educação do Campo através de políticas públicas para modificar o contexto atual do camponês.

O I Encontro instiga a pesquisar como acolher a diversidade de sujeitos e da própria condição do território onde garantem sua reprodução social, neste movimento. A unidade se dá na compreensão do campo como espaço de produção e reprodução da vida, de trabalho, de novas relações com a natureza, da produção de cultura. (MOLINA, 2006, p.10).

Faz-se necessário a compreensão do espaço de vivência no campo, suas formas de produzir, sua relação com a natureza entre outras, pois a partir disso que será possível lutar para garantir melhores condições de vida no campo seja para agricultores familiares, ribeirinhos, pescadores, quilombolas, dentre outros.

Segundo Molina (2006), esse entendimento implica na diminuição da desvalorização dos camponeses por escolas e por instituições que trabalham com essa população, no que se refere a seus conhecimentos teóricos e práticos, cultura, experiências, visão de mundo, tradições históricas, relações sociais.

2.1 Coordenação geral da educação do campo

O Ministério da Educação em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), cujo objetivo é a implantação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

Surge também o Programa Escola Ativa que é uma estratégia metodológica criada para combater reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Foi desenvolvido especificamente para as classes multisseriadas, onde alunos de diferentes idades e séries realizam suas atividades escolares na mesma sala de aula. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

Em 2006, Muranim expôs que a criação da Coordenação Geral da Educação do Campo (CGEC) é o início de uma longa caminhada para a mudança por parte do Estado para com a Educação do Campo. Segundo ele, as portas do MEC que estiveram, por muito tempo, fechadas a essa questão, agora começam a se abrir, porém com um pouco de dificuldades em relação à abertura total, isso por causa de normas, burocracia e leis excludentes, entre outras amarras.

Ainda de acordo com Munarim (2006, p. 17,18) cabe à SECAD/CGEC no âmbito do MEC:

[...] mediar um processo de Construção de uma política pública de Educação do Campo, levando em conta contradições de, pelo menos, três ordens: as lutas de hegemonia inerentes às organizações populares e suas manifestações corporativistas; as barreiras internas e arraigadas na estrutura do MEC e, de resto, na estrutura de todo o aparato governamental e estatal; e, por fim, as reações de fundo mais classista, cuja manifestação, ainda que muito dissimulada, ao olhar crítico é percebida nos próprios

paradigmas da educação nacional vigente, e contra o que, por excelência, a ideia de Educação do Campo se insurge.

Como se pode perceber a SECAD/CGEC tem a difícil tarefa de mediar entre as três ordens descritas por Munarim. O processo para elaboração de políticas públicas para a Educação do Campo está sustentado por eixos estratégicos, sendo a construção de uma nova base epistemológica, ou seja, as instituições da esfera pública em sua agenda teriam instaladas ações para a pesquisa na temática Educação do Campo.

A Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) visou à elaboração de propostas e estratégias para inserção da Educação do Campo no novo Plano Nacional de Educação.

Neste período se discute também a infraestrutura, pois os educandos são sujeitos a longas distâncias em transporte e estradas precárias. Algumas alternativas ajudam a melhoria dessa situação difícil como o trabalho diferenciado com classes multisseriadas e uni docentes, e a retomada da construção de escolas e equipamentos nas comunidades, que felizmente ou infelizmente dependem da colaboração entre as instituições públicas do país.

Para os desafios que perpassam as políticas de financiamento, Caldart chama atenção à formação de educadores e a produção de materiais didáticos. Essas questões são extremamente necessárias no processo de construção da educação do campo. Nesse sentido, a autora salienta que:

Não se trata de inventar um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e debates, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. (CALDART, 2004, P.16)

Na primeira década dos anos 2000, o MEC – Ministério da Educação propôs a construção de uma política nacional de educação do campo, a partir do diálogo com as demais esferas da gestão do Estado e com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro, na busca da construção de uma base epistemológica que busque a superação da dicotomia campo-cidade. Essas ações implicariam no fortalecimento e apoio à pesquisa de base que tenham como temática as questões

que envolvem o campo, como por exemplo: educação, segurança alimentar, desenvolvimento sustentável, agro ecologia, entre outros.

Embora tenha esse olhar para a melhoria da Educação do Campo, ainda há motivo de chamar atenção para as políticas e ações relatadas, por estarem em diferentes patamares de desenvolvimento, uma vez que algumas dessas agendas já estavam incluídas, pelo menos nos instrumentos normativos relacionados à educação, como: Educação Escolar Indígena e Educação Ambiental, enquanto outras ainda estavam em estágio inicial de discussão e desenvolvimento teórico-instrumental, como: Relações Étnico-Raciais e Educação do Campo. Pode-se dizer que a luta por uma educação do campo deve ir além do que prescreve a Constituição de 1988, a LDB 9394/96, as diretrizes operacionais e o decreto presidencial no final do governo Lula, devendo se constituir fundamentalmente pelos atores que nela estão envolvidos através de suas práticas educativas cotidianas, suas experiências e reais necessidades.

Porém, faz-se necessário materializar políticas e ações para a educação do campo que sejam realmente concretizadas e perspicazes nas inúmeras localidades desse território nacional. Esse debate deve combater com urgência o individualismo, o voluntarismo, as atitudes que geram apenas um amontoado de palavras “boas e bonitas” ou mesmo discursos e oratórias distantes das diversas realidades camponesas desse nosso Brasil.

2.2 A realidade da Educação do Campo: um breve relato de experiência

Eu várias vezes ouvia de algumas professoras que trabalhavam em escolas com salas de aula multisseriadas que o trabalho com esse modelo de educação não era nada fácil, porém que “dava para ir levando”. Sempre ficava me perguntando como seria ter na mesma sala de aula alunos de séries e idades diferentes, um único professor, em muitos casos, lousas na mesma sala, enfim, como funcionaria uma sala de aula dessas?

As respostas a tantos questionamentos que me fazia vieram no ano de 2010 quando, ao ser aprovada em concurso público para Prefeitura Municipal de São

Miguel de Taipu, fui designada para uma escola localizada na área rural do município, na qual permaneci trabalhando durante um ano. Ao me apresentar na escola, me deparei com uma situação que marcou profundamente minha vida profissional. Uma sala de aula multisseriada com alunos da educação infantil I e II e 1º ano do ensino fundamental, além de encontrar ainda, nesse espaço um aluno com apenas 1 ano e 9 meses e outro que ainda não tinha três anos completos, ou seja, crianças em idade de creche.

A escola, como a maioria das escolas do campo, não apresentava condições físicas e pedagógicas adequadas para que se pudesse realizar um trabalho que atendesse satisfatoriamente aos alunos.

Em 2011, fui transferida para a Escola Arcanjo Soares, situada na área rural do município, vale salientar que este conta com um quantitativo de 12 escolas das quais apenas uma se encontra na zona urbana. Na referida escola, o cenário se repete, com condições precárias, contava apenas com uma sala de aula na qual eram atendidos no horário da manhã os alunos da educação infantil I e II, 1º e 2º ano, no horário da tarde os alunos do 3º ao 5º ano.

Com uma equipe técnica composta por apenas duas pessoas, concursadas, que não conseguiam atender as unidades escolares, pelo fato de não terem condições de deslocamento para realizar os planejamentos e orientações pedagógicas para auxiliar os professores que se encontravam nessa dura realidade.

Diante de tantas dificuldades presenciadas, o que mais desgastava era a falta de uma formação para lidar com tal situação e também a falta de interesse demonstrada por parte da administração quando alegava que nada poderia ser feito para mudar e despertar o interesse pelo aprendizado.



E.M.E.F João Lins Vieira - 2010



E.M.E.I.F Arcanjo Soares - 2011

3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A concepção de educação que historicamente pautou as iniciativas educacionais para o meio rural fundamenta-se, principalmente, na categorização urbano/rural, na qual o espaço rural é definido, de acordo com critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, pela sua localização geográfica e a baixa densidade populacional; por um projeto de desenvolvimento centrado nas atividades urbano-industriais, segundo o qual o campo tenderia ao desaparecimento, não sendo pertinente, portanto, o investimento em políticas estruturantes nesse espaço; pela concepção de rural enquanto espaço tipicamente de atividades agrícolas, priorizando o latifúndio.

O campo, compreendido a partir do conceito de territorialidade, é o lugar marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico-racial. É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito a terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. Mais do que um perímetro não urbano, o campo possibilita a relação dos seres humanos com sua própria produção, com os resultados de seu trabalho, com a natureza de onde tira o seu sustento.

Se comprometida com a diversidade do trabalho e sua cultura, a educação terá também especificidades que precisam ser incorporadas nos projetos político-pedagógicos. Entende-se, no entanto, que o campo e a cidade são dois polos, no entanto, duas partes de um todo, que não podem se isolar, mas, antes de tudo, articulam-se, completam-se e se alimentam mutuamente.

Nos anos 1990 esse quadro educacional começa a dar sinais de mudança, pois os movimentos sociais e sindicais começaram a pressionar de forma mais articulada pela construção de políticas públicas para a produção do campo, de sorte a garantir a universalização do ensino bem como, a construção de propostas pedagógicas que respeitassem a realidade, as formas de produzir, de lidar com a terra, de viver e conviver dos povos do campo.

Um importante aceno já dado pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, e fortalecida com outra importante conquista recente

para o conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas foi à aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Esse instrumento de luta, junto às ações de diversos movimentos sociais e sindicais do campo vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na esfera do governo federal.

Após a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo, vem se desencadeando um processo de mobilização e envolvimento social, na busca de fortalecer a construção de políticas públicas que garantam o acesso à permanência a educação de qualidade para os povos do campo.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- a) Adequação à natureza do trabalho na zona rural;
- b) Conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesse dos alunos da zona rural;
- c) Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. (BRASIL, 1996)

Em 1998, foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão: a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo em 1998 e 2004; a instituição pelo CNE – Conselho Nacional de Educação; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003.

A Educação do Campo é compreendida ao mesmo tempo como conceito em movimento, enquanto unidade político-epistemológica, que se estrutura e ganha conteúdo no contexto histórico, que se forma no conjunto das lutas de movimentos

sociais camponeses; que se manifesta e transforma nas relações sociais, reivindicando e abrindo espaço para a efetivação do direito à educação, dentro e fora do Estado.

No âmbito das políticas públicas para a educação do campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos, como por exemplo, a localização geográfica das escolas, gerando enormes distâncias entre estas e a residência do educando, os meios de transporte, as estradas, a baixa densidade populacional em alguns territórios rurais, o fechamento de escolas, a formação dos educadores, a organização curricular, a pequena oferta de vagas para as séries finais do Ensino Fundamental e Médio, os poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo, etc. É possível então perceber que diante deste cenário de descomprometimento, as políticas públicas para a chamada “educação rural”, historicamente, teve como objetivo principal, sua vinculação a projetos conservadores e tradicionais de ruralidade para o país.

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas, sendo inúmeras vezes tratada como política compensatória. Suas demandas e especificidades raramente tem sido objeto de pesquisa no espaço acadêmico ou na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Neste cenário de exclusão, a educação para os povos do campo vem sendo trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos essencialmente marcados por conotações urbanas e, geralmente, deslocado das necessidades da realidade local e regional (SOUZA; REIS, 2009, p.40).

Mesmo diante de avanços consideráveis para o fortalecimento da concepção de educação do campo, pode-se constatar que esta ainda é uma realidade que permanece a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e a inserção do controle químico das culturas, em detrimento das condições de vida do homem e da mulher do campo. Esses paradigmas orientam e direcionam políticas e práticas educativas efetuadas no meio rural. São agentes dessa tal exclusão social e educacional. Por isso, quando pensamos e estudamos a educação para os povos do campo, é possível perceber uma face obscura que contribui para a negação dos direitos, das histórias, os sonhos, gestos, religiosidade e identidade desses sujeitos.

3.1 As políticas para o meio rural

Há um processo de aproximação das realidades do campo e da cidade. Este processo vem sendo interpretado em duas vertentes: uma que define o polo urbano como aquele que determina o sentido da integração entre esses dois extremos e vê o polo rural como o mais atrasado e que tende a reduzir-se sob a influência do urbano; e outra que privilegia a mútua determinação dos polos urbano e rural. Nessa segunda vertente os dois polos preservariam suas particularidades e o que muda é a relação entre eles.

Essas duas vertentes coincidem com as duas tendências observadas na proposição de políticas educacionais para o meio rural. Uma tendência, mais identificada com o polo urbano – a desenvolvida no Brasil na década de 90 – que preconiza a oferta da educação em salas unisseriadas, com o fechamento de salas multisseriadas, em um processo de nucleação das escolas do meio rural. Segundo este modelo os alunos devem ser agrupados em núcleo, e o transporte escolar usado para deslocá-los.

Os argumentos que sustentam esta vertente supõem que a melhoria no processo educativo é decorrente das aulas em classes unisseriadas e das melhores condições materiais das escolas nucleadas, se comparadas com a histórica precariedade das escolas multisseriadas. Argumentos de ordem administrativa sustentam que os custos com a nucleação frequentemente são mais baixos que os custos da manutenção com as escolas multisseriadas.

O segundo modelo de políticas para o meio rural, que se identifica com a segunda vertente, responsabiliza a nucleação pelo desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocá-los para longe da comunidade de origem, como por usar um modelo de educação urbana. Este modelo defende as salas multisseriadas como uma solução viável, e inclusive desejável, para o campo. Desta vertente surgem proposições de uma escola do campo que contemple a complexidade do meio em que está situada, e que se identifique com os valores e as necessidades próprias do campo. Neste sentido, uma escola que seja “do campo” e “para o campo”.

Nas escolas urbanas as reformas da década de 90 aumentaram o escopo do trabalho docente, isto é, além das atividades na sala de aula, o professor foi responsabilizado pela gestão da escola e tudo o que se refere a ela: planejamento, elaboração de projetos pedagógicos e calendários, discussão do currículo e avaliação. No caso das escolas rurais as novas exigências somaram-se a outras que caracterizam historicamente esses espaços e o professor conduzido a um acúmulo de tarefas que lhe deixariam pouco tempo para planejar seu trabalho docente com autonomia.

3.2 A escola chega ao meio rural

Somente a partir de 1930, de forma tardia, o poder público começou a incluir em sua agenda de discussões a escola para o meio rural. As consequências disso se refletem na precariedade e fragilidade da educação do homem do campo até o presente momento na maior parte das regiões brasileiras. Ocorre que a disponibilidade de mão de obra qualificada não era uma necessidade do mercado. Os escravos haviam suprido por um longo período as demandas de trabalho do processo produtivo na produção de cana-de-açúcar e café, sem um investimento efetivo em termos de formação humana. Com a chegada dos imigrantes europeus a partir do século XIX esse cenário sofreu mudanças, com a introdução de debates sobre a importância da escola pública para a população de modo geral.

As medidas adotadas pelo governo para a educação em geral foram inspiradas pelo pragmatismo de John Dewey (1859 – 1952), filósofo americano, considerado pai da educação moderna. A formação humana coloca-se, na perspectiva do escolanovismo de Dewey, como alternativa para acomodar conflitos sociais, sem transformações das estruturas de poder da sociedade de classes. Assim a educação rural, fortemente marcada pelo que se denominou de “ruralismo pedagógico”, foi utilizada como instrumento para o fortalecimento do projeto hegemônico capitalista. O ruralismo pedagógico, segundo Calazans (1993), está alinhado aos princípios da Escola Nova, que pregava a socialização do indivíduo para que pudesse viver de forma harmoniosa no meio social e natural. A escola

devia estar vinculada a interesses regionais, formando, acima de tudo, pessoas capazes de explorar a terra e, através disso, acumular riquezas e bem estar.

Esse projeto pedagógico constituiu-se na prática como alternativa para fundamentar programas rurais, que aliaram educação e assistencialismo. Entendia-se que o homem rural era atrasado, que sua cultura precisava ser mudada para que o desenvolvimento chegasse ao campo. Foi realizado em 1942 o VIII Congresso Brasileiro de Educação, onde foram defendidas 41 teses que deveriam nortear a educação rural.

Quando se analisa o projeto de educação rural implantado no contexto brasileira a partir dos anos 1930 até 1960, verifica-se que os movimentos sociais no campo e nas cidades cumpriram papel importante na construção de projetos alternativos de educação.

Em 1961 foi aprovada a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases de número 4024/61. A obrigatoriedade da escolarização para crianças de 07 anos pode ser considerada uma conquista importante. Todavia, a União transferiu para o Estado a organização, manutenção e funcionamento da escola. Às prefeituras atribuiu-se a criação de escolas na zona rural, porém não foram ofertados recursos financeiros e humanos, demonstrando assim que o governo omitiu desta vez de forma aberta no texto da lei, o seu papel de garantir educação pública de qualidade aos trabalhadores do campo.

O lançamento de vários de programas especiais de educação rural evidencia a fragilidade do país em relação a um projeto nacional de educação pública de qualidade para todos. Há uma condição significativa que é a abordagem dual da cidade e campo, como se constituíssem duas entidades estanques e dicotômicas entre si. Na realidade esta cisão foi produzida pelo “ruralismo pedagógico” (Queiroz, 1997, p.46).

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 romperam, pelo menos do ponto de vista teórico, com esta perspectiva que separa a educação das cidades e do campo no âmbito das políticas oficiais de educação. Verifica-se que nos anos de 1990 alguns avanços importantes serão gradativamente conquistados pelos movimentos sociais.

O Movimento dos Pequenos Agricultores e o Movimento Sem Terra, por exemplo, “trouxeram a questão agrária para o centro dos debates no país e ressuscitaram todas as temáticas do campo numa perspectiva crítica”. Vale ressaltar, no entanto, que as questões inerentes à construção coletiva do projeto diferenciado de educação do campo em nosso tempo são complexas, sobretudo partindo da história educacional do país, em que se observa que a educação pública de qualidade dos trabalhadores do campo e das cidades é um direito negado de forma recorrente dado as condições precárias de funcionamento das escolas.

3.3 A escola Rural: espaço físico

Mesmo encontrando-se iniciativas de educação rural ainda no século XIX, é a partir dos anos 30 do século XX que começa a delinear-se um modelo de educação rural amarrado a projetos de “modernização do campo”, patrocinado por organismos de “cooperação” norte-americana e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural.

As políticas públicas para a escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural, quando analisamos o analfabetismo no Brasil que, ainda em 1991, continuava a ser mais elevado na área rural do que na área urbana (FERRARI, 1991, p.66).

O modelo brasileiro de educação rural apresenta uma série de elementos os quais aparecem na legislação, nas instituições pedagógicas, no currículo e mesmo nas “recomendações” dos organismos internacionais, que possibilitam traçar um esboço da educação rural brasileira a partir dos anos 30.

A escola rural que tem predominado na nossa história é constituída quase que em sua maioria de classes multisseriadas a cargo de professoras leigas, ou com menor tempo de formação que as professoras urbanas. Tal modelo omite a existência dos trabalhadores rurais ou, quando faz menção à sua existência, é para demarcar, nas entrelinhas dos artigos, discursos e recomendações, a sua diferença, o seu atraso, a sua incapacidade, a sua ignorância, a sua até, falta de higiene.

A constituição de uma escola básica do campo vai se configurando nesse aprendizado em que os trabalhadores se percebem diferentes, reconhecem a importância da luta para a sua formação, mas nem sempre transferem para as práticas escolares dos filhos a compreensão que têm do valor da conquista da terra e de uma política agrícola que lhes seja conveniente. O modelo de escola rural, imposto através de políticas públicas dirigidas à produção agropecuária e à educação rural, é vinculado ao sistema capitalista de produção e de sociedade, que se fundamenta na divisão campo/cidade e na exploração da força de trabalho. A proposta de escola básica do campo vem sendo construída pelos trabalhadores, sejam eles agricultores, técnicos ou professores; não está pronta, não é fechada, nem é imposta.

A infraestrutura das escolas rurais ainda é um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade no campo. Dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) mostram uma situação preocupante, já que as porcentagens de escolas sem as mínimas condições de funcionamento ainda são altas.

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado em 2012 pelo Governo Federal, previu medidas específicas para o espaço físico das escolas rurais. Entre elas, estão: melhoria das condições físicas e materiais das escolas; implantação de laboratórios de informática e garantia do acesso à internet para diversas unidades; e universalização do acesso à água potável, saneamento e energia elétrica.

Especialistas em Educação do campo afirmam que a infraestrutura precária tem impacto direto na qualidade do ensino oferecido, pois a condição física da escola influencia muito no desempenho pedagógico e na construção da identidade dessa Educação.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Sobre o transporte escolar, o documento afirma que, quando necessária à adoção, devem ser

“considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”.

Os especialistas reforçam que há necessidade de se melhorar o sistema, ao afirmar que a escola sozinha não dá conta da dinâmica do campo. É necessária a construção de políticas interinstitucionais, que unam secretarias e ministérios, e o transporte escolar é um exemplo disso. O investimento é altíssimo e as crianças às vezes passam quase duas horas dentro do veículo, em estradas de terra.

A problematização sobre a emergência da concepção do campo em detrimento de uma educação rural reflete as limitações desta última em termos da abrangência da diversidade dos problemas e desafios colocados pelo mundo rural.

Enquanto a educação do campo é percebida como espaço de resistência, produtor de vida e cultura, a educação rural é associada a uma concepção mais instrumental e por isso mesmo pouco ativa em relação aos desafios mencionados; ela é tida como uma educação tradicional desvinculada dos modos de vida da população camponesa e das relações sociais existentes no campo, cuja ideia de escola parece alheia ao seu local geográfico. (PORTES et al., 2008, p.6).

Desta forma, como aponta Portes (et al., 2008) os elementos pontuados para a caracterização da educação rural e da educação do campo demonstram que os dois conceitos se distanciam um do outro, uma vez que apresentam visões dicotômicas nas formas de pensar o campo, a educação e seus sujeitos. Pensando nesses desafios, as análises que aqui se seguem refletem a importância da interface entre o ensino e a pesquisa, considerada esta o pilar para o aprofundamento das temáticas que envolvem a educação no campo.

De maneira geral, é possível perceber as diversas dificuldades que ainda persistem no contexto educacional do campo. A precariedade continua sendo uma marca constante e várias pesquisas constataam a recorrência de problemas relacionados à infraestrutura escolar, as escolas distantes do espaço de vivência da população do campo e que faz com que professores e alunos precisem percorrer longas distâncias a pé, além de colocarem a vida em risco em veículos em condições inadequadas para o transporte escolar. A merenda e o material didático

são, muitas vezes, insuficientes. Esse último apresenta ainda temáticas estranhas à cultura camponesa.

3.4 Infraestrutura das escolas do campo

A infraestrutura das escolas do campo ainda é um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade no campo. Dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) mostram uma situação preocupante, já que as porcentagens de escolas sem as mínimas condições de funcionamento ainda são altas.

De acordo com Censo de 2016 das escolas situadas no campo, 9,9% sequer contam com energia elétrica, 11,3% não tem água potável, 14,7% não tem esgotamento sanitário, também não são encontrados biblioteca ou sala de leitura em 19,9% e laboratório de informática em 54,4% delas.

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado pelo Governo Federal no ano de 2012, prevê medidas específicas para o espaço físico das escolas do campo que ainda sofrem muito com a infraestrutura precária, que não oferecem mínimas condições de uso e, a construção de novos estabelecimentos que atendam às necessidades de todos os sujeitos que deles fazem uso.

Especialistas em Educação do campo afirmam que, a infraestrutura precária das escolas tem impacto direto na qualidade do ensino oferecido, pois influencia muito o desempenho pedagógico e a construção da identidade dessa educação.

Em 2010, o Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística - IBOPE realizou uma pesquisa intitulada “Projeto Escolas Rurais” para o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural sobre as escolas rurais com salas multisseriadas. Nessa pesquisa mostrou-se a diferença do desempenho do campo em relação à média do País na Prova Brasil. Considerando as notas de matemática do 5º ano na avaliação de 2007, a defasagem em comparação com as escolas urbanas chegava a 34 pontos de diferença. Em língua portuguesa a diferença chegava a 10%.

Em geral, pesquisas realizadas pelo Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/MEC e o Instituto de Pesquisa Aplicada - IPEA

relacionam a infraestrutura precária das escolas com a maior incidência de distorção idade/série e índice de repetência entre os estudantes.

4 AS CLASSES DE TURMA MULTISSERIADAS: os desafios da educação do campo

As classes multisseriadas estão presentes nas regiões rurais onde a escassez de professores, alunos ou recursos inviabiliza a existência de uma escola moderna típica, com os alunos distribuídos por classes conforme a idade e atendidos por um ou mais professores específicos.

O tipo de ensino proporcionado nas classes multisseriadas, tem sido, ao longo da história, considerado distante do ideal, sendo alvo de várias abordagens teóricas e práticas que tentam levantar os problemas deste sistema tanto do ponto de vista do aluno, quanto do professor, visando encontrar alternativas ou rotas de melhorias em relação a este formato.

Apesar de a heterogeneidade está presente em qualquer grupo, na escola rural ela é mais acentuada por concentrar em um mesmo espaço e ao mesmo tempo crianças de idades muito díspares, ou seja, da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental. O professor não tem, geralmente, um ajudante de sala para auxiliá-lo nessa árdua tarefa. Esse modelo de educação ofertado por muitos governantes diverge do que determina a Resolução nº 02 do CNE/CEB em seu art. 3º: A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças. Enquanto o § 2º do referido artigo coloca que em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças da educação infantil com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa realidade só vem mostrar que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais que lecionam em classes multisseriadas é organizar o tempo didático. Quando se deparam com crianças de várias séries ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a atenção, os docentes pensam que a solução é fazer planejamentos distintos para cada grupo. Porém, essa estratégia não se mostra eficiente, porque o professor, durante a aula tem que ficar correndo de um lado para o outro tentando atender a todos e, conseqüentemente, ele não dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos porque as crianças da educação infantil requerem um acompanhamento

mais “próximo”, com isso dificultando o atendimento aos que estão em fase de alfabetização e que necessitam de um trabalho diversificado para que possam efetivamente ser alfabetizadas e conseqüentemente desenvolver um aprendizado eficaz nos anos seguintes.

A organização da sala de aula, o modo de lecionar, a interação entre os educandos são realizadas de maneiras diferentes em uma classe multisseriada. Os educadores que vivem nessa realidade lançam mão de várias estratégias para tentar atender a todos. Dispõem a sala em grupos inter e intra série para que haja o diálogo entre os conhecimentos em diferentes níveis, elege um monitor de cada série para ajuda-lo quando estiver com uma turma específica.

O multisseralismo acarreta sérios problemas no cotidiano escolar tanto para o docente quanto para os discentes que tem sua carga horária diminuída pela metade, além de terem que dividir o espaço e também a atenção do professor que, por sua vez, tem seu trabalho dobrado por elaborarem estratégias de ensino e avaliação diferenciadas, para obedecer aos encaminhamentos pedagógicos cobrados pelas Secretarias de Educação, que muitas vezes ficam alheias à realidade do professor e sequer oferecem capacitação e suporte pedagógico a esses profissionais.

Os professores que lecionam em salas multisseriadas enfrentam dificuldades para exercerem suas atividades pedagógicas devido ao fato de serem submetidos a um acúmulo de atividades que vão além do trabalho docente, executando tarefas administrativas voltadas para a manutenção da unidade escolar, como o preparo da merenda e as atividades de limpeza. A sobrecarga acaba gerando uma alta rotatividade desses profissionais, onde aqueles que possuem menor capacitação, ou formação inadequada, permanecem nesse ambiente de ensino até o momento em que alcançam uma maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade, visando melhores condições de trabalho, inclusive no quesito salarial, que tende a ser mais baixo em escolas do campo. Todos esses fatores acabam interferindo no processo de aprendizagem e contribuindo para a evasão escolar dos alunos.

4.1 As classes multisseriadas: uma possibilidade de prática educativa

Para iniciar a discussão sobre a organização das classes multisseriadas é importante ressaltar as palavras de Gauthier (2001, p.59) sobre o papel do professor na gestão da classe:

O professor volta a sua atenção para a gestão do grupo, a fim de instruí-lo e educá-lo. Para a pedagogia, o professor é, antes de tudo, um ator cuja tarefa e cujas atividades estão ligadas ao seu contexto de trabalho [...] não pode ensinar um conteúdo sem pensar automaticamente na gestão do grupo [...].

Pode-se dizer, portanto, que a pedagogia (ou ensino) designa o conjunto das ações praticadas pelo professor no âmbito das suas funções de instrução e de educação de um grupo de alunos no contexto escolar.

Nessa perspectiva, utilizando as ideias de Gauthier sobre a gestão de classes, compreendendo esta como a possibilidade de o professor gerir suas ações não somente em relação aos alunos, mas também considerando os conteúdos previstos no currículo escolar.

Para isso, faz-se necessário articular saberes em relação à organização e à apresentação dos “conteúdos” (instrução) e à gestão de classe, exercendo assim as duas funções pedagógicas primordiais da escola: educar e instruir.

Vale ressaltar, ainda, que este autor afirma ser importante que o professor saiba gerir sua prática de maneira a atender às “exigências inéditas do contexto de sala de aula”, dizendo:

Se bem que ninguém possa aprender em lugar de outro e que a aprendizagem seja sempre, em última análise, uma questão individual, não se pode negar que os objetivos da instituição escolar sejam a educação e a instrução de todos os alunos e não apenas de um deles (GAUTHIER, 2001, p.54).

Sendo assim, o professor precisa organizar-se de maneira a não centralizar a aprendizagem em si, acreditar que a troca entre os alunos também favorece a aprendizagem. Isso ocorre constantemente quando o professor aborda uma única temática para toda a classe e solicita que as produções escritas dos alunos sejam individualizadas.

Essa ação pode ser alternada também com atividades diversificadas em grupo, de maneira a considerar a necessidade de ordenação dos conteúdos, uma vez que a estrutura cognitiva humana é extremamente complexa e hierárquica, ou seja, para a aquisição e assimilação de novos conceitos é necessária a aquisição de conhecimentos anteriores que possam ser utilizados como âncoras para a assimilação de novos saberes.

Ao mesmo tempo, as crianças se acomodam em suas classes enfileiradas. Cada uma já sabe o seu lugar. Às vezes, as classes não estão enfileiradas, mas, de qualquer forma, há um modo de classificação para que os alunos possam se diferenciar, ou seja, saber quem são os da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Embora a sala seja única, paredes invisíveis se erguem para que os alunos sejam classificados, divididos. Isso é “necessário” para que se efetive o processo ensino aprendizagem.

Para Gauthier (2001), esta maneira de organização do trabalho é caracterizada como “ordem funcional”, não no sentido abusivo do termo, mas na possibilidade de organização do espaço físico, a maneira de desenvolver as atividades, de acompanhar pedagogicamente os alunos e de selecionar os conteúdos. E, como já sinalizado anteriormente, sendo a sala de aula uma microssociedade, é importante reconhecê-la com suas especificidades para que seja mais fácil compreender que a escolha “dos conteúdos, a maneira de abordá-los, depende da própria dinâmica do grupo e do contexto de trabalho”.

O professor deve conciliar o “saber e os alunos” e, para isso, precisa aprender a manter o ritmo da atividade harmoniosamente, assim como captar a atenção dos alunos e desafiá-los, com atividades significativas, gerenciando duas ou mais atividades dentro de sala de aula. (GAUTHIER, 2001, p.65)

Segundo Colello (2005, p. 5) em sua pesquisa sobre as dinâmicas nas classes de alfabetização, os professores demonstram dificuldade em realizar esta prática docente por vários motivos. São eles: ainda está presente a homogeneização; acabam realizando um planejamento e uma ação didática voltada para o aluno com desenvolvimento cognitivo mediano segundo critérios do próprio professor; acreditam que o ensino em grupo pode favorecer a aquisição de conceitos errados pelos alunos, uma vez que os professores não teriam condições

de acompanhar todos os grupos, considerando perda de tempo às atividades coletivas; porque, quando organizam grupos, estes também estão no formato da homogeneização; temem perder o controle do processo de cada aluno, mesmo quando reconhecem que a descentralização do ensino favorece também oportunidades de intervenção; acreditam que trabalho em cooperação pode favorecer a bagunça.

No caso da conclusão do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados, sobretudo quando assumem a visão da multissérie enquanto “junção de várias séries numa mesma turma”, e têm que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem às séries reunidas na turma; ação essa, fortalecida pelas Secretarias de Educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados, desconsiderando as indicações detalhadas anteriormente.

Para isso, o professor deve constantemente tematizar sua prática junto a outro profissional, seja ele professor ou coordenador, refletindo sobre suas atitudes e atos pedagógicos e sobre a possibilidade de reformulá-los quando necessário. A tematização da prática propõe uma nova oportunidade de formação continuada do profissional, superando o modelo tradicional, que se utiliza de informações antes da prática, do estudo de teorias e do acúmulo de conhecimentos. A tematização da prática permite interatividade no processo de formação do educador.

É claro que as propostas aqui apresentadas devem ser avaliadas de acordo com a realidade de cada classe multisseriada. No entanto, considerando que a diversidade está presente dentro de toda sala de aula, as orientações formuladas podem ser discutidas e adaptadas a qualquer situação pedagógica, pois o significativo é reconhecer e considerar que a diversidade pode se tornar um atributo na prática educativa.

Além disso, pode-se entender que o enfrentamento dos graves problemas que afligem a multissérie para ser efetivo deve considerar os desafios mais abrangentes que envolvem a realidade socioeconômica, política, ambiental, cultural e educacional do campo, em que se destacam: a degradação das condições de vida, que resulta na intensificação da migração campo-cidade; e o fortalecimento de

uma concepção urbano-cêntrica de mundo que generaliza a ideia de que o meio urbano é superior ao campo.

As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade reunindo grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo deve ser afirmada na elaboração das políticas e práticas educativas para o meio rural, carecendo, no entanto, de muitos estudos para que o seu aproveitamento na organização do sistema de ensino, de forma nenhuma signifique a perpetuação da experiência precária de educação que se efetiva nas escolas multisseriadas.

4.2 Os métodos que contemplam o ensino multisseriado

São visíveis as carências geradas pelas classes multisseriadas, no entanto esta é uma realidade que não deve ser desprezada, pois ainda é constante. Nesse sentido, é muito importante que se convide a reflexão sobre como desenvolver uma educação multisseriada sem que não sejam estabelecidas grandes lacunas entre o ensino multisseriado e o seriado.

A partir dos estudos realizados são apresentados alguns pontos que já são ou podem ser desenvolvidos pelos educadores do ensino multisseriado para que se possa alcançar um melhor rendimento:

- a) Convidar os alunos a serem monitores, principalmente daqueles que tem mais dificuldades;
- b) Planejar para uma classe, sem levar em conta as séries, mas os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos;
- c) Propor o trabalho coletivo, pois o fator socialização é um ponto forte dentro deste ensino;
- d) Reorganizar a programação, criando um único programa por disciplina;
- e) Trabalhar ao mesmo tempo as semelhanças e diferenças nas classes e nos programas.

Sobre o desenvolvimento do aprendizado dentro da concepção de Vygotsky, Oliveira considera que:

O único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas e instruções são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas, no caso específico da escola, é o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1997, p.62).

Estes pontos podem ser trabalhados no sentido de vencer o déficit e carências existentes nas classes multisseriadas. O importante é que se estabeleça um ambiente agradável, organizado e atraente, para que os alunos em meio a uma classe multisseriada também se sintam capazes de aprender.

A organização das salas em pequenos grupos e o trabalho em pares pode transformar tal metodologia em vantagem pedagógica, isso acontece porque classes multisseriadas são heterogêneas e exigem práticas que atendam a alunos com diferentes características.

Em grupo, as crianças sempre apresentam desempenho cognitivo superior ao que mostrariam se realizassem as mesmas tarefas individualmente. E isso é verdade tanto para as mais avançadas, para as que têm algum tipo de dificuldade, para as mais velhas e para as mais novas.

No tocante as classes multisseriadas, nas quais o professor se depara com alunos dos primeiros ciclos do ensino fundamental I, as discrepâncias aumentam consideravelmente se comparadas àquelas em que os alunos são dispostos em seriação, ou seja, divididos por série.

4.3 Como ensinar e aprender na educação do campo

A prática complexa do planejamento curricular, orientada pela opção de organização curricular a partir dos Temas Geradores, muitas vezes, pode conceber, por exemplo, um tema definido de modo amplo para a toda a escola deslocado de seu sentido mais particular das relações homem–mundo.

Este efeito ao trabalho pedagógico é resultado influente da própria dinâmica escolar, em que os agrupamentos de educandos são constituídos pela lógica de escolarização moderna, sequenciada em séries – idades. Imprimir sentidos ao trabalho pedagógico com certos Temas Geradores, de modo logístico a toda a escola, vem apresentando questões didático–metodológicas a serem resolvidas, quando os próprios temas tendem a ser isolados das realidades dos seres humanos. Freire diz que essa relação deve ser entendida nas relações particulares de como os seres humanos estão no mundo, em seus níveis de compreensão, suas visões, seus valores, para que no ensino ocorra a análise e reflexão da prática social a ser mais bem compreendida e transformada, “(...) toda investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se torna momento de um mesmo processo, dificilmente constituído quando fazemos levantamentos metodológicos simplificadores” (FREIRE, 1987, p. 102).

A questão mais importante a ser debatida refere-se a como estes temas são selecionados e hierarquizados para serem trabalhados, como uma preocupação permanente dos professores que colocam a referência a um conhecimento a ser seguido uniformemente em cada momento da formação escolar. De modo controverso, as seleções de conhecimentos escolares, partindo dos conteúdos já tradicionalmente colocados como fundamentais para a aprendizagem das crianças, não recebem, muitas vezes, a devida atenção sobre sua concepção que se tornou um amplo quadro de referências para os professores, como os conteúdos das disciplinas no currículo.

A organização disciplinar pode estar sendo debatida e tratada de outro modo, mas possivelmente, a origem dos conhecimentos nas áreas ou disciplinas está deixando de ser questionada em suas mais particulares representações sobre o conhecido.

Hoje se projeta uma educação do campo que respeite a cultura camponesa bem como os conhecimentos empíricos que possuem sua forma de produção, de vida, costumes levando essas características para a escola como conhecimento a ser partilhado e discutido entre educadores, educandos e comunidade, em detrimento de uma educação rural que visa à aprovação ou reprovação dos alunos seguindo o modelo das escolas urbanas.

Segundo Freire, o período de transformação em uma sociedade exige que a educação também se transforme para colaborar nessa nova realidade, pois “ [...] se ao lado destas transformações se desenvolve uma educação capaz de ajudar a compreensão crítica da mudança operada – que atingiu igualmente a maneira de trabalhar – esta educação ajudará também a instauração de um novo pensamento-linguagem.” (FREIRE, 1981, p. 20).

A transformação que Freire se refere à democratização do espaço escolar, ou seja, maior acesso da comunidade à escola, participação dos educandos trazendo para dentro da escola, para colaborar nas decisões o público a quem a escola atende, de modo que esta seja mais democrática com a participação de todos os interessados. A transformação aborda a pedagogia escolar a qual visa à valorização dos conhecimentos advindos de experiências do cotidiano do educando. A transformação diz que o currículo escolar deve ser de acordo e/ou em consideração com a realidade de onde a escola está inserida.

Nesta experiência específica, podemos inferir que os sujeitos envolvidos no processo compreendem que a escola que desejam implica uma opção política, e, tomada essa posição, constroem coletivamente esta escola no diálogo com educadores que irão subsidiar teórica e metodologicamente essa opção. A construção de uma “escola diferente” passa necessariamente pela construção coletiva, na qual a dialogicidade é a base que permitirá que ela seja edificada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação na área rural do nosso país revela as grandes dificuldades encontradas pelas populações do campo na busca pelo reconhecimento enquanto povo que tem direitos e deveres, bem como a necessidade de uma educação de qualidade no local onde moram. Nesse sentido, o modelo de escola urbana ignora as características dos alunos do campo, de forma a não atender as necessidades reais, se fazendo uma educação que Freire (1987) chama de bancária, pois o professor disserta “[...] sobre algo completamente alheio a experiência existencial dos educandos [...]”, conteúdos que são desconectados totalmente da realidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação.

Muitas foram as lutas, mas hoje aos poucos está sendo difundido o conceito de educação do campo, distanciando do conceito de educação no campo ou rural. Essa diferenciação é de suma importância para a compreensão do campo como espaço de vida, cultura, educação, trabalho e não como lugar atrasado, sendo sua população inferior em relação à população urbana.

A educação do campo vem aos poucos ganhando espaço nas escolas do campo, embora necessite de mais pessoas que se comprometam com a luta por escolas de qualidade que relacionem conteúdo curricular com conhecimentos relativos à história e ao cotidiano dos educandos.

Os desafios, entretanto, ainda são imensos. Entre eles pode se pensar em como fazer para que a educação do campo consiga ir além de buscar o contexto de vida dos educandos construindo aprendizados mais significativos e aproximando teoria e prática, além de tornar o ambiente social em um ambiente educativo, a partir da construção de um território educativo onde a educação do campo pode influenciar mudanças nas escalas locais, regionais e globais ao se relacionar com outras ações e pensamentos no âmbito das racionalidades e movimentos contra hegemônicos que envolvem outros sujeitos do campo e das cidades.

Estes desafios colocam ainda a necessidade de pensar ações compartilhadas, de promover mais diálogo entre conhecimentos populares e

científicos, do campo ou não, de construir políticas públicas que fortaleçam a especificidade da educação do campo em conexão com outros movimentos, outros territórios educativos.

A grande questão é se de fato ocorreu um processo de estruturação de escolas rurais no Brasil ou apenas foram implantadas escolas situadas no meio rural. Pode se considerar que essa problemática precisa de análises mais detalhadas por um maior número de estudiosos do tema. Parece que as divergências entre os governos federal, estadual e municipal foram significativas, mas que estes últimos tiveram que aceitar as políticas públicas implementadas pelo governo federal, uma vez que a partir dos anos de 1950 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, passou a ser o principal fomentador, aplicando recursos financeiros, para a construção de novas escolas rurais em todo o Brasil.

Contudo, não se pode desconsiderar que a implementação de escolas rurais tornou a organização escolar mais complexa e possibilitou aos grupos das regiões rurais a terem um maior acesso à escolarização pública. No entanto, apesar da sua popularização, esse tipo de escola não logrou sucesso no sentido de vencer o analfabetismo como também não foi suficiente para evitar fluxos migratórios do campo para os centros urbanos.

O modelo multisseriado que caracteriza a grande maioria das escolas do campo oportuniza as populações do campo o acesso à escolarização no lugar onde vivem em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência de sujeitos no campo e para afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica efetivada nessas escolas.

Essas escolas com turmas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, a reunir grupos com diferenças de série, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo da multisserie, articulada a particularidades identitárias relacionadas a diversos fatores, são elementos

imprescindíveis na composição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para os povos do campo.

Essa prerrogativa referencia a intencionalidade de pensar a educação do lugar dos sujeitos do campo, o que significa que se tem por pretensão elaborar políticas e práticas educativas includentes para as escolas do campo é fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos e suas particularidades nos diversos espaços sociais em que estão inseridos.

As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação, das universidades e centros de pesquisa e dos movimentos sociais do campo. Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infraestrutura e condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes dessas escolas que em geral se encontram abandonadas. Sinalizando assim, a importância da concretização de um processo de educação dialógica que inter-relacione sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária de forte tradição disciplinar, pois os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciam o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores.

A partir dos estudos realizados são apresentados alguns pontos que já são ou podem ser desenvolvidos pelos educadores do ensino multisseriado para que se possa alcançar um melhor rendimento, como convidar os alunos a serem monitores daquele que tem mais dificuldades, planejar de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, propor o trabalho coletivo, trabalhar ao mesmo tempo as semelhanças e diferenças nas classes e nos programas, entre outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 189º da Independência e 122º da República, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Educacenso. **Censo Escolar 2016: Notas Estatísticas**. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/divulgacao_censo2016..>. Acesso em: 13/10/17.

_____. Lei Federal nº 4024/61. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1961. Disponível em: <http://www.in.gov.br/mp_leis/leis-texto.asp>. Acesso em 14/10/2017.

_____. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **PRONACAMPO**. Brasília, MEC, 2014e. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/>>. Acesso em 13/10/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa - **Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. — Brasília: SECAD/MEC, 2009. 80 p.

_____. **Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores: Alfabetização e Diversidade**. Programa Escola Ativa. Brasília: MEC/SEC, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB nº1**, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.32.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=129992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 12/10/2017.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural**. In: DAMASCENO, Maria n. & THERRIEN, Jacques (org.). Educação e escola no campo. Campinas, Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA,

Mônica Castagna (org). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

COLELLO, S.M.G. **Repensando as dinâmicas pedagógicas nas classes de alfabetização**. São Paulo: CEMOROC/FEUSP, 2005, p. 05-20)

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Desafios e Proposta de Ação. Luziânia, 1998.

ENERA. Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro**. Brasília/DF, 28 a 31 de julho de 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: Molina, M. C. (Org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: 2006. p. 27-39.

FERRARI, Alceu. **O problema do analfabetismo no Brasil: dez itens**. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo: ANDE/Cortez, n. 17.

FREIRE, Paulo. **Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GAUTHIER, C. **Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como quadrado**. Revista Educação nas Ciências. Ijuí: Unijuí, jan-jul., 2001.

IBOPE. **Projeto Escolas Rurais**. Disponível em: <www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Documents/10_05_28_escolas_rurais.pdf> Acesso em 16/10/2017.

MANDELLI, M. (12 de Abril de 2012). **Escolas da zona rural sofrem com infraestrutura precária**. Disponível em Todos Pela Educação: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/22214/escolas-da-zona-rural-sofrem-com-infraestrutura-precaria>> Acesso em 14/10/2017.

MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, Antonio. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C. (Org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PORTES, Écio; CAMPOS, Alexandra R.; SANTOS, Valéria de O. **As práticas de escolarização de famílias rurais com filhos em idade escolar**. Minas Gerais: Cedecom/UFMG, 2008.

QUEIROZ, João Batista de. **O processo de implantação da escola família agrícola (EFA)** em Goiás, Goiânia: UFG/Programa de Pós-Graduação em Educação, 1997.

SILVA, M. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. SOUZA, M. S.; MARCOCCIA, P. C. de P. Educação do Campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE. Salvador, v. 20, p. 191-204, jul./dez. 2011.

SOUZA, REIS. **A Modernização Seletiva**: uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília: UNB, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - O abandono com as escolas da zona rural



Escola Municipal Arcanjo Soares – São Miguel de Taipu

APÊNDICE B - Sala de aula multisseriada com alunos de 04 a 07 anos





ANEXOS

ANEXO A - Modelo de escola padrão previsto pelo Programa Pronacampo



Fonte: Todos Pela Educação

ANEXO B - Infraestrutura das Escolas Rurais



Fonte: Censo Escolar

ANEXO C - Transporte Escolar do Governo Federal para a zona rural



ANEXO D - Transporte alugado por prefeitura

