

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO RURAL: APONTAMENTOS DAS
REALIDADES DO MÉXICO SOBRE AS SALAS/ESCOLAS
MULTISSERIADAS/MULTIGRADO**

**RURAL EDUCATION AND RURAL EDUCATION: NOTES OF THE REALITIES OF
MEXICO ON MULTIGRADE/MULTIGRADE CLASSROOMS/SCHOOLS**

Agone Inacia Alves¹

<https://orcid.org/0000-0002-3131-6230>

Manuel de Jesús Arévalo Robles²

<https://orcid.org/0000-0002-7688-9921>

Recebido em: 29 maio 2023.

Aceito em: 10 ago. 2023.

RESUMO

Esse texto, produto de um seminário realizado pela Red temática de investigación de educación rural – RIER- onde apresentamos uma análise comparativa entre a educação do campo no Brasil e a educação rural (México), pretende analisar quais intersecções é possível fazer entre essas propostas de ensino, tomando como base as pesquisas já realizadas e os resultados desses trabalhos. Sabendo que as salas/escolas multisseriadas são uma realidade nos dois países, com menos frequência no Brasil, é objeto dessa escrita trazer apontamentos sobre as duas realidades, mostrando o que os trabalhos já realizados apontaram. Trata-se de uma análise bibliográfica, de caráter documental, cujos documentos são as portarias, decretos e normas que norteiam essa prática nos dois países. Utilizamos os seguintes autores para a análise das escolas multisseriadas/multigrado: Hage (2006), Leite (2002), Arroyo (2011), Rocha (2022). Locks (2013), Hamodi y Aragués (2014), Marrero y Rodrigues (2012), Martínez & Bolños (2019), Solera (2016) e Carvilo (2021). É um estudo comparativo, que visa retratar o cenário dessas escolas no Brasil e como é possível a sua defesa, em uma perspectiva que aponta para o seu fechamento. Compreendemos que as escolas multisseriadas apresentam uma alternativa para a

¹ Doutora em Educação, professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: amone_alves@ufg.br.

² Licenciado en Educación Primaria y Maestrante en Docencia para la Educación Básica por la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos". Docente en el Centro de Educación Básica para Alumnos de Alto Rendimiento Escolar (CEBAARE), Zacatecas, México. Integrante de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). E-mail: marero_27@hotmail.com.

educação do campo, possibilitando a garantia do direito à educação para as populações rurais.

Palavras-chave: Educação do campo. Escolas multisseriadas. Escuelas multigrado.

ABSTRACT

This text, product of Thematic Network of research of rural education - RIER - where we present a comparative analysis between rural education in Brazil and rural education (Mexico), aims to analyze what intersections it is possible to make between these teaching proposals, from the research already carried out and the results of these works. Knowing that multiseriate classrooms / schools are a reality in both countries, it is the object of this research to provide notes on the two realities, showing what the work already done indicated. It is a bibliographic analysis, of a documentary nature, whose documents are the ordinances, decrees and norms that guide this practice in both countries. It is a comparative study, which aims to portray the scenario of these schools in Brazil and how it is possible to defend them, in a perspective that points to their closure.

Keywords: Rural education. Rural education. Multigrade schools.

INTRODUÇÃO

Em março de 2022, foi realizado o Encunetro sobre educación em territórios rurales em región Nordeste, como parte do RIER, onde foram apresentados os resultados das escuelas multigrado no México, com a participação da profa. Amone Inácia Alves que levou alguns apontamentos sobre a realidade do Brasil para a discussão sobre o cenário que atravessa o país pós-pandemia. Os dois autores desse texto sentiram a necessidade de apresentar um pouco o fulcro das discussões, a fim de mostrar aproximações e diferenças entre os dois países. Então, é objetivo desse texto essa abordagem, com vistas a revelar a nossa preocupação com o futuro das escolas do campo/rural em meio à ausência de políticas públicas para esse fim. Tem uma finalidade de apresentar uma análise inicial, porém destacando a necessidade de lutarmos pela sua existência e concretude, mesmo em meio a tantas tentativas de desmonte.

Um texto escrito a quatro mãos e em dois idiomas, tão longe na distância geográfica, mas tão perto na realidade dolorosa: países da América Latina que vivenciam os problemas advindos da exploração do capital que exclui da realidade os camponeses e trabalhadores e os projetos que sejam capazes de emancipá-los e conferir-lhes dignidade!

Mostraremos como são organizadas as escolas do campo/rural e como estão situadas as escolas multisseriadas/ multigrado. Percebemos que há proximidades, mas distanciamentos. No Brasil, fonte de uma longa luta dos movimentos sociais para que estas fossem reconhecidas e assumidas pelo Estado, hoje configuram uma realidade escolar no país, mesmo com o desmantelamento dessas políticas públicas, o que denota a falta de investimento. Em México como resultado de uma revolución social a principios del siglo XX, em donde se reconocio por primera vez um plan de atendimento educativo a toda la población em general, reconociendo aquellos lugares más recônditos de la nación como lo son las comunidades rurales e indígenas.

Então, na primeira parte do texto, apresentaremos as escolas do campo no Brasil e na segunda parte, como são as escuelas mutigrado, seus impasses e perspectivas.

APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E A NECESSIDADE DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS.

No nosso projeto “Educação do campo em Goiás: limites e perspectivas” objetivamos destacar os limites e perspectivas das escolas no campo situadas no Estado goiano, visando apreender as contradições e projetos em disputa dessa modalidade de ensino. Para tanto, nos apoiamos na análise dos decretos e normativas do estado, bem como os projetos pedagógicos das escolas.

Quando estudamos as escolas do campo, notamos que para estas restam as sobras da cidade ou o produto de uma visão urbanocêntrica, que apesar de supostamente superada, ainda vigora na prática do ruralismo pedagógico. Aliás, sobre isso ouvimos sempre as queixas de políticos conhecidos em Goiás que colocam para a escola do campo, a formação utilitária, o “saberzinho” necessário para formar o bom trabalhador do campo. Entenda-se que o bom trabalhador é aquele servil, que obedece sem questionar os desmandos do patrão-coronel. Apesar de termos uma legislação robusta, ainda

vivenciamos percalços na efetivação de uma escola que de fato faça diferença na vida de seus estudantes.

Afirmamos de início que o modelo de educação rural, uniforme e urbano, não se encaixa nas escolas do campo que conhecemos e estudamos, resultado da luta dos movimentos sociais organizados que disputaram outra escola para aquém daquela existente. São incompatíveis na natureza e especificidade. Cumpre ainda afirmamos o papel social que a escola assume na sociedade, na disputa por propostas de formação que são historicamente construídas.

Comumente ao falarmos da educação, do professor e da escola, usamos o singular, como se os sujeitos desse espaço fossem iguais e como se não tivéssemos uma diversidade cultural (e histórica) que nos permite visualizar diferentes realidades vivenciadas no país onde vivemos. Para entendermos a multiplicidade de experiências, convém destacarmos a presença das escolas e salas multisseriadas e sua proposta formativa, a defesa por sua existência na formação de crianças brasileiras no cenário rural.

Nesse momento as escolas estão condenadas ao obscurantismo, à negação do direito e dos efeitos deletérios da pandemia: permaneceram fechadas durante o período, com a exceção das Escolas Família Agrícolas. Em várias, ausências de celulares para o acompanhamento remoto das aulas, falta de investimento e ausência de políticas públicas.

A realidade presente no meio rural brasileiro no que tange a essas escolas ainda é a presença salas multisseriadas e seriadas, quando não são fechadas e os estudantes transportados para a cidade através dos projetos de nucleação, para estudarem em escolas urbanas. Hage afirma que (2006, p. 4), “[...] as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”. Então, realizamos uma pesquisa, cujo propósito é apreender, a partir dos documentos, onde e como estão instaladas essas escolas? Quais projetos formativos apresentam? Como resistem ao desmonte provocado pela ausência de políticas educacionais voltados a essa modalidade de ensino?

Alguns dados obtivemos, buscando entendê-las no contexto da educação como um todo. À princípio, cabe conceituá-las; Para Leite (2002), é necessário compreender o escopo formativo que é de

Produção, sobrevivência, reconhecimento pessoal e coletivo, politização e outros quesitos sócio-culturais – além da valorização do habitat ecológico do rurícola – são fundamentos na composição e estruturação do processo escolar rural, no aqui-agora do fazer pedagógico campesino, como instrumentos de superação das dicotomias de uma trajetória que, até o momento presente da história social brasileira, limitou-se a perpetuar um modelo excludente e antidemocrático de escolarização.

Sabe-se que os currículos de formação de professores em geral não tratam dessa realidade. Ao analisar os cursos de licenciatura da UFG, com exceção das Licenciaturas do Campo - LEDOC, desconhecem como funcionam essas escolas. Em pesquisa anterior, "O Ensino Médio nas escolas do Campo em Goiás", notou-se que são poucas as disciplinas que tratam dessa modalidade de ensino no âmbito das licenciaturas da UFG. Desconhece-se a natureza e as especificidades. Por essa forma de escola compreendemos como escolas que possuem vários estudantes de diferentes séries e níveis em uma mesma sala, assumidas por um docente responsável pelo trabalho pedagógico, sendo, portanto, "unidocentes e diferenciadas da grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada turma possui o seu próprio professor. (HAGE, 2014, p. 1170)

Desde 1997 o país adotou o Programa Escola Ativa, cujo objetivo é apresentar uma proposta para as escolas do campo, apoiando sistemas de ensino estaduais e municipais de modo a garantir a aprendizagem, reduzindo a repetência, a evasão e elevar as taxas de conclusão da educação básica. Visavam garantir recursos pedagógicos e de gestão, de modo garantir metodologias para essas classes, atendendo, assim, os princípios pedagógicos dessas escolas.

Por essa natureza e essas especificidades, notamos que há uma demonização dessas escolas, o que significa o seu fechamento³. Isso se dá não pelo método de aglutinar estudantes de diferentes séries em uma mesma sala, mas pelas dificuldades inerentes à falta de investimento, o que resulta em defasagens desses estudantes em uma mesma sala. Sobre isso, Arroyo diz que:

Quero dizer a vocês uma coisa: estudei numa escola rural multisseriada, aliás nem se falava multisseriada, nunca tinha ouvido falar em série. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana

³ Segundo dados do Censo Escolar, de 2011, 45.716 escolas no Brasil ainda possuíam salas multisseriadas, sendo que 42.711 na zona rural.

seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor não cometa este disparate. Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estrutura seriada urbana e não teria sentido que, na hora em que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado. Vocês sabem que o sistema seriado está acabado no mundo inteiro já faz muito tempo. O Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais, de bimestres, e nós não podemos transferir esta loucura para o campo. Por favor, não transfiram isto para o campo (ARROYO, 2011, p. 83).

Essa fala de Arroyo é significativa e real, mostrando o preconceito em relação a essa atividade, como se fosse por causa da junção de turmas o motivo do descrédito da escola multisseriada, e não da ausência de políticas públicas, ou da proposta de nucleação, que investe mais em transporte escolar do que na manutenção das escolas situadas nesses municípios, que via de regra, investem mais no transporte que na manutenção da escola. Segundo Carlos Antônio Rocha (2022), o discurso economicista dos neoliberais da educação tem impulsionado o fechamento das escolas, justificado pelo preço que têm no contexto do financiamento. Para o autor, isso é uma grande falácia, porque a nucleação sai muito mais caro do que a existência dessas escolas.

Em termos de quantidade de escolas multisseriadas, segundo Locks (2013), em 2012, o Nordeste representava o maior contingente de escolas multisseriadas, sobretudo nos Estados da Bahia e Maranhão, com 58%, seguido pela região Norte, com 24%, região Sudeste, com 11%, região Sul, com 5%, e região Centro-oeste, com 2%. Os dados apontaram que essa forma de organização escolar era uma realidade em todas as regiões do país e a ausência de políticas públicas para esse fim revelava o caráter excludente do Estado em não garantir direitos às populações que vivem no meio rural.

Em Goiás, convém assinalar que por ser um Estado marcado pelo agronegócio, as lógicas da terra de trabalho e terra de negócio são diversas. Não há melindre nenhum, ao despejar defensivos agrícolas sobre uma escola de assentamento em Rio Verde em maio de 2013, atingindo 37 pessoas, sendo 8 adultos (5 professores) e 29 crianças, entre 6 e 14 anos. No entanto, percebe-se o não atendimento ao Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando assevera que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Assim, estabelece que a Educação do Campo é um direito, dessa forma, o campo e a cidade não podem ser tratados de forma desigual.

Então, percebe-se que para a efetivação da escola do campo, faz-se necessário o investimento em políticas públicas voltadas a esse fim, que não é o caso que acontece agora. Com o quadro da nucleação, ou seja, o transporte escolar para as crianças saírem do campo para a cidade, percebe-se uma diminuição significativa e fechamento dessas escolas.

No entanto, há dificuldades quanto ao trabalho docente nessas escolas:

[...] organizar o processo pedagógico das escolas multisseriadas justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham. [...] Além disso, eles se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e à listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar a experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas turmas (HAGE; ANTUNES, 2010, p. 28).

Como pode ser visto, os desafios postos pelas salas/escolas multisseriadas advêm da forma padronizada de ensino, que exclui as especificidades e a compreensão de todo que possuem as escolas. Para os limites dessa pesquisa, pretendemos localizar esses projetos e analisá-los, compreendendo que tipo de educação propõe realizar para o processo de ensino-aprendizagem.

Notamos na história da formação de educadores do campo que as políticas públicas são bem recentes, sendo conquista dos movimentos sociais, que empreenderam um esforço de concretização dessas práticas. Remetemos ao I Enera, em 1997, ao I e II Conec em 1998 e 2002, quando em ocasião da criação da Secadi, que fez surgir as licenciaturas das escolas do campo.

Outra conquista importante para o movimento foi o Parecer CNE/CEB n. 1/2006, conhecido como o Parecer da Alternância, que reconhece a necessidade de repensar o calendário acadêmico, as metodologias utilizadas e as práticas desenvolvidas pelos docentes nas escolas Brasil a fora. A instituição da política pública Pronacampo em 2006 gerou diversos cursos de licenciatura do campo, as LEDOC, inicialmente na UFG, UFS, UFMG e UNB, espalhando-se nos anos seguintes para em torno de 42 instituições de ensino brasileiro que possuem no rol dos cursos ofertados, as Ledoc.

A compreensão de que a escola do campo é apenas uma das ferramentas escolhidas dentre as diversas circunstâncias para a formação de educadores e que a formação por área deve estar assentada em um projeto maior de transformação da forma escolar, alterando a lógica de constituição do plano de estudos, com a desfragmentação do currículo, pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões de vida de seus sujeitos concretos, como diria Caldart, é o maior desafio da escola do campo. Além disso, essa proposta de formação de educadores aponta para a superação da cultura de trabalho individual e isolado, para o trabalho coletivo e democrático.

Em Goiás, a Lei 18.320 promulgada em 30 de dezembro de 2013, apesar de falar da necessidade da escola do campo, não aborda as questões objetivas de concretização dessas escolas. Tampouco cita o investimento quanto à formação de professores. Como participe desse processo, como estudiosa do tema e militante, temos um desafio pela frente em documentar as memórias e histórias dessas escolas e lutar pela sua sobrevivência, antes que sejam apagadas.

Esse ano nos desafia quanto a esse intento de forma visceral. Vivenciamos um momento em que escolas do campo têm sido fechadas, professores demitidos ou transferidos e memórias escolares apagadas. 2001 e 2019 foram fechadas, por ano, mais de 6.448 escolas, 58 escolas a cada mês, ou seja, a cada dia foram fechadas praticamente 2 escolas". (ROCHA, 2022). Em Goiás, 2.214 unidades educacionais deixaram de existir em 19 anos. Carlos Antônio Rocha sinaliza que "no meio urbano não houve um aumento na mesma proporção, pelo contrário, houve uma diminuição de 7.834.385 matrículas no meio urbano ou seja 15.5% do total de matrículas. Segundo assevera Jaqueline Cunha, no

livro *Entre o sonho e esperança: A escola ativa no Brasil*. É dela a frase: daqui a um pouco, escolas do campo serão peças de museu!

Desse modo, a cada época histórica nos ocupamos de uma tarefa específica: nesse tempo, o desafio posto é que defendamos a escola do campo e as licenciaturas para essa modalidade de ensino. A escola do campo valoriza e celebra milhares de estudantes que precisam dela para continuarem seus estudos!

RETOS, IMPLICACIONES Y AVANCES DE LA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO.

En México, con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, surgió la necesidad fundamental de planificar y estructurar la educación de nuestro país, integrando en ella a las comunidades rurales. Con base en esto, nació la educación rural, con objetivos de alfabetización, instrucción de diversas habilidades y conocimientos, así como el desarrollo de la vida social en las comunidades rurales; y a su vez, implicó el establecimiento de un nuevo concepto educativo, el cual respondía a las características propias del lugar donde se constituyera la enseñanza y el aprendizaje. (INAFED, 2022)

De esta forma, actualmente para el ciclo escolar 2016-2017 había 52,452 escuelas multigrado dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) las cuales eran atendidas por 62,781 docentes y donde acudían 1'530,374 estudiantes; a su vez, la mayoría de estas escuelas están localizadas en poblaciones indígenas, áreas rurales o marginadas así como sitios de llegada de grupos de población migrante. (Schmelkes & Guadalupe, 2019). En este sentido, llevar educación a las zonas rurales más alejadas y con altos índices de marginación representó y representa hoy en día uno de los mayores retos educativos nacionales, por lo que es relevante reconocer la diversidad de aristas educativas en las cuales es necesario propiciar una mejora continua, estas se representan desde políticas educativas y propuestas curriculares congruentes a dichos contextos educativos; formación inicial y continua del profesorado, así como el mejoramiento de condiciones infraestructurales, materiales y didácticas en las escuelas rurales del país.

Para comenzar con el análisis del contraste y relación de ideas entre la Educación do Campo en Brasil y la Educación Rural en México, basta reconocer la representación de

sus propias conceptualizaciones. En este caso, Boix (citada en Hamodi y Aragués, 2014, p. 48) menciona que la escuela rural es:

Esa escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógica-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivel de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada.

En este sentido, se concibe a la educación rural como un espacio heterogéneo y diverso, en donde es necesario contextualizar el conocimiento de acuerdo al espacio social y cultural en el que se encuentran inmersas las instituciones educativas, y a su vez, reconocer los enfoques de enseñanza por los cuales habrá de dirigirse y guiarse la didáctica docente propiciando así la construcción de un conocimiento crítico y significativo por parte de los alumnos.

Por otra parte, las escuelas multigrado (multiseriadas en Brasil) son instituciones educativas que comúnmente suelen representar a la educación rural e indígena en México. A este tipo de escuelas Gonzáles, Marrero y Rodríguez, (2012:14) las definen como:

Un espacio áulico que concide con la Escuela Primaria Rural (Aula multigrado), y está integrado por escolares de diferentes grados y edades, conducidos por un solo maestro, que garantiza intencionadamente la combinación de conocimientos y relaciones interpersonales según las particularidades de formación de estos grupos que generalmente pertenecen a la misma comunidad rural.

RETOS E IMPLICACIONES DE LA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO

Con base en los conceptos sobre educación rural y multigrado, es notoria la diversidad y heterogeneidad que representan estas instituciones escolares con respecto al contexto educativo general en México. Las características sociales, culturales y contextuales de estas escuelas, así como de quienes las integran, exigen por demás, atención específica para el desarrollo de una educación integra y de calidad. Sin embargo, la educación rural se encuentra aún distante de dichos objetivos, ya que históricamente han vivenciado diversas implicaciones y retos, los cuales son necesarios abordar y reconocer como parte de la relación entre ambos países (México y Brasil) así como demás naciones de América Latina.

Es imprescindible comprender que en los territorios rurales, el llamado “Estado de derecho” es letra muerta, ya que en estas zonas suele existir poca cobertura de servicios públicos: carencia o ausencia de medios e infraestructura de transporte, servicios públicos y privados de telecomunicaciones, restringidas oportunidades productivas, laborales y educativas para sus habitantes. (Arteaga Martínez & Juárez Bolaños, 2019) Así mismo, Schmelkes y Aguila, 2019, menciona que las escuelas multigrado son instituciones que generalmente suelen encontrarse en zonas de alta y muy alta marginación y, en la mayoría de los casos, en comunidades indígenas.

Además del contexto territorial de las escuelas rurales, existen otros retos enfocados a la atención curricular y académica de dichas instituciones. Es decir, las escuelas multigrado carecen de un currículum congruente con sus necesidades y demandas, al igual que con la pedagogía y didáctica específica de estos contextos. El INEE, (2019, pág. 65) menciona que:

El currículo nacional está diseñado para una escuela graduada y plantea una distribución y secuencia homogénea de los contenidos, que no reconoce tiempos y condiciones de la diversidad de escuelas y contextos, aspectos fundamentales de las escuelas multigrado, que se caracterizan por la necesidad de adaptar grados y niveles de desarrollo de los alumnos.

Aunque reconocemos los esfuerzos emprendidos por algunos estados de la república mexicana en torno a la construcción de propuestas curriculares emergentes para las escuelas multigrado, no existe como tal una propuesta a nivel federal que logre atender las particularidades de estas instituciones, siendo así la “Propuesta Educativa Multigrado 2005” el último material orientador en torno al quehacer pedagógico y didáctico del docente multigrado. (INEE, Evaluación integral de la Política Pública de Educación Multigrado. Informe Final, 2019a)

Una de las principales problemáticas por las que ha transitado la educación rural en el país (y diversas naciones de Latinoamérica) es la implementación de políticas de cierre para escuelas rurales. Estas “existen en México desde hace décadas (es decir no implican una “política novedosa” como las autoridades y respectivos secretarios de Educación mencionan en sus discursos) y su implementación se ha acelerado desde el 2016 a la fecha.” (Arteaga Martínez y Juárez Bolaños, 2019, pág. 27). Estas acciones han tenido diversas justificaciones, en las que enmarcan postulados como: un mayor costo para mantener escuelas pequeñas en localidad rurales lejanas; proveer de una mayor calidad

educativa en escuelas urbanas con mejores condiciones que las escuelas pequeñas; así como la valoración de docentes mejor capacitados en escuelas urbanas que en rurales. Arteaga Martínez y Juárez Bolaños, (2019, pág. 27) mencionan que:

Para las últimas dos administraciones de la SEP, la dispersión, así como el tamaño y organización de las escuelas, en este caso, los planteles pequeños con baja matrícula escolar y una organización escolar multigrado representan un problema para mejorar la calidad educativa y equidad en términos de infraestructura, capacitación de los docentes y niveles de logro de los estudiantes.

En este tenor, Brasil no ha sido exento en la implementación de estas políticas en donde el cierre de escuelas rurales (bajo la justificación de concentración de alumnos en escuelas más amplias y “óptimas” para su aprendizaje) se llevó a cabo mediante la llamada “nucleación” a lo que Balbi y Solares (citados en Arteaga Martínez y Juárez Bolaños, 2019) señalan como una serie de políticas que reflejan contradicción en los paradigmas, sentidos y definiciones sobre lo que significa la educación rural por parte de los niños, jóvenes y adultos habitantes del medio. De esta forma, se determinan que:

Las acciones públicas que han implicado el cierre de escuelas rurales en pequeñas localidades, parten de prejuicios, estereotipos hacia la organización escolar multigrado y de racionalidades económicas (“es más barato sostener una escuela grande que múltiples pequeñas”) más que educativas... estas políticas pretenden abonar hacia la equidad educativa, cuando en el fondo son acciones discriminatorias y excluyentes, al no garantizar la educación básica a los habitantes de pequeñas localidades rurales. (Arteaga Martínez y Juárez Bolaños, 2019, págs. 27-28)

Por último, resulta necesario analizar a trasfondo los retos e implicaciones sobre la formación inicial y continua del docente rural, cuya preponderancia determina en cierto sentido, la calidad educativa que se ofrece al estudiantado rural e indígena. En este caso, en México a partir de un proyecto post revolucionario, se crearon las Escuelas Normales Rurales, con el fin de formar profesores que atendieran dichos contextos y llevaran educación a los lugares más recónditos del país. Civera (citado en Torres Hernández, 2019, pág. 65) menciona que:

Las hoy llamadas Normales Rurales compartieron en sus orígenes su carácter popular de instituciones comprometidas con los campesinos, la exaltación del papel del maestro como líder de la comunidad y del corporativismo, la preocupación por formar maestros especializados en las necesidades del medio rural, y el otorgamiento de un lugar importante a los estudiantes en la organización interna de la escuela.

De esta manera, la formación integral basada en ejes académicos, culturales, deportivos, de producción campesina y sobre todo, políticos, así como la influencia de la

Federación de Estudiantes Campesinos de Socialistas de México (FECSM), propició el autogobierno de dichas instituciones por parte del estudiantado y personal educativo, y con ello una serie de acciones a fin de auto gestionar recursos con gobiernos federales, propiciando así una lucha constante por exigencia de derechos y condiciones dignas para el normalísimo rural. (Torres Hernández, 2019)

La conciencia y la lucha social emprendida por el estudiantado de estas instituciones, así como la crítica constante hacia los proyectos gubernamentales que violentaban contra los derechos de la población pobre y desprotegida, generaron respuestas de represión e inclusive el cierre de Normales Rurales por parte del régimen en turno, lo que llevó como resultado la disminución de oferta educativa en estas escuelas.

Con respecto a la formación académica de dichas escuelas Díaz Barriga (citado en Hernández, García Tinoco, y Solera (2016) menciona que a los docentes en formación:

Se les impone un plan de estudios que no corresponde con su realidad, han trabajado con planes de estudio adversos. No hay planes de estudio que les enseñen el trabajo con grupos multigrados; entonces los egresados de normales rurales salen con deficiencias para dar clases en un modelo de escuelas multigrado.

Sin embargo, es necesario reconocer que las Normales Rurales, han ido adaptándose a las demandas educativas actuales; con una historia de lucha y represión; con recortes presupuestales para su desarrollo y promoción; y a su vez, bajo un abandono que por décadas han padecido por parte de la Secretaría de Educación Pública de gobiernos federales y estatales.

AVANCES DE LA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO

Aunque la educación rural en México ha experimentado diversos retos e inclusive retrocesos en algunas de sus aristas, existen también iniciativas y avances que han permitido otorgar de manera progresiva la dignificación y preponderancia que tanto requieren estas escuelas. Los esfuerzos emprendidos principalmente por iniciativa de instituciones, redes de investigación, así como equipos de trabajo autónomos conformados por investigadores, formadores de docentes, autoridades educativas y mismos docentes multigrado y rurales; han propiciado la generación de proyectos enfocados a la mejora de

políticas educativas, formación inicial y continúa, así como propuestas y orientaciones pedagógicas y didácticas en pro de la educación rural.

Actualmente dentro del aspecto político-educativo, la educación rural ha sido considerada en diversos marcos jurídicos (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos; Ley General de Educación; Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; Ley Federal para Prevenir y Eliminar la discriminación; y Ley General de Infraestructura Física Educativa) como un derecho fundamental para los alumnos de estos contextos escolares. (INEE, 2019b)

Con base en estos marcos jurídicos, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación emitió las *Directrices para mejorar la educación multigrado*:

- Directriz 1. Desarrollar un modelo de educación multigrado pertinente y de calidad.
- Directriz 2. Establecer políticas y programas que garanticen las condiciones y recursos para la implementación del modelo educativo multigrado.
- Directriz 3. Asegurar una formación inicial y continua pertinente para docentes de educación multigrado, así como materiales educativos específicos para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Directriz 4. Fortalecer la supervisión escolar y el acompañamiento técnico pedagógico a docentes y directivos de escuelas multigrado.
- Directriz 5. Desarrollar procesos de gestión escolar que respondan a las necesidades del modelo educativo multigrado.
- y cuyos objetivos son:
 - Promover el diseño y la implementación de un modelo de educación multigrado para ofrecer a niñas, niños y adolescentes (NNA) de escuelas multigrado oportunidades relevantes de aprendizaje y desarrollo integral.
 - Asegurar que la política educativa -nacional y local-, incluyan en su diseño y programación presupuestal a las escuelas multigrado de educación básica.
 - Contribuir a la toma de decisiones orientada a garantizar una educación de calidad con equidad para NNA de escuelas multigrado que se refleje en trayectorias continuas y logros de los aprendizajes esperados. (INEE, 2019b, pág. 38)

De esta forma, se pretende que las autoridades educativas en coordinación con diversas instituciones públicas coordinen esfuerzos para llevar a cabo el desarrollo de dichas directrices y a su vez fortalecer la educación multigrado y rural.

Otro de los aspectos a valorar es la formación de docentes, por lo que Rodríguez Hernández, Bautista Ortiz y Servín Calvillo, (2021) mencionan que:

En México, la preparación profesional de los profesores de preescolar y primaria se compone de dos momentos: formación inicial y formación continua. El primero coincide con los estudios de licenciatura; el segundo refiere a los estudios cursados una vez que ingresan al servicio docente (posgrados, diplomados u otros cursos de la Secretaría de Educación Pública).

En torno a la formación inicial de docentes en nuestro país, en los planes de estudio (1997, 2012) y las Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial (2018) no se manifiesta de manera explícita una intención formativa para la enseñanza multigrado y, aunque se perciben algunos aspectos relacionados a ello, no existe una referencia conceptual y, mucho menos, metodológica para formar a los futuros docentes en una competencia de tal naturaleza (Garfias Olán & González Rubio, 2021). Con base en ello, diversas instituciones educativas han creado una serie de propuestas alternativas a los marcos curriculares de los Planes y Programas de formación inicial, con el propósito de generar una formación específica para la educación multigrado y rural en México.

Estas propuestas han sido desarrolladas principalmente dentro de los llamados “Cursos optativos”, que se traducen como la flexibilidad que ofrece la malla curricular en torno al desarrollo de un curso afín a las necesidades contextuales y primordiales de la institución formadora de docentes. En este sentido, estados como Zacatecas, Veracruz, entre otros, han sido promotores y participes de dichos cursos enfocados a la educación multigrado. Morales Lejía, De León Manzano y Manso Villanueva, (2021) mencionan que la implementación de un curso optativo orientado al trabajo multigrado cercano al contexto de la escuela normal es favorecedora, puesto que permite a los futuros docentes una intervención inclusiva y de calidad.

De igual forma, resulta imprescindible mencionar que, en México, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en coordinación con la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), crearon la primera Licenciatura en Educación Multigrado, tomando como referencia las necesidades de formación de docentes multigrado que se encuentran laborando en dichos contextos. (Rodríguez Hernández, Bautista Ortiz, & Servín Calvillo, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos nessa escrita, as escolas do campo/rurales são uma realidade ainda muito presente em diversos países da América Latina, sendo objeto dessa reflexão, as realidades do Brasil e do México. Apesar das conquistas realizadas, dentre elas a garantia do acesso/permanência dessas escolas, mantê-las ainda constitui em um grande desafio, haja vista a falta de investimento de formação de professores voltada para essa modalidade de ensino, bem como o investimento governamental para a manutenção e continuidade.

Sobre as escolas multisseriadas/multigrado, percebemos que a par da demonização em torno dessas salas, constituem em realidade presente no que tange a essa realidade rural. É necessário defendê-las, em um momento de fechamento e de ausência de políticas públicas para o seu funcionamento. Percebe-se que é preciso, sobretudo, pensá-las no contexto de uma formação abrangente e da cultura.

No Brasil, os movimentos sociais têm sustentado a sua permanência, estando no rol das pautas a manutenção dessas escolas, com a ativa participação da comunidade no interior da proposta pedagógica. Isso se dá na contramão do governo neoliberal e conservador que não tem propostas efetivas para as escolas multisseriadas. En Mexico, con referencia a la propuesta de materiales didácticos y pedagógicos actuales en torno al trabajo multigrado en México, es relevante señalar que mediante un trabajo colaborativo entre integrantes de la RIER en conjunto con el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la IBERO, la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), se ha articulado una serie proyectos didácticos denominados “Secuencias didácticas para escuelas primarias” con la intención de apoyar el trabajo de docentes y estudiantes referente a la asignatura de Exploración del Mundo Natural, mediante la recuperación de saberes locales, el desarrollo de procesos educativos interculturales y la transversalización del uso y enseñanza de los idiomas originarios del país. (IBERO, 2021)

No Brasil nota-se uma articulação dos movimentos sociais com as redes de ensino e universidades em prol da discussão de projetos para a continuidade dessas escolas, mesmo com a ínfima participação do Ministério da Educação e Cultura – MEC – e da

ausência de projetos para as salas multisseriadas, ainda mais no período de retorno às aulas no pós-pandemia.

Los retos de la educación rural en México son desafiantes para el desarrollo de una educación inclusiva e integral en nuestro país, sin embargo, es necesario reconocerlos para de esta forma atender y proponer soluciones desde diversos semblantes. En este sentido, la generación de espacios de conversación y debate sobre la situación general de la educación rural en México y demás países latinoamericanos, en este caso Brasil, nos permite reconocer y valorar la suma de esfuerzos de diversos agentes educativos a fin de propiciar la preponderancia y dignificación de las escuelas rurales y la educación do campo.

REFERÊNCIAS

ARTEAGA MARTÍNEZ, P., & JUÁREZ BOLAÑOS, D. (2019). Los programas de cierre de escuelas rurales, ¿alternativas de equidad y mejora educativa? En D. Juárez Bolaños, Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. **Debates y experiencias** (págs. 13-32). Ciudad de México: Editora Nómada.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 13 de maio de 2017.

DAUDE, Rodrigo Bastos. **Modo de vida dos camponeses no assentamento rural de Vila Boa no município de Goiás**. Tese defendida na FE/UFG. Goiânia, 2018.

GARFIAS OLÁN, L., & GONZÁLEZ RUBIO, U. (2021). **Formación del docente multigrado desde los planes de estudio de educación normal**. Eduscientla. Divulgación de la ciencia educativa. Ciudad de México, 2021. p.90-98.

GOMES, M. S. F. **Território camponês do sudeste do Pará: a construção da educação do campo**. 2021. 435 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

HAGE, S. Mufarrej. (2006). **A Realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional**. In: Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED:

Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos. Caxambu: ANPED. CD ROM.

HAMODI, C., & ARAGUÉS GARDE, S. **La escuela rural: Ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos.** Palobra No. 14, 46-61. Ciudad de México, 2014.

HERNÁNDEZ, L., GRACÍA TINOCO, M., & SOLERA, C. (17 de 01 de 2016). **Normales rurales tocan fondo; SEP prepara plan para refundarlas.** Obtenido de EXCELSIOR: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/01/17/1069328>

IBERO. (8 de Diciembre de 2021). **Con tres libros, INIDE y SEP fortalecen enseñanza en escuelas multigrado.** Obtenido de IBERO Ciudad de México: <https://ibero.mx/prensa/con-tres-libros-inide-y-sep-fortalecen-ensenanza-en-escuelas-multigrado>

INAFED. (11 de Mayo de 2022). **Gobierno de México.** Obtenido de [https://www.gob.mx/inafed/articulos/escuelas-rurales-el-concepto-educativo-de-jose-vasconcelos-para-unificar-culturalmente-al-pais-114595#:~:text=En%20tanto%2C%20en%20localidades%20rurales,y%2097.4%25%2C%20respectivamente\).](https://www.gob.mx/inafed/articulos/escuelas-rurales-el-concepto-educativo-de-jose-vasconcelos-para-unificar-culturalmente-al-pais-114595#:~:text=En%20tanto%2C%20en%20localidades%20rurales,y%2097.4%25%2C%20respectivamente).)

INEE. (2019a). **Evaluación integral de la Política Pública de Educación Multigrado.** Informe Final. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

INEE. (2019b). **Directrices para mejorar la educación multigrado.** México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

INSTITUTO MAURO BORGES, Acesso em www.ibm.gov.br Acesso em 12/07/2019.

JOAZEIRO, Nelson M. dos Santos. **Jovens Kalungas de Cavalcante-GO: Processos formativos, construções de identidades e trajeto.** Dissertação de Mestrado defendida na PUC Goiás, Goiânia, 2017.

Jornal O POPULAR, 2006. Acesso em <https://jornalopopular.com.br>

Lei 18.320, promulgada em 30 de dezembro de 2013. Estado de Goiás.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

MORALES LEJIA, L. E., DE LEÓN MANZO, L. A., & MANSO VILLANUEVA, M. A. **Los cursos optativos en la dormación inicial para la intervención en grupos multigrado.** Hermosillo: CONISEN. Ciudad de México, 2021.

MOLINA, Mônica Castagma; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

MOURA, S. A. T. **Educação do campo e a formação de seus educadores na universidade pública: uma análise epistemológica dos trabalhos de conclusão de curso da licenciatura em Educação do Campo Artes Visuais e Música na UFT em Arraias- Tocantins**. 2021. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

MOREIRA, Sebastiana Aparecida. **História e memória da Escola Vale do Rio Doce 1991-2008**. Tese de Doutorado defendida na PUC (GO). Goiânia, 2018.

PESSOA, Jadir. (org.). **Educação e ruralidades**. Goiânia: editora da UFG, 2007.

ROCHA, Carlos Bastos. **O movimento de reordenamento das Escolas Rurais do Município de Bela Vista de Goiás**. Dissertação de Mestrado defendida na PUC Goiás. Goiânia, 2018.

ROCHA, Carlos Bastos. **O processo de fechamento das Escolas Rurais: uma análise do discurso economicista e das contradições no processo de qualificar a educação no município de Bela Vista de Goiás**. Exame de Qualificação defendida na PUC Goiás, Goiânia, 2022.

RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, B. A., BAUTISTA ORTIZ, M. F., & SERVÍN CALVILLO, O. O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. IE. **Revista de investigación educativa de la Rediech**. Ciudad de México, 2021.

SEDUC, **Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado de Goiás**, 2017.

SCHMELKES, S., & GUADALUPE, A. **La educación multigrado en México**. Ciudad de México, 2019.

SOUZA, Francilane Eulália de. **As geografias das escolas no campo do município de Goiás: instrumento na valorização do território do camponês?**. 2012. 380 f. tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012.

SOUZA, Francilane Eulália de. **Panorama do Fechamento de escolas no campo do Estado de Goiás de 2007 a 2015**, Boletim Dataluta n. 103. Artigo do mês: julho de 2016.

TORRES HERNÁNDEZ, R. M. **Profesión docente en educación básica rural**. En V. **Rebolledo Angulo, & R. M. Torres Hernández, Estado del arte de la Educación rural en México**. Ciudad de Mécio: Universidad Iberoamericana, 2019. p. 31-84.