



## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES EM SALAS MULTISSERIADAS**

Vânia da Silva Araújo<sup>1</sup>

Jéssica Gomes Lobo<sup>2</sup>

Cidilene César de Andrade<sup>3</sup>

Christiane Nogueira Donato Formiga<sup>4</sup>

Rosilene Felix Mamedes (UFPB-CNPQ/PPGL)<sup>5</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho busca refletir sobre a história da Educação do Campo no Brasil e questões que envolvem políticas públicas que atendam às necessidades dessa demanda. Para isso, fizemos um breve panorama sobre a legislação da Educação do Campo e dos marcos legais relacionados à oferta da educação para essa clientela. Como **Objetivo Geral**: Analisar o perfil desses profissionais que desenvolvem seu trabalho docente nas turmas multisseriadas do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, nas escolas situadas na zona rural do município de São Miguel de Taipu-PB. Já para os **objetivos Específicos**: Contextualizar a Educação do Campo, a partir do levantamento da legislação e dos marcos legais; Entrevistar docentes que trabalham nas turmas do 1º ao 5º ano, no município de São Miguel de Taipu-PB com questões sobre a prática docente; Compreender as dificuldades dos docentes para lidarem com turmas multisseriadas. Para este trabalho buscamos aporte teórico nos documentos oficiais da educação e autores que tratam das características da Educação do Campo, englobando questões relacionadas à formação docente, à infraestrutura das escolas, como também a prática dos professores inseridos nessa realidade. Do ponto de vista metodológico, para coleta de dados, foram realizadas entrevistas junto aos docentes, em 10 ( dez ) turmas do Ensino Fundamental I, de 05 ( cinco ) escolas localizadas na área rural do Município de São Miguel de Taipu/PB, que apontaram os principais desafios enfrentados por esses docentes para desenvolver o processo de ensino aprendizagem dos alunos atendidos.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Salas Multisseriadas. Formação docente.

### **INTRODUÇÃO**

Entre a década de 1980 e os anos de 1990, nos deparamos com a depreciação, pelos agentes nacionais e internacionais, de tudo aquilo que fosse público. Fato, este,

---

<sup>1</sup>Graduada em Letras- UFPB e em Pedagogia-UEPB, Especialista em Psicopedagogia-IIESPA-Intituto de Ensino Superior da Paraíba, [vaniajuara@hotmail.com](mailto:vaniajuara@hotmail.com)

<sup>2</sup>Graduada em Letras Inglês-UFPB, [jgomeslobo@gmail.com](mailto:jgomeslobo@gmail.com)

<sup>3</sup>Pós-graduanda em especialização em Língua, Linguagem e Ensino, na FIP e a especialização em Educação Biocêntrica na UFPB, [cidilenejp@hotmail.com](mailto:cidilenejp@hotmail.com)

<sup>4</sup>Graduada em Pedagogia-Faculdade São Judas Tadeu, Especialista Faculdade Evangélica Meio do Norte, [christiannenogueiraa@gmail.com](mailto:christiannenogueiraa@gmail.com)

<sup>5</sup>Mestra em Linguística, doutoranda em Letras – PPGL-UFPB, [rosilenefmamedes@gmail.com](mailto:rosilenefmamedes@gmail.com)



correlacionado a fatores oriundos das novas políticas implementadas no Brasil, tendo como bojo o neoliberalismo e a abertura do comércio à iniciativa privada. Assim, após a Constituição Federal (1988) presenciamos intensos movimentos em prol da criação do aparato legislativo que teve como culminância, em 1996, a Lei Nº 9.394, Intitulada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tem como principal objetivo assegurar a educação para todos, além de dirimir sobre os aspectos legais da educação em solo brasileiro.

Em meio às garantias constitucionais para a educação, eis que surge a preocupação e as adequações que se faziam necessárias para atender a demanda existente no meio rural a partir de políticas públicas que atendessem à demanda. 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 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(2009), 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 iniciado em 2009, sendo uma estratégia metodológica criada para combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Este programa foi desenvolvido especificamente para as classes multisseriadas, onde alunos de diferentes idades e séries realizam suas atividades escolares no mesmo espaço. Entre as principais estratégias estavam: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.



Dados do censo escolar da educação básica dos últimos anos mostram decréscimo do número de escolas e de matrículas na área rural e crescimento na área urbana. O censo escolar de 2003 registrou 103.328 escolas rurais e 7,9 milhões de matrículas; em 2013, foram 70.816 escolas rurais e 5,9 milhões de matrículas, redução de 32.512 escolas e de 2 milhões de matrículas. Dados do Censo Escolar 2011 apontam que o Brasil possui 76,2 mil escolas rurais, das quais, 42 mil são multisseriadas e, quase 15% ainda não possuem energia elétrica, 89% não têm biblioteca e 81% não contam com laboratório de informática.

Para Mônica Molina (2012), professora e diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília (UnB), o ensino rural deve englobar não somente os saberes universalmente produzidos, mas também, contemple o conhecimento local e os meios de produção das comunidades nas quais as escolas estão inseridas. Destaca, ainda, que a infraestrutura, o acesso e a formação, entre outros quesitos precisam ser priorizados na realidade da educação do campo. Portanto, é imprescindível que se tenha a consciência de que precisamos formar professores capazes de ter um olhar que vá além do seu trabalho docente, ou seja, que possa criar e manter o vínculo da instituição com as pessoas da comunidade, construindo uma relação dialógica com a comunidade.

A Educação do Campo apresenta uma característica bastante peculiar, as salas multisseriadas, que agregam num mesmo espaço crianças que se encontram em diferentes anos de escolaridade e apenas um professor para atender a essa demanda. 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 estar 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 adequados e/ou suficientes em muitos casos.

Além de tantas dificuldades no que tange à estrutura física da escola, a falta de material pedagógico adequado, de formação inicial e continuada para lidar com as especificidades do campo e, a falta de um acompanhamento pedagógico para esses professores, apresentam-se como fatores que podem contribuir negativamente para que os mesmos possam desenvolver seu trabalho satisfatoriamente.

Dito isso, percebe-se que a realidade do campo é muito mais desafiadora do que a urbana, além de contar com turmas multisseriadas, heterogêneas, o profissional lida com



variantes que até já são postuladas na LDB, no artigo 28, que mostra a necessidade da adequação do calendário, de modo a atender as especificidades da região, como por exemplo, a época de colheita (nordeste) ou das grandes enchentes, que acontecem no norte do país. Além das adequações dos conteúdos e metodologias apropriadas, ou seja, cabe ao governo propiciar um ensino diferenciado a este público, de modo que abarque as necessidades dessa clientela.

O Município de São Miguel de Taipu/PB tem em sua rede (1) uma creche e 12 (doze) escolas que oferecem desde a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental. Dessas escolas, 11(onze) estão localizadas na área rural com um quantitativo de 31 (trinta e uma) turmas multisseriadas. De acordo com os dados divulgados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Município de São Miguel de Taipu, durante os anos de 2009 a 2017 vem apresentando um IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica abaixo das metas projetadas para o período. Tal fato nos remete a questionamentos sobre quais fatores podem estar contribuindo para que a educação no município não venha conseguindo atingir as metas estabelecidas. Como agravante para a qualidade do ensino destaca-se que as salas multisseriadas não são avaliadas pelos índices nacionais que medem a educação, haja vista, é necessário que tenha no mínimo 20 alunos da turma, além de 80 % dos alunos frequentando para ser aplicado. Logo, se a turma é mista dificilmente terá 20 alunos da mesma série.

Nesse sentido, evidenciou-se a importância de se analisar o perfil desses profissionais que estão desenvolvendo seu trabalho docente nas turmas multisseriadas do ensino fundamental de 1º ao 5º ano, nas escolas situadas na zona rural do município de São Miguel de Taipu, Paraíba, como também os desafios enfrentados por esses docentes, inseridos nessas escolas, corpus do nosso trabalho, para que se efetive o processo de ensino aprendizagem das crianças de turmas multisseriadas.

Para este trabalho buscamos aporte nos documentos oficiais da educação e, autores como: Arroyo (2007), Molina (2006), Leite (1999) que tratam das características da educação do Campo, englobando questões relacionadas à formação docente, à infraestrutura das escolas, como também a práxis dos professores inseridos nessa realidade.

## **METODOLOGIA**



Esta pesquisa foi realizada em 5 (cinco) escolas, localizadas na área rural do Município de São Miguel de Taipu, no Estado da Paraíba. Como sujeitos de pesquisa tivemos os docentes das turmas do 1º ao 5º ano, da rede municipal de ensino, que exercem a práxis em contexto de salas multisseriadas. Como instrumento de pesquisa aplicamos entrevistas, realizadas pelo telefone, tendo em vista que estamos em contexto de pandemia. A entrevista teve o objetivo de fazer uma coleta de dados que apontem os desafios enfrentados por eles para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem, que atenda efetivamente as necessidades educacionais de alunos que estão inseridos em escolas com salas de aula com tantas especificidades.

Para análise dos dados utilizamos o método da análise do conteúdo que conforme Bardin (2011):

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Como sujeito de pesquisa, selecionamos os docentes, em 10 (dez) turmas do Ensino Fundamental I, de 05 (cinco) escolas localizadas na área rural do Município de São Miguel de Taipu, no Estado da Paraíba. Como sujeitos de pesquisa, tivemos 10 (dez) docentes que exercem a práxis em contexto de turmas multisseriadas.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

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 tiram 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 e uma educação de qualidade para os povos do campo.

Na oferta da educação básica para a população do campo, 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 falta de compromisso, 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 está 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.

A educação do campo se faz “para” e “com” esses indivíduos, envolvendo a cultura, a educação, os meios de produção, enfim todas as suas especificidades, buscando a construção de um homem capaz de questionar e refletir sobre sua condição humana. A formação destinada às classes populares do campo, ao longo do tempo, vem sendo vinculada a um modelo “importado” da educação urbana. Esse tratamento além de subordinar os valores do povo do campo, denota uma inferioridade quando comparada à ofertada no espaço urbano. A formação dos professores para o campo não existiu na história da educação brasileira. Ela teve, como modelo, o parâmetro urbano, experiências urbanas, currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho, baixo salário, conforme salienta o documento do Ministério da Educação.

[...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (BRASIL, 2007, p.33).

Essa constatação foi mencionada por Leite (1999, p. 14) na seguinte observação:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

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, de 28/04/2008 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. Neste sentido, 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.

Essa realidade só vem mostrar que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais que lecionam em classes multisseriadas é organizar o tempo didaticamente de forma a buscar atender a todos os alunos. 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.

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.

A Formação inicial e continuada e a práxis de Professores para a Educação no e do Campo constitui espaço que carece ser pesquisado, necessitando de aprofundamento, no meio acadêmico, nos cursos de Licenciatura, visando com isso procurar entender como se desenvolve esse trabalho diante das especificidades apresentadas pelas escolas do campo e mais especificamente nas turmas multisseriadas, que compõem um número significativo de sujeitos envolvidos nessa realidade.

Segundo Arroyo,

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 158).

Fica evidente que é preciso se investir numa formação através da qual a sociedade tenha profissionais mais eficazes e que ensinem aquilo que diz respeito à garantia da formação do cidadão. É preciso considerar o ensino que vá além de práticas metalinguísticas,



com aulas apenas conteudistas. Cabe-se ainda atentar para o processo de formação docente, buscando metodologias que atendam às demandas do aluno do campo, mas, sobretudo, que se tenha um olhar para a formação desse docente que está em turmas multisseriadas que demandam muito além do que a academia e as formações propostas vêm oferecendo para a sua prática.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com base nos dados coletados dos professores que desenvolvem sua práxis em turmas multisseriadas das escolas do campo, do Município de São Miguel de Taipu/PB, pudemos concluir que: 09 (nove) docentes possuem formação em Nível Superior (Licenciatura em Pedagogia), 01(um), concluiu apenas o Nível Médio; Como dificuldades para desenvolver a prática dentro da sala de aula, 10 (dez) apontam a falta de recursos pedagógicos adequados; 08(oito) apontam a falta de acompanhamento técnico pedagógico; 07 (sete) atribuem à falta de uma formação específica para educação do campo; 05 (cinco) apontam a falta de ajudante de turma; 05 (cinco) atribuem à insuficiência de formação continuada.

Esse modelo de educação característico das escolas do campo, exige do docente que ele construa atividades planejadas que comportem a realidade da turma, administrando o tempo para dar conta da diversidade da sala de aula, de modo que contemple as especificidades dos discentes, incluindo-os na proposta pedagógica como também contemple o currículo do ano/série que o aluno se encontra. No entanto, na maioria dos casos o professor não consegue administrar tal situação, o que vem demonstrando ao longo do tempo o quanto esses alunos que estão nesses espaços, são prejudicados, pelo fato de terem uma carga horária reduzida, pois embora estejam na sala, tem que dividir o tempo das aulas com as diferentes turmas que se encontram nesse espaço e com apenas um professor para atender essa demanda.

## **CONCLUSÃO**

A partir das problemáticas, aqui relatadas, evidencia-se a necessidade de implantação e implementação de escolas que atendam as especificidades dos sujeitos do Campo, vinculadas à perspectiva proposta pela Educação do Campo. Há a necessidade dos gestores educacionais pautarem no planejamento do município a realidade da população do campo em desenvolvimento no Município de São Miguel de Taipu, a construção de propostas



pedagógicas com um olhar mais atento para o campo e uma verdadeira preocupação com os alunos que estão inseridos nesses espaços tão heterogêneos como também para esses profissionais que enfrentam tantas dificuldades para desenvolver sua práxis nesses contextos de ensino-aprendizagem.

Embora, muitos avanços tenham ocorridos nos últimos anos, no tocante a políticas públicas para a Educação do Campo, fica evidente que ainda há muito a ser feito para que se garanta aos professores a formação inicial e continuada com uma proposta articulada às especificidades referentes a Educação do Campo que venha garantir, de fato, o direito dos educandos a uma educação de qualidade.

Portanto, a implementação de um trabalho educacional estratégico para os sujeitos do campo, a partir da valorização desses, será fundamental para a percepção concreta de que, apesar da falta de estrutura, a escola do campo tem de fomentar estas questões, sendo necessário, para isso, organizar a comunidade escolar, integrando pais, professores, comunidade, associações, na perspectiva de cobrar dos órgãos competentes melhores condições de acesso e permanência à escola, bem como, garantir condições de trabalho para o professor e a valorização desse profissional.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. Caderno CEDES. V.27, N.72, PP. 157-176. Maio/agosto 2007.

BARDIN, Laurence. Análises de conteúdo. LISBOA/Portugal: Edições 70, 2011. 229 p. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/> Acesso em: 30 de agosto. de 2020.

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

BRASIL.MEC. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos de subsídios. SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. INEP/MEC. BRASÍLIA – DF, 2007.

\_\_\_\_\_. **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 2003**: Notas Estatísticas. 2003. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/divulgacao\\_censo2004..](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/divulgacao_censo2004..)> Acesso em: 13/07/2020.

\_\_\_\_\_. **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. **PROCAMPO**. Brasília, MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>. Acesso em: 20/07/2020.

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

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB. Nº 36/2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. 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: Acesso em: 28/08/2020.

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

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.

LEITE, S. C. Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

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

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Educacenso. **Censo Escolar 2003:** Notas Estatísticas. 2003. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/divulgacao\\_censo2004](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/divulgacao_censo2004)>. Acesso em: 13/07/2020.