

A ESCOLA DO PÉ DE MANGA: UNIDOCÊNCIA E CLASSE (MULTI) SERIADA DE UMA ESCOLA RURAL MATO-GROSSENSE

THE MANGA FOOT SCHOOL: UNIDOCENCE AND CLASS (MULTI)SERIES OF A RURAL MATO-GROSSENSE SCHOOL

Damião Rocha 1
Marcos Irondes Coelho 2
Fábio Bombarda 3

Resumo: Educação do campo ofertada na escola rural, mais do que um território não-urbano, abrange os espaços da floresta, da pecuária, das minas e agricultura e também os pescueiros, caçaras, ribeirinhos, extrativistas. Escolas ou classes (multi)seriadas se caracterizam pela forma de organização de ensino, na qual o professor unidocente trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente, alunos com idades e níveis cognitivos diferentes. O texto vincula-se aos estudos desenvolvidos no PPGE/UFT no grupo de pesquisa Gepce, resulta de Pesquisa participante implicada com Entrevistas semiestruturadas com professor, funcionários e alunos da escola Estadual Vila Rica. Sua base teórica: ARROYO e FERNANDES (1999), HAGE (2005, 2010, 2011), WHITAKER (2008) enfocando escola rural, educação do campo, classes multisseriadas. A Observação participante mato-grossense na perspectiva fenomenológica sinaliza dificuldades e desafios para a educação no/do campo. A estrutura e funcionamento de uma escola rural com classes multisseriadas e professoras unidocentes tem o desafio de uma escola pública da educação básica, acrescida de ser na zona rural, com dificuldades de acesso, precariedade de material didático-pedagógico, com professores sem formação inicial na modalidade e sem formação continuada sobre as diretrizes operacionais da educação do campo, e sem a implementação de uma política de "Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo".

Palavras-chave: Escola rural. Educação do campo. Classes Multisseriadas.

Abstract: Rural education offered in the rural school, more than a non-urban territory, encompasses the spaces of the forest, livestock, mines and agriculture, as well as fisheries, caçaras, riverside, extractivists. Schools or (multi) series are characterized by the form of teaching organization, in which the one-teacher teacher works, in the same classroom, with several grades simultaneously, students with different ages and cognitive levels. The text is linked to the studies developed at PPGE / UFT in the research group Gepce, results from participant research involved with semi-structured interviews with teacher, employees and students of the Vila Rica State School. Its theoretical basis: ARROYO and FERNANDES (1999), HAGE (2005, 2010, 2011), WHITAKER (2008) focusing on rural school, rural education, multiseriate classes. Participatory observation from Mato Grosso in the phenomenological perspective signals difficulties and challenges for education in / from the countryside. The structure and functioning of a rural school with multi-grade classes and unidocent teachers has the challenge of a public school of basic education, in addition to being in the rural area, with access difficulties, precarious didactic-pedagogical material, with teachers without initial training in modality and without continuing training on the operational guidelines of rural education, and without the implementation of a policy of "National Articulation for Basic Education in the Countryside"

Keywords: Rural school. Rural education. Multiseriate classes.

Pós-doutor em Educação pela UEPA. Doutor em Educação pela UFBA. Mestre em Educação pela UFG. Docente do Doutorado em Educação na Amazônia PGDEA/UFPA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9799856875780031>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5788-7517>. E-mail: damiiao@uft.edu.br

Doutorando em Educação na Amazônia pela PGDEA/UFPA. Professor da Educação Básica do Estado do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7032271689187056>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3428-9714>.
E-mail: marcosico@uft.edu.br

Mestre em Educação pela UFT. Professor da Educação Básica do Estado do Mato Grosso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3342420117917543>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3414-2915>.
E-mail: fabio_bombarda@hotmail.com

Descrevendo caminhos da educação no/do campo: uma introdução

Comumente, cada região do Brasil, faz adaptação de currículos, calendários para a escola do campo com diversos tipos de alternância: alternância justapositiva, alternância associativa, alternância integrativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) assegura que a educação básica, incluindo a do campo, pode se organizar em diferentes modelagens: em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular, grupos não-seriados, etc. E o Plano Nacional de Educação define como meta “associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas”.

Nos últimos anos as escolas rurais, desde o ensino profissionalizante agrícola, sofreram com diversas ações governamentais como o fechamento de escolas em função do transporte escolar ou pela implantação da chamada Escola Ativa. Entretanto a escola rural é responsável pelo acesso e permanência da grande diversidade das populações rurais brasileiras. Seu sentido deveria se pautar na ampliação do atendimento de toda a educação básica o mais próximo possível à comunidade de moradia do estudante, com qualidade e respeito às características de seu meio, mas essa condição não tem sido uma constante nas experiências da educação no/do campo.

O trabalho didático-pedagógico com mais de uma série ao mesmo tempo e com alunos de faixa etária, interesse e nível de aprendizagem muito variados, requer das professoras um planejamento curricular integrado, projetos de trabalho articulados. A educação no/do campo tem sido questionada em relação ao seu currículo e calendário letivo. Nesse sentido, a legislação educacional define como identidade e proposta pedagógica para a educação no/do campo:

sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

[...]

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL/CNE/CEB, 2002: 1).

A educação no/do campo é importante por vários aspectos à comunidade escolar, especialmente por contemplar a diversidade do campo em seu aspecto social, cultural, político, econômico, de gênero, geração e etnia.

É interessante percebermos que há muito tempo vem se discutindo a dualidade rural-urbano, uma vez que rural e urbano aparecem no cotidiano como se fossem muito diferenciados. A partir desse pressuposto trouxemos aqui questões de pesquisas importantes ao debate sobre o rural e urbano para que não pensemos de forma dissociada, separada.

Em primeiro lugar devemos fazer a crítica de um certo senso comum que afeta muitas vezes até o pensamento acadêmico e diz: “O Brasil foi até os anos 30/40 um país agrário. Hoje é um país moderno (urbanizado, industrializado, etc.). Sua taxa de urbanização é de tal ordem que no ano 2.000 o Estado de São Paulo, por exemplo, terá somente 4% da população no campo. Conclusão: o rural vai desaparecer” (WHITAKER, 2008: 284).

[...]

E, no entanto, todos sabem dos riscos epistemológicos que envolvem o pesquisador, quando trata separadamente o rural e o urbano na sociedade brasileira – unificados que estão hoje pelo capital, através principalmente do avanço do complexo agroindustrial (WHITAKER, 2008: 284).

[...]

Em contrapartida, se pergunta a um cortador de cana (trabalhador rural) onde fica sua residência, é muito provável que ele diga que mora na cidade (enquanto alguns operários da usina moram no campo) (WHITAKER, 2008: 284).

[...]

... ao avançar pelo campo, através do complexo agroindustrial, o capitalismo não só não urbaniza o campo como desurbaniza as pequenas cidades da região, que se transformam em cidades-dormitório de trabalhadores volantes. É um processo, portanto de desruralização e de desurbanização (WHITAKER, 2008: 285).

Trouxemos a questão rural-urbano por compreendermos que o ambiente rural não deve ser concebido de forma dualizada, apesar de que não iremos tratar especificamente da questão da desruralização e desurbanização neste texto.

No município de Vila Rica, muitas pessoas dependem da escola rural para a escolarização de seus filhos, pois é nas vilas, assentamentos e glebas que vivem, produzem e, esperam ter garantias de uma educação que contribua para o fortalecimento do mundo rural, que se dá em meio aos conflitos sociais, econômicos e políticos pela posse da terra.

Ao abordarmos questões da educação no/do campo, com a experiência da escola rural mato-grossense, o fazemos a partir de entrevistas semiestruturadas, de perguntas abertas, realizada na escola da comunidade Beleza I, onde estão as salas anexas rurais do Estado. Foram entrevistados, em 2018, 1 professor, 2 funcionárias e 2 alunos que pertencem a Escola Estadual Vila Rica.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos pelo nível de pertencimento com a escola: o professor é aluno egresso da escola; as funcionárias trabalham há mais de vinte anos na escola, e os alunos entrevistados são ex-alunos, egressos da Escola Vila Rica.

Na pesquisa implicada de perspectiva fenomenológica, a pesquisa “é uma ação pesquisante mutualista, compartilhada, onde a ideia de participação está vinculada a uma *alteração-com* e convocada, visando uma *transformação social de dentro*”, (MACEDO, 2012, 50 - 51) das relações sociais, de convivência.

Narrativas da educação rural no/do campo em Vila Rica

A Escola Estadual Vila Rica atende a população da região que tem sua economia baseada na produção de gado de corte, a atividade leiteira e produção de milho e soja. O público alvo da escola são os filhos de pequenos, médios e grandes produtores; moradores de assentamentos; filhos de funcionários de sítios, chácaras e fazendas.

Sua sede está localizada na cidade, no centro urbano; e as salas anexas, situadas na zona rural. Na sede a escola possui 585 alunos, distribuídos em ensino fundamental e ensino médio. Já as salas anexas (zona rural) estão localizadas em 5 comunidades rurais, contam com 151 alunos.

As salas anexas (zona rural) localizadas na comunidade do setor Beleza I, possuem 48 alunos, sendo uma turma em sala de aula coberta, outra embaixo de uma cobertura improvi-

sada, apelidada de “curral”, e uma terceira sala, à sombra de uma árvore: “pé de mangueira”.

As narrativas sobre dificuldades e precariedades se circunscrevem no contexto de uma cidade de 32 anos de emancipação, localizada a 1.320 km da capital Cuiabá, no qual a escola rural deveria ter um projeto curricular que garantisse as condições de acesso e permanência dos alunos que vivem e trabalham no campo.

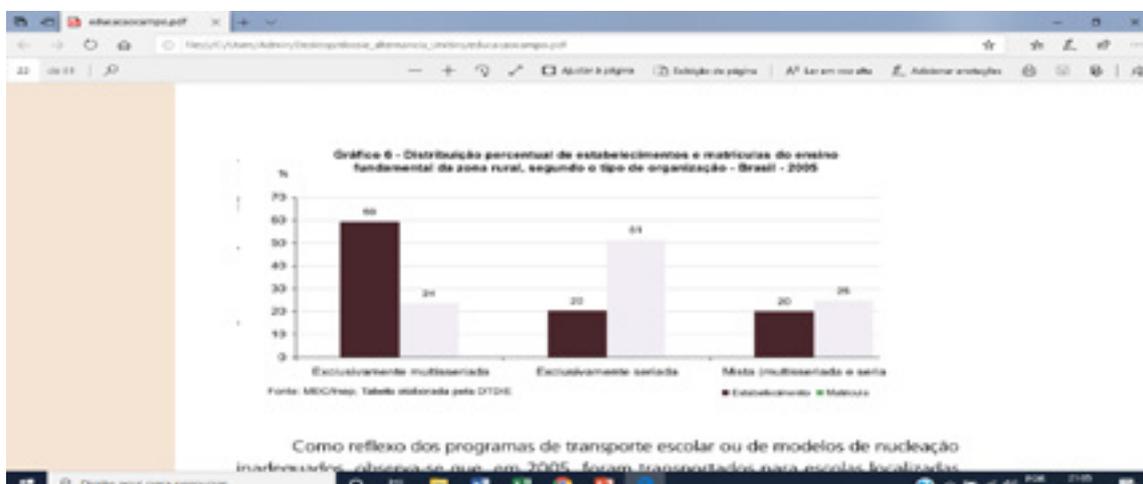
Figura 01. Sala do pé de manga



Fonte: Registro fotográfico dos autores

A escola rural no/do campo tem ocupado o debate das ações governamentais, até por conta do aumento do agronegócio e a redução dos pequenos produtores rurais da agricultura familiar, mas com muitos problemas, seja de infraestrutura e/ou pedagógicos. Em meio as estas questões, mesmo como a tendência de urbanização da população brasileira possui um número expressivo de pessoas que vivem no campo. E conforme dados do IBGE (2005) em relação tipo de organização, no Brasil tínhamos 59% dos estabelecimentos do ensino fundamental rural formados exclusivamente por turmas multisseriadas ou unidocentes, as quais concentravam 24% das matrículas (BRASIL, 2007).

Gráfico 1. Distribuição percentual de estabelecimentos e matrículas do ensino fundamental na zona rural, segundo o tipo de organização – Brasil – 2005



Fonte: (BRASIL, 2007).

Apesar do número expressivo de escolas multisseriadas, no geral essas escolas têm problemas comuns:

Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores (HAGE, 2011: 99).

Há exigência legal e operacional para as escolas do/no campo, porém o que se traz dessa experiência é a precariedade da oferta da escola rural e da educação no/do campo. No contraponto Arroyo e Fernandes (1999), reivindicam a educação como parte da “dinâmica social e cultural mais ampla”, mas o que se observa é o abandono/expulsão das famílias residentes e trabalhadoras do campo para as periferias das grandes cidades.

Um dos marcos institucionais em Governo Federal passado, foi a ampliação dos movimentos sociais na formulação de políticas públicas para o campo. Foi implantado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para Agricultura Familiar (CONDRAF), o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), além da criação da Coordenação-Geral de Educação do Campo, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), como forma de consolidar a educação no/do campo como política pública permanente.

Desta forma se faz importante retomarmos atualmente o documento *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo* (1999), ao fazer a crítica da falta de projeto para a escola rural.

A agricultura familiar, incentivada por importantes organismos internacionais, é um modelo que não só gera emprego e garante qualidade de vida, mas assegura também um desenvolvimento sustentável e em harmonia com o meio ambiente.

A política educacional brasileira ignora a necessidade de um projeto específico para a escola rural. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola *do* campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é o deles. Não se trata também de algum modelo importado mas de um modelo específico que vincule a educação escolar às questões sociais inerentes à cultura e à luta do campo (BRASIL, 1999, p. 10-11).

Quando ouvimos o professor sobre as salas anexas (zona rural) em relação à sua formação, suas dificuldades, ele diz da precariedade e a falta de apoio governamental para com a formação de professores na região, até como forma de evitar o êxodo rural temporário.

“Minha família está em Vila Rica a 36 anos. Nasci em 86, sempre morei na mesma casa, no mesmo local, meus pais chegaram em 82 em Vila Rica, frequentei a escola que é lá perto, tenho mais duas irmãs que cresceram tudo junto e o tempo foi passando. O único lazer que eu tenho mais é o

futebol, nas comunidades, e hoje tem jogo de bocha. Quando fui fazer minha graduação tinha três matérias/formações, era Normal Superior, era Ciências Contábeis e Administração, eu queria fazer administração mas a minha mãe falou não, administração pra você trabalhar no campo é mais complicado, faz Normal Superior, fiz normal superior, porque lá no caso moro perto da escola, a 1.000 metros da escola, pra trabalhar seria melhor, até que foi, terminei em 2004 e estudei 2005, daí já no próximo ano peguei aula lá, desde 2006 que eu dou aula lá, no começo eu não queria, mas acho que foi a melhor opção, até pra ficar perto dos meus pais, no campo né, eu só tenho duas irmãs e ser o único filho homem, sou casado tenho a minha família e estou junto com meu pai e ajudando ele cuidar da propriedade e, já sou professor também” (Professor 1).

“Uma sala de aula, como essa ao ar livre, retira um pouco a atenção, tudo que acontece tira a atenção dos alunos, a concentração deles não é a mesma coisa de uma sala fechada, qualquer aluno que passa no corredor de outra turma, vai no banheiro já é algo diferente que tira atenção dos alunos, debaixo da mangueira é pior” (Professor 1).

A imagem da sala de aula debaixo de um pé de manga, nos remete à discussão do direito à educação: “Não no espaço estreito do mercado” (ARROYO, 1999, p. 17). Por um lado, “O mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo” (ARROYO, 1999, p. 18). Por outro, “Para trabalhar na cidade, para pegar o ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisa o trabalhador urbano, para trabalhar na roça menos ainda” (ARROYO, 1999, p. 18). Nesta acepção o mercado não pode ser indutor de políticas de educação para o campo, uma vez que os ideais de liberdade e individualismo desse sistema de economia, atingem a educação, em especial, na garantia de direitos sociais.

A educação no/do campo precisa ser articulada ao mundo do trabalho, pensada para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável, assim como geração de emprego e renda. Todavia o relato do professor da “escola do pé de manga”, demonstra há quanto tempo que essa situação vem ocorrendo.

“Assim, é muito triste né, porque eu mesmo já estudei naquele pé de manga, na verdade eu estudei 11 anos lá na escola como aluno, nesses 11 anos o meu ensino médio eu estudei fora de sala, atrás de escola, debaixo do pé de manga e minha quarta série também foi embaixo de pé de árvore. Depois fizeram barracinho de lona lá que não durou muito tempo, então desses 11 anos que eu estudei na escola, 4 anos eu estudei sem sala de aula” (Professor 1).

“Agora esse ano está bem crítico, estamos com duas turmas fora e nós temos uma turma que estuda em sala e esse ano quase fomos despejados da sala, foi meio batido o pé pra não sair, diz que vai construir uma sala mas até hoje nunca começou e quando a gente vai pedir no município a gente parece que estamos pedindo uma coisa de outro mundo e, no Estado também. Sendo que é só o básico né que é uma sala de aula. Parece que nós queremos um palácio e nós não queremos muita coisa só uma salinha de aula pra melhorar” (Professor 1).

“Pois é, no período da seca mesmo lá, a escola na beirinha de uma estrada que é muito movimentada, a poeira, muita poeira, quando os carros passam o vento toca no rumo da escola é bem tenso e no tempo da chuva os alunos tem que ficar nos corredores, sem falar que onde eles ficam lá molha quando cai um material no chão, molha tudo, vira só o barro e é complicado” (Professor 1).

A realidade vivenciada pelos sujeitos sociais na escola rural em Vila Rica denuncia e impõe desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos legais, assim como para com a formação de professoras:

é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos – como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares – extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, repassados por meio da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando a fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis” (HAGE, 2011: 100).

A partir dos estudos de Hage (2005), podemos observar que as dificuldades enfrentadas em escolas no/do campo mato-grossenses, não são tão diferentes das do interior do Pará. São problemas como: espaço físico inexistente ou inadequado, falta de material didático, acesso difícil às escolas em função da precariedade das estradas, etc.

“É complicado, esse pé de manga lá da nossa sala é bem famoso, todo mundo sabe que tem esse pé de manga, mas ninguém toma providência, pois quando a gente vai no estado falam que é obrigação do município da estrutura e quando a gente vai no município fala que não tem nenhum documento que comprova, um joga pro outro, a gente fica vendido no meio enquanto isso a gente vai ficando, mas ainda bem que tem esse pé de manga, se não tivesse o pé de manga seria pior, ainda bem que tem ele (risos). Nunca resolvem nada” (Professor 1).

Nessas condições, quando se olha para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do estado de Mato Grosso, conforme os dados Inep de 2017, constatamos que do 4º ao 5º ano é 5,8; do 8º ao 9º ano é 4,6; e do Ensino Médio 3,2, o que significa não atingiu a meta, para essa etapa da educação básica.

A fala da funcionária reflete as dificuldades enfrentadas em relação à falta de infraestrutura, inclusive para preparar e servir a merenda dos alunos.

“A dificuldade agora nem tanto, mas no tempo tirava água do poço pra fazer a merenda, mexia com horta e talvez faltava as coisas e longe de Vila Rica, difícil pra ir buscar, não tinha transporte e isso as vezes fazia merenda improvisada pois não tinha uma ou outra coisa. Agora nem dá pra falar, naquele tempo era muito sofrido, hoje tem as coisas, naquele tempo não tinha mesa, só uma mesinha ali fora pra servir e lavar as vasilhas, então pra mim foi bom, apesar poderia melhorar

mais, porque já estamos no século XXI, se comparar com anos atrás está bem melhor. As crianças vêm de ônibus pra escola, saem cedo de casa, vem dormindo dentro do ônibus outros passam mal, é cansativo. O ensino médio iniciou aqui tem muitos anos, não lembro ao certo, os alunos sempre estudaram em baixo dos pés de árvores! (Funcionária 1).

“Ahhh tenho muito a falar do local, porque eles não têm um lugar adequado, no início eles estudavam no pavilhão da comunidade. Era muita coisa, hora do lanche, chuva, pra lá e pra cá, agora fica aí debaixo das árvores, no corredor, eles nunca tiveram a sala própria. É ruim e é errado, eu penso que isso não é certo. Eu já tive meus sobrinhos que se formou aqui, sempre escutando que ano que vem vai melhorar, vai construir, vai construir e até hoje. Da minha família estudaram aqui a Adriana, a Bruna, a Natália, o Tiago, o Leandro, sei que fora os amigos, tem vários. Agora são meus netos” (Funcionária 2).

“Toda vida estudou assim ao ar livre, o Leandro nunca teve numa sala, toda vida foi embaixo do pé de mangueira, só no comecinho estudou lá no barracão, do lado da igreja, mas daí logo vieram pra cá e estudaram ali no cantinho onde é o banheiro, em baixo do pé de caju, tinha os pé de laranja e pra cá assim tinha mais uns pé de caju. Terminou o ensino médio ali, foi feita duas salas pro ensino médio, na gestão do Calixto, daí precisou da sala e ficou para o município. Daí cederam uma sala do outro lado que foi dividida ao meio” (Funcionária 2).

Pelo que vimos relatando dessa experiência, percebemos o quanto é difícil implementarmos uma educação básica no/do campo. A educação no/do campo precisa recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência, nesse processo eminentemente educativo, conforme nos diz Arroyo e Fernandes (1999).

Adequar a escola rural à realidade do campo implica respeitar a regionalidade, como por exemplo, o período da colheita, da estiagem e o chuvoso, pois são estações, que no Estado de Mato Grosso faz diferença, com clima quente, com temperatura que varia de 18 °C a 35 °C rotineiramente.

“Tipo, acho que as oportunidades aqui são poucas, se eu estudasse em uma escola melhor, talvez meu estudo seria diferente. Melhor infraestrutura, professores, tipo curso técnico que muitas escolas oferecem (Estudante 1).

Acho um descaso do governo, porque estudar embaixo de um pé de manga não é, e nunca de maneira nenhuma será bom pra um aluno. Como muitos falam, muitos governantes falam que estudantes é o futuro do país, onde que eles estão esperando esse futuro? Colocando aluno debaixo do pé de manga pra estudar, onde não tem infraestrutura, barulho é insuportável, tudo do pior, professor que não consegue dar uma aula” (Estudante 2).

Observamos que para os alunos é um incômodo uma sala de aula as sombras de um pé de manga. A escola do pé de manga parece dar o sentido de integração com o local, uma alusão equivocada de ecológico. Mesmo o ecossistema é finito, ele não cresce. Preservação ambiental está inter-relacionada ao bem-estar social.

“(risos) Estudar embaixo do pé de mangueira é meio difícil né, mais vai geralmente desviar um pouco a atenção, mais é bom (risos). No tempo da seca é mais fácil, não vai chover, daí vai ter a poeira no caso, aí agora quando chove fica caindo sereno do pé de manga, e quando chove vamos pros corredor (risos). Debaixo do pé de manga até que é mais tranquilo, mas depois quando vai pros corredores que fica passando menino toda hora perto fica mais tenso. Acho que eu consigo aprender boa parte do conteúdo eu consigo pegar, se empenhar consegue aprender bom. Sempre o ensino médio nesses 12 anos que eu estudo aqui é assim, mas antes a lá de dentro era dividida, daí no caso só uma sala fora, agora que veio as duas salas pra fora, mas desde que eu me lembro é pra fora o ensino médio. A sala é o pé de manga” (Estudante 2).

Ao narrar a vivência na escola rural com essa experiência da “escola do pé de manga”, quisemos pôr em debate a demanda formativa das pessoas da Escola de Vila Rica, não tão diferente de tantas outras escolas da zona rural, para que possamos argumentar por uma educação no/do campo com responsabilidade social. É urgente o papel dos governos no que se refere as políticas públicas que respeitem o direito dos povos do campo à uma educação de qualidade, referenciada socialmente.

Considerações Finais: por uma escola rural no/do campo

A trajetória da implementação de políticas públicas para a educação no/do campo é feita de avanços e retrocessos. Mas compreendemos que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, representam um importante marco para a educação no/do campo, além da criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado por universidades públicas federais.

Há que se destacar o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Todavia, uma das questões importantes nesse debate é a questão das classes (multi)seriadas. Em uma mesma sala de aula, alunos de várias idades e níveis de escolarização são organizados para o trabalho com um único professor: a professora unidocente. Nesse sentido Hage (2010), nos chama a atenção para a solidão do trabalho, o isolamento e o pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagens, dentre outras questões da unidocência das escolas/classes multisseriadas, o que demonstra a precariedade na oferta e na qualidade da educação no/do campo.

As ações governamentais para a educação do campo nos anos 1990 conduziram ao fechamento de muitas escolas rurais e classes (multi)seriadas ao implantarem o transporte escolar, com a justificativa de que a separação de turmas por série e de acordo com a faixa etária dos alunos, imprimiria qualidade na educação, o que não se implementou de fato e de direito.

Por outro prisma, para além das dificuldades da escola pública de classes (multi)seriadas, alguns autores destacam a possibilidade de trabalho pedagógico eficiente em classes (multi)seriadas, ao apresentarem propostas de se trabalhar com o chamado “saberes circulantes” na sala, em função dos alunos estarem desenvolvendo uma mesma atividade.

Dá ênfase a aprendizagens específicas em grupos de alunos, produção individual com estudo centrado no aluno, também são propostas para o trabalho didático pedagógico em classe (multi)seriadas, mas com pouca efetividade nas experiências que tem sido pesquisada.

A experiência nos tem mostrado que “muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação” (HAGE, 2010: 100), apesar da escola ou sala de aula estar organizada de forma multisseriada. Por conta da formação generalista, a professo-

ra unidocente, organiza seu trabalho na “visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo”, o que demanda planejamento didático e de ensino de tantos planos de aulas quantas forem as séries com as quais trabalham, o que geralmente não acontece.

A ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais, assim como o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade, insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas, a falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural e currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento, são questões recorrentes da escola rural e da educação no/do campo, seja na escola rural mato-grossense, na escola rural paraense, na escola rural tocantinense, ou em outras escolas rurais Brasil a fora.

Refletir essa realidade nos implica e muito nossa condição de pesquisadores da educação. Compreendemos que a construção da realidade são tantas quantas forem suas interpretações: a realidade é perspectival, afirmam Rocha e Maia (2017). Nesse sentido quisemos apresentar a educação no/do campo como fenômeno, na busca de sentido, e mais sentidos.

Referências

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2. Brasília - DF, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Educação básica e movimentos sociais**. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. A educação básica e o movimento social do campo. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2. Brasília - DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade - SECAD. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Caderno SECAD. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do campo: marcos normativos**. Brasília, 2012.

COELHO, Marcos Irondes. **Fundamentos de política e legislação educacional brasileira**. 1. ed. Palmas: UNITINS, 2013.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém – PA: Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escolas multisseriadas**, In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Lígia Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas**. In: Simpósio ANPAE 2011. <http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0481.pdf>

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. In: Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em < <http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em 03 de setembro de 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília, DF: Líber Livro, 2012.

ROCHA, Damião; MAIA, Marcos. **A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudo in situ de/com sujeitos sociais da diversidade sexual e de gênero**. Rech - Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar (UFAM). Ano 1. v. I, n. 1, p. 220-237, julho – dezembro, 2017.

ROCHA, Damião. **Do currículo moribundo ao currículo heterotópico**: pesquisas sobre (des) educação contemporânea. Rio de Janeiro, RJ: Gamma, 2018.

ROCHA, Damião. COSTA, Francisca Maria. **Formação continuada**: conceitos, falas e reflexões de professores de/no Tocantins. In: AIRES, Berenice Feitosa. FILHO, Geraldo Silva. (Orgs). Educação básica: experiências e práticas pedagógicas do Parfor em um contexto de Amazônia legal. Palmas, TO: EDUFT, 2016.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **O rural-urbano e a escola brasileira**. In: Retratos de Assentamentos, nº 11, 2008.

Recebido em 07 de abril de 2020.

Aceito em 28 de maio de 2020.