



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS PROF. DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LUIZ FELIPE DE CASTRO VARANDA

**UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS
DO/NO CAMPO E O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO
DE ARRAIAS, TOCANTINS**

Arraias - TO
2023

Luiz Felipe De Castro Varanda

Um estudo sobre a política de fechamento das escolas do/no campo e o processo de nucleação escolar no município de Arraias, Tocantins

Trabalho de conclusão de Curso (TCC), apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Arraias, para obtenção do grau de Pedagogo Licenciado.

Orientadora: Dr^a Helena Quirino Porto Aires.

Arraias - TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

V288e Varanda, Luiz Felipe de Castro.

Um estudo sobre a política de fechamento das escolas do/no campo e o processo de nucleação escolar no município de Arraias, Tocantins. / Luiz Felipe de Castro Varanda. – Arraias, TO, 2023.

76 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Arraias - Curso de Pedagogia, 2023.

Orientadora : Helena Quirino Porto Aires

1. Fechamento de escolas. 2. Educação do Campo. 3. Nucleação. 4. Arraias, Tocantins. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Luiz Felipe de Castro Varanda

**Um estudo sobre a política de fechamento das escolas do/no campo e o processo de
nucleação escolar no município de Arraias, Tocantins**

A monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Arraias, Curso de Pedagogia, para obtenção do título de Pedagogo aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Quirino
Porto Aires

Data de aprovação: 28/02/2023

Banca Examinadora

Profa. Dra. Helena Quirino Porto Aires, UFT
Orientador/a

Prof. Dr Erasmo Baltazar Valadão
Professor Avaliador 1

Profa. Dra Elisabete da Silveira Ribeiro
Professora Avaliadora 2

Dedico este trabalho de conclusão de curso
ao meu avô José Moura da Silva.
(In memoriam

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me conceder o dom da vida e sabedoria e por me sustentar para enfrentar as mais difíceis batalhas.

À minha rainha, minha avó Teodora Pereira de Castro, que foi de fundamental importância na minha caminhada, com apoio moral e financeiro.

Agradeço a meu amado avô, José Moura da Silva, que não vai estar me aplaudindo na plateia, mas tenho certeza de que vai me aplaudir no céu.

Agradeço aos meus amigos/familiares que, de uma forma ou outra, contribuíram no decorrer dessa jornada árdua, que é a graduação.

A todos os meus professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins Campus Arraias, pela excelência e qualidade técnica.

Agradeço à minha orientadora profa. A Dra. Helena Quirino Porto Aires por aceitar conduzir meu trabalho tendo fundamental importância na sua elaboração.

À Universidade Federal do Tocantins que, de forma direta, me auxiliou com projetos de pesquisa, ensino e extensão, além das bolsas de assistência estudantil que, sem dúvida, foram parâmetro para minha permanência na Universidade.

Aos meus colegas de graduação, ficam aqui meus agradecimentos por tamanho companheirismo e lealdade me auxiliando em vários momentos, em especial a minha amiga Gabriele Vieira.

Agradeço à moradia estudantil “Renarly Gaspio dos Santos” por me abrigar, me proporcionar experiência e eternizar grandes amizades.

Por fim, gostaria de agradecer a todos que participaram direta ou indiretamente dessa etapa tão importante em minha vida.

RESUMO

A presente pesquisa visa analisar a política de fechamento das escolas e o processo de nucleação escolar no município de Arraias (TO). Desse modo, busca-se compreender o processo de fechamento de escolas no campo no Brasil, identificar as escolas fechadas no município lócus da pesquisa, além de apresentar os impactos causados por esse processo. Os procedimentos metodológicos adotados para construção deste trabalho pautam-se em uma abordagem qualitativa e se referem a uma pesquisa bibliográfica e de campo. Logo, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram análise documental e entrevistas semiestruturadas com alunos e pais/responsáveis que residem no campo e estudam na cidade e professores que recebem esses alunos, como também ex-professores que trabalharam em escolas que foram fechadas e os egressos desses locais. Durante a realização da pesquisa, identificou-se um quantitativo de mais de 48 (quarenta e oito) escolas fechadas em menos de duas décadas, fato que evidenciou o abismo no qual está a educação do campo no município em estudo, visto que as políticas públicas municipais ainda não são efetivadas na sua integralidade. Como consequência, o fechamento de escolas localizadas no campo traz impactos para a vida dessa população, por exemplo, o desenraizamento dos sujeitos de sua comunidade e a sua inserção em um contexto que foge às relações, hábitos e costumes da sua cultura de origem e, ainda, o deslocamento por longas distâncias para chegar a outra instituição, durante um período de 8 horas diárias ou mais em um transporte escolar. Ademais, espera-se que este trabalho possa sensibilizar os leitores no sentido de ter uma visão crítica sobre o fechamento e a nucleação de escolas e também acerca das políticas públicas para o campo.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Políticas Públicas. Fechamento de Escolas.

ABSTRACT

This research aims to analyze the policy of closing schools and the process of school nucleation in the municipality of Arraias (TO). In this way, we seek to understand the process of closing schools in the countryside in Brazil, to identify the closed schools in the municipality locus of the research, in addition to presenting the impacts caused by this process. The methodological procedures adopted for the construction of this work are based on a qualitative approach and refer to a bibliographical and field research. Therefore, the data collection instruments used were document analysis and semi-structured interviews with students and parents/guardians who live in the countryside and study in the city and teachers who receive these students, as well as former teachers who worked in schools that were closed and the egress from these places. During the research, a quantity of more than 48 (forty-eight) schools that were closed in less than two decades was identified, a fact that evidenced the abyss in which rural education is located in the municipality under study, since public policies municipalities are still not implemented in their entirety. As a consequence, the closure of schools located in the countryside has an impact on the lives of this population, for example, the uprooting of subjects from their community and their insertion in a context that goes beyond the relationships, habits and customs of their culture of origin and, also, traveling long distances to reach another institution, for a period of 8 hours a day or more on school transport. Furthermore, it is hoped that this work can sensitize readers in order to have a critical view on the closure and nucleation of schools and also on public policies for the countryside.

Key-words: Field Education. Public policy. Closure of Schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1. Fechar escola é crime	17
Figura 2. Estrutura curricular das escolas em tempo integral no campo.....	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Números de estabelecimento de ensino no Brasil - Educação Básica	18
Quadro 2 -	Relação das escolas fechadas/paralisadas em Arraias-TO	27
Quadro 3 -	Lista de escolas municipais em áreas rurais de Arraias-TO	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TO	Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	13
2.1 Compreensão da política de fechamento de escolas do campo no Brasil	16
2.2 O processo de nucleação de escolas do campo	19
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
4 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARRAIAS, TOCANTINS	26
4.1 As escolas do campo no município de Arraias no período de 1980 a 2020	29
4.2 A realidade das escolas do campo no município de Arraias a partir de 2020	32
5 IMPACTOS CAUSADOS PELO FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE ARRAIAS NA CONCEPÇÃO DOS PROTAGONISTAS	38
5.1. Sob a ótica de pais/responsáveis de alunos que moram no campo e estudam na cidade	38
5.2. Sob a ótica de alunos que moram no campo e estudam na cidade	41
5.3. Sob a ótica de professores que trabalhavam nas escolas no período em que foram fechadas	46
5.4. Sob a ótica de professores que recebem alunos advindos do campo	51
5.5. Sob a ótica de ex-alunos das escolas do campo que foram fechadas	58
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	60
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICE	68

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira nos dias atuais é rotulada pelo discurso de universalização. Contudo, sabe-se que o processo de escolarização nem sempre atingiu todas as esferas do território brasileiro. Ao se tratar da classe trabalhadora proveniente dos espaços rurais, as políticas públicas educacionais são ainda mais escassas e frágeis, o que reflete um antagonismo entre o que se propõe a lei e o que se evidencia na prática.

O movimento da Educação do Campo tem-se empenhado para garantir aos camponeses direitos sociais, culturais, políticos e, principalmente, educacionais, a fim de viabilizar políticas públicas para esses sujeitos, uma vez que, por muito tempo, foram submetidos a modelos urbanos, assistencialistas e pautados no viés do capital que desconsideram as suas especificidades.

Como afirma Fernandes & Molina (2004), a Educação do Campo surge em contraponto à Educação Rural, pois, enquanto ensino formal, a primeira entende o campo como espaço de produção de vida, cultura e saberes, diferentemente da segunda que se apega a um currículo a partir da realidade urbana-industrial e considera o campo apenas como lugar para produção capitalista.

Nesse ínterim, cabe destacar a importância dos movimentos sociais no avanço do processo de escolarização para os espaços rurais. Além disso, são os grupos da classe trabalhadora responsáveis por reivindicar, lutar e conquistar políticas públicas educacionais que oportunizaram melhorias para diversas áreas nesse âmbito.

Para tanto, apesar dos avanços educacionais para o campo no Brasil, ainda é possível apontar desafios e problemas que impedem a efetivação da Educação do Campo, uma vez que há desmonte de políticas públicas existentes no campo brasileiro nestes últimos quatro anos.

Um dos problemas que podemos destacar é o fechamento de escolas localizadas no campo, sob alegação dos gestores municipais/estaduais de que faltam estudantes nesses espaços e de que, para evitar mais gastos, essas escolas devem ser fechadas e os estudantes transferidos para as áreas urbanas ou para escolas nucleadas. Contudo, compreendemos que existem outras questões que permeiam esse assunto, as quais serão discutidas neste texto.

Nesse contexto, o interesse desta pesquisa surgiu por sentir necessidade de ampliar os conhecimentos acerca da Educação do Campo e analisar a política de fechamento desenfreado de escolas do/no campo no Brasil e no município de Arraias, Tocantins, durante as últimas décadas. Ademais, acredita-se que este estudo mais acurado sobre essa temática possa contribuir para pesquisas futuras, além de possibilitar um direcionamento para a continuação

das lutas por políticas públicas e sua efetivação para os sujeitos que vivem no campo, como também um fortalecimento das discussões que impedem a problemática.

A pesquisa intitulada “Um estudo sobre a política de fechamento das escolas do/no campo e o processo de nucleação escolar no município de Arraias, Tocantins” traz breves considerações sobre os aspectos conceituais, legais e históricos da Educação do Campo no Brasil e busca analisar o que cerca a política de fechamento e nucleação de escolas do campo no Brasil e no município lócus da pesquisa, além de identificar os impactos dessa ação na comunidade.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a política de fechamento das escolas e o processo de nucleação escolar dos estudantes advindos do campo no município de Arraias, Tocantins e os objetivos específicos consistem em compreender a política de fechamento de escolas do campo no Brasil; identificar as escolas que foram fechadas no campo no município em estudo e apresentar os impactos causados.

Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, pautam-se em uma abordagem qualitativa e se referem a uma pesquisa bibliográfica e de campo. Desse modo, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a análise documental de arquivos públicos, decretos, resoluções, relatórios e leis disponíveis em órgão e sites de caráter oficial e entrevistas semiestruturadas com alunos e pais/responsáveis que residem no campo e estudam na cidade e professores que recebem esses alunos, como também ex-professores que trabalharam em escolas que foram fechadas e os egressos desses locais.

Para tanto, este trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresenta um histórico da Educação do Campo no Brasil, em seguida pontua algumas considerações sobre a política de fechamento de escolas do campo no Brasil e o processo de nucleação escolar, depois apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Logo mais, menciona o contexto da Educação do Campo no município de Arraias, Tocantins, destacando as escolas do campo existentes no município de Arraias no período de 1980 a 2020 e no período subsequente a 2020. Posteriormente, apresenta os impactos causados pelo fechamento das escolas no município de Arraias na concepção dos protagonistas e, por último, algumas considerações sobre o tema.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Historicamente, o Brasil, em seu processo educacional, relegou aos povos camponeses o acesso à educação, a permanência e a qualidade e isso ainda é um desafio atual, decorrente da marginalização dos povos do campo devido à falta ou à precariedade da efetivação de políticas públicas educacionais para esses povos, além da não valorização da cultura e do lugar em que estão inseridos.

Os avanços das últimas décadas ocorreram por meio de muitas reivindicações e lutas dos povos da classe trabalhadora, em especial as dos movimentos sociais, na tentativa de romper com o atraso e compensar os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, que foram negados ao longo da história da educação brasileira. Dessa forma, não há como se construir uma discussão sobre os aspectos históricos da Educação do Campo no Brasil sem se deparar com questões que envolvam aspectos culturais, sociais e políticos.

Durante décadas, a educação para os povos do campo funcionava na forma de assistencialismo e preparação de mão de obra, uma proposta alinhada a uma política econômica que atendia apenas os interesses da elite agrária, que, mais tarde, foi nomeada de Educação Rural. Até hoje, ela se trata de uma educação pautada em um currículo e calendário pensados a partir da perspectiva da vida urbana e não a dos camponeses, além de não garantir condições materiais para o funcionamento das instituições de forma adequada.

A partir da Constituição Federal de 1988, iniciou-se um processo de democratização voltado para os povos camponeses, o qual assegura os direitos sociais a todas as camadas da população brasileira, inclusive direitos educacionais. O artigo 205 da Carta Magna prevê que a educação deve ser direito de todos e responsabiliza o Estado e a família pela educação, a qual deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-os para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1988).

Ressalta-se que a Educação do Campo surgiu a partir de lutas de movimentos sociais e sindicais, ligados à luta pela terra e à reforma agrária. Esse movimento ganhou força e se intensificou com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394/96, que enfatiza, em seu artigo 28, a oferta da educação para povos do campo, para a qual as instituições deverão observar as particularidades de cada região e promover as adequações necessárias como:

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. (BRASIL, 1996).

Desse modo, abriu-se caminho para compreendermos a necessidade de uma nova modalidade de ensino que de fato compreenda os povos contidos nos espaços rurais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, pequenos agricultores, camponeses, caipiras, roceiros, sem-terra, extrativistas, assentados, reassentados, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria entre outros) e considere as especificidades deles. Nesse sentido,

[...] a educação do campo nasce sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos (ARROYO, 2011, p.12).

Articulações conjuntas pela educação dos povos do campo começaram a desencadear a realização de duas importantes Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, em 1998 e 2004. A I Conferência é reconhecida como um marco para a Educação do Campo no Brasil e o reconhecimento deste espaço enquanto lugar de emancipação e autonomia. Caldart (2002) enfatiza que essa caminhada enquanto articulação nacional

[...] começou no processo de preparação da *Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1988. A ideia da Conferência, por sua vez, surgiu durante o *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (I ENERA), realizado em julho de 1997. A Conferência promovida a nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO, e pelo UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à educação do campo. [Itálico no original] (CALDART, 2002, p.261).

A autora ainda pontua que, na ocasião, foi reafirmada a importância de ter um projeto educativo próprio para os sujeitos do campo, a fim de que haja políticas públicas afirmativas que deem subsídio para a escolarização em todos os níveis e que projetam ações educativas formadoras de sujeitos do campo para viver nesse espaço. Vale dizer que foram discutidos graves problemas que permeiam a Educação no Campo:

[...]Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens;[...]Falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária;[...]Falta uma política de valorização do magistério;[...]Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses de seus sujeitos; [...]Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo; [...] A nova gestão está sendo deseducada para viver no campo perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e

jovens têm o direito de aprender a sabedoria dos seus antepassados e produzir novos conhecimentos para permanecer no campo (CALDART, 2002).

A socialização e os debates durante o evento concretizaram a justificativa da adoção do termo Educação do Campo “[...] do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina *Educação Rural* (CALDART, 2012). Ou seja, a mudança não significaria apenas uma alteração na nomenclatura, mas sim em tudo o que representava e em que se pautava.

Ademais, segundo a autora, houve alteração também no nome da articulação que antes era denominada *por uma educação básica do campo* e passou a ser *por uma educação do campo*. Essa alteração implica que a educação para o campo não pode se restringir apenas à escola formal, dado que os sujeitos que vivem no campo têm direito em todos os processos formativos, da Educação Infantil até ao Ensino Superior.

A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da portaria nº 10/98 em 16 de abril de 1998, foi relevante para sustentação da proposta de Educação do Campo, pois o programa faria parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

“O PRONERA é a expressão do compromisso com a educação como instrumento público para viabilizar a implementação de novos padrões de relações sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza nas áreas de reforma agrária e demais territorialidades do campo, floresta e águas” (BRASIL, 2004).

Outro marco histórico acerca das políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil foi a aprovação da Resolução CNB/CEB Nº01 que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo em 2002. Entretanto, a aplicação lenta de tais direitos influenciou a sua efetividade nas escolas do campo brasileiro.

Nesse ínterim, em 2004, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) por meio do Ministério da Educação, com objetivo de diminuir as desigualdades na educação das classes trabalhadoras brasileiras que, historicamente, foram discriminadas. Assim, instituiu-se a Coordenação Geral de Educação do Campo para que essa instância fosse capaz de atender às demandas do campo, reconhecendo suas necessidades e peculiaridades.

É importante frisar que, durante esse período, houve muitas contribuições para o desenvolvimento de ações educativas para o campo que permitiram a criação de novas políticas públicas para os movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a expressão de uma nova concepção quanto ao campo e a conquista de um espaço na agenda política do país.

Essa nova concepção contrapõe a visão estereotipada de atraso do homem do campo que são tratados como marionetes ou que se enquadrem em um modelo de sociedade urbano-industrial, onde sempre impediram que se construíssem propostas de educação focadas nas necessidades educativas dos sujeitos e nas suas realidades socioeconômica e cultural (FREITAS, 2011).

2.1 Compreensão da política de fechamento de escolas do campo no Brasil

O fechamento de escolas localizadas no campo brasileiro reflete uma distorção daquilo que é proposto nos marcos legais da história da Educação do Campo, isto é, deprecia toda luta dos povos da classe trabalhadora do campo que, historicamente, sofrem com a falta legitimação de seus direitos, são reféns do estereótipo de atraso, da subordinação, do descaso e da inferioridade perante a sociedade urbana-industrial.

Nesse sentido, compreendemos que há luta, mobilização e discussão da importância de uma educação voltada para sujeitos e peculiaridade do campo e busca-se um novo modelo de educação, que é a Educação do Campo, com formação específica para área. Dessa forma, percebem-se avanços em termos legislativos, entretanto, o número de escolas fechadas no campo não para de crescer, o que gera questionamentos acerca do que sustenta tamanha contradição.

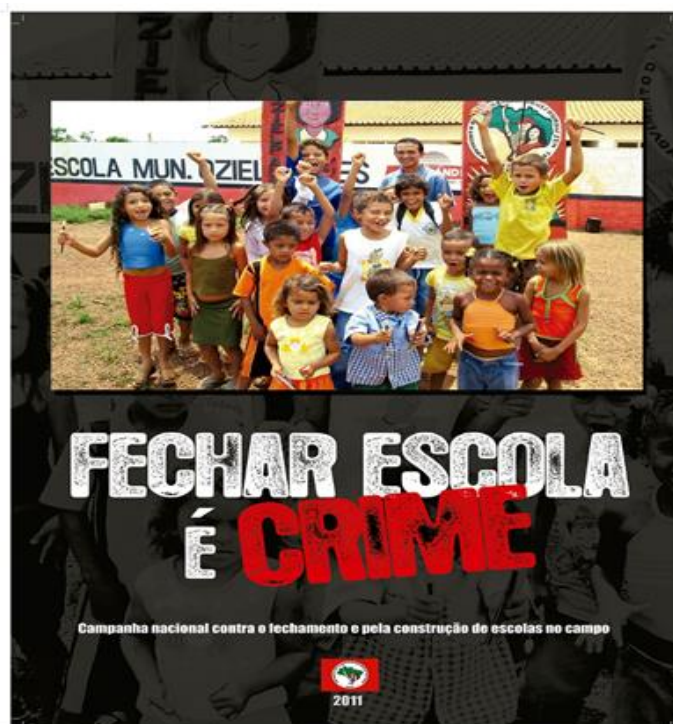
Partindo dessa premissa, a lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, complementa o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a finalidade de dificultar o fechamento desenfreado de escolas do/no campo no Brasil, visto que os números eram alarmantes e os próprios camponeses e outros movimentos sociais de luta pela terra haviam denunciado e mostrado preocupação com todo esse processo de oclusão das escolas do campo. É importante dizer que a lei prevê em parágrafo único que:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014)

Em suma, a lei assegura que para fechar uma escola do campo precisa haver uma justificativa concreta por parte do órgão normativo desse sistema de ensino, fundamentada em razões que validam tal ação. Ademais é necessário que toda equipe educacional seja ouvida, desde de gestores a secretários de educação, os quais farão o diagnóstico a respeito do fechamento ou não da instituição.

Em 2011, o MST lançou a Campanha Nacional contra o Fechamento de Escolas do Campo, “fechar escola é crime”, após deparar-se com números altíssimos de escolas fechadas entre os anos de 2002 a 2009, demonstrando um panorama assustador no cenário da educação para o meio rural.

Figura 1- Fechar escola é crime



Fonte: Disponível em: <https://revistaforum.com.br/blogs/blog-da-maria-fr/2011/6/9/mst-fechar-escola-crime-44981.html> Acesso em: 09 de set de 2022.

É importante ressaltar que esse movimento denuncia a trágica realidade da Educação no Campo no Brasil. Fechar a escola se torna crime, uma vez que viola os trâmites legais da educação para o cidadão e priva-o do seu direito à escolarização. Nesse sentido, podemos apontar que a situação seria ainda mais preocupante, caso não tivesse havido a constante luta dos movimentos sociais do campo. Todavia, o que se nota é um cenário de criminalização dos movimentos sociais nos últimos anos, os quais são tachados de organização criminosa e as reivindicações pelo direito à terra tipificadas como ações terroristas.

Sobre essa questão, o patrono da educação brasileira Paulo Freire (2000, p.67), em uma de suas maiores obras, cita que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” e ainda acrescenta sua concepção a respeito de educação salientando que:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprendem que é aprendendo que se

fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber o que ainda não sabem, de saber melhor o que já sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (Ibid, 2000, p.20).

A definição de educação dada por Paulo Freire na citação supracitada leva a acreditar que esta é a única maneira capaz de fazer com que o ser humano possa participar de forma ativa da transformação da realidade em que vivem e do mundo, além de se tornar um instrumento de luta contra segmentos da sociedade que buscam oprimir os sujeitos. Quando ocorre, por exemplo, o fechamento de escolas no campo, há a negação desse direito social tão importante que é a educação e ocorre o contrário apontado por Freire.

Como consequência, os dados apresentados pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) evidenciam o fracasso na efetivação de políticas públicas para o campo, uma vez que, conforme levantamento, entre os anos de 1997 e 2021, foram fechadas mais de 84 mil escolas no campo brasileiro, como mostra a tabela a seguir:

Quadro 1- Números de Estabelecimentos de Ensino no Brasil- Educação Básica

ANO	URBANOS	RURAI
1997	81.921	137.599
2014	121.132	67.541
2021	124.813	53.557

Fonte: Censo Escolar – Inep 2021

A tabela evidencia dados de 2014 e mostra que, mesmo com a sanção da lei 12.960 de 27 de março de 2014, que busca impedir o fechamento de escolas do campo, o desmonte das unidades educacionais continuou, uma vez que quase 2.000 mil unidades escolares foram fechadas por ano, de 2014 a 2021.

A lógica capitalista é, sem dúvidas, a que mais contribui para o agravamento dos problemas sociais do campo no Brasil, pois provoca o êxodo e um número cada vez menor de moradores nos espaços rurais. Sobre esse assunto, Rodrigues (2017) associa a lógica do capital como vilã desse processo, visto que fornece políticas específicas de fortalecimento do

agronegócio em detrimento da agricultura familiar. Além disso, são escassas ainda condições dignas de acesso aos meios de produção, sucedendo na expulsão dos sujeitos sociais do campo.

Sobre essas considerações, Rodrigues (2017, p.13) aponta ainda que há duas visões antagônicas de desenvolvimento para o campo:

A do agronegócio, para a qual o campo é ainda um lugar do atraso, que precisa ser modernizado pela agricultura capitalista e que se realiza a partir do trabalho assalariado e do controle e da segurança alimentar, constituindo-se numa política pública; ela é aplicada por governos de diversos países que partem do princípio de que todas as pessoas têm o direito à alimentação e que cabe ao Estado o dever de prover os recursos para que as pessoas se alimentem do mercado. A outra visão é a da agricultura camponesa e dos pequenos produtores, segundo a qual o campo é lugar de produção de vida/alimentos, culturas, e não meramente de produção econômica.

O desenvolvimento para o campo vem acompanhado do processo de modernização, todavia, não se pode apontar apenas os benefícios desse processo, posto que há um projeto do capital no campo, acompanhado do que há de mais perverso, em nome de uma agricultura de negócios, resultando em desmandas, descasos, destruição do meio ambiente, vazio populacional e outras expropriações camponesas (PERIPOLLI e ZOIA, 2011).

Adicionalmente, Albuquerque (2011) alude que o fechamento de escolas no campo

[...]nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo. Os governos têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócios – agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar o campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola (ALBUQUERQUE, 2011, p. única).

E essa demonstração clara de opção pela agricultura de negócios é camuflada por uma visão de melhoria educacional para os sujeitos do campo, ao passo que a diminuição de residentes no campo, fruto da falta de políticas públicas, justifica o fechamento, sob um ideário de que não há como manter a escola em funcionamento em virtude da quantidade de alunos e que o custo com transporte seria economicamente mais viável para transportar os estudantes para uma escola urbana ou nucleada, em que a estrutura e o ensino são “melhores”.

2.2 O processo de nucleação de escolas do campo

O avanço na política de nucleação escolar tem se intensificado nas últimas décadas. Esse processo se apoia na ampliação das políticas de transporte escolar e de direcionamento financeiro direto para os municípios. Segundo o parecer CNE/CEB Nº 23/2007, o processo de nucleação de escolas rurais não é uma prática exclusiva do Brasil, uma vez que atende a uma cópia de um modelo internacional que só começou a ser aplicado no Brasil na década de 1970 e 1980.

Essa prática se ampliou em decorrência da LDB de 1996 e da criação do Fundo de Monitoramento e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ocasionando uma intensa municipalização. Atualmente os municípios são responsáveis pela maioria dos estabelecimentos de ensino básico do país, inclusive os localizados em áreas rurais. A descentralização ou municipalização permite que o município seja autônomo, defina métodos, normas e compreenda também os direitos dos indivíduos (BRASIL, 1988).

No que se refere a essa prática, é possível apontar duas vértices: uma que aproxima ao máximo a população do poder público municipal, dando-lhe condição de diálogo e cobrança por prestação de serviços; outra que dificulta o acesso a recursos e investimentos na esfera federal, que possui um capital bem mais elevado, sem contar na forma administrativa que cada município adota, a qual pode não ser benéfica aos municípios.

Do mesmo modo, o parecer CNE/CEB nº 23/2007 ressalta que a implementação das escolas nucleadas consistia em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas”, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno” (CNE/CEB nº 23/2007, p.5). Vale ressaltar que este modelo se destina aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e os dos anos finais e do ensino médio eram submetidos a serem levados para a sede do município por meio do transporte escolar.

Esse parecer CNE/CEB nº 23/2007, homologado pelo CNE/CEB nº 3/2008, argumenta que esse modelo segue a forma de organização, calendário, currículo e estrutura de escolas urbanas. Tal prática se verifica nos dias atuais e as justificativas para legitimar a nucleação se baseiam na baixa densidade populacional, determinando por adotar as salas multisseriadas e a unidocência, racionalização da gestão e dos serviços escolares e melhoria da qualidade da aprendizagem.

Arroyo (2007) reprova a idealização dos espaços urbanos como aqueles por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, com expressão da ação política, cultural e educativa, ao salientar que:

[...]as políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano. Os profissionais não teriam que se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. As crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas (ARROYO, 2007, p.3).

Políticas que refletem tamanho desrespeito à cultura e às identidades dos camponeses, como o deslocamento para escolas distantes da sua comunidade que os desvincula de suas vivências, atribui novos valores a eles e desconsidera a sua comunidade enquanto possibilidade de vida. Concernente a isso, Caldart aponta que:

[...]toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (CALDART, 2005, p. 116).

Como já mencionado neste trabalho, a autora chama atenção para a questão do desenraizamento da cultura dos povos, não reconhecendo o campo enquanto lugar de vida, de trabalho e de múltiplas culturas. E esse processo de retirar o estudante do seu meio da escola de sua comunidade, deslocando-o até a escola urbana, é nitidamente um processo que não reconhece a realidade do estudante camponês.

A criação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) trouxe contribuições para a melhoria das condições aos alunos do campo, tendo em vista a ausência ou a precariedade dos meios de transporte. O PNATE foi instituído a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito do Ministério da Educação, pela lei nº 10.880, a qual prevê a transferência de recursos financeiros para custeio das despesas ligadas aos transportes que vão desde a manutenção, taxas, serviços de mecânica, combustível, até o pagamento dos serviços contratados para o transporte escolar de alunos da educação básica residentes em áreas rurais (FNDE, 2022).

Esses recursos são destinados a alunos da educação básica, que residem em áreas rurais, o que deveria justificar a continuidade das instituições no campo e não o contrário - a nucleação e posteriormente o fechamento -, que ocasionam inúmeros problemas muito além da questão educacional.

Qual o pai ou a mãe não se sente mais tranquilo/a tendo seus filhos e as filhas por perto, sem os riscos do transporte? Além disso, as crianças não ficariam menos cansadas e mais liberadas para as lidas do campo sem a necessidade de dispensar muito tempo dentro de um ônibus? E por último como andam as condições das estradas do campo? Principalmente nos dias de chuvas intensas, crianças são deixadas longe de suas casas porque os meios de transporte não conseguem se aproximar das comunidades mais longínquas. Em outros casos, quando chove, as crianças ficam impossibilitadas de comparecer as escolas (VIEIRA, 1999, p. 59- 60).

Assim como Viera (1999), diversos outros autores coloca a problemática do transporte escolar e toda questão da logística envolvendo os estudantes provenientes do campo: longas distâncias que os estudantes têm que percorrer a pé ou dentro do transporte escolar; riscos iminentes por transporte precários e sem nenhuma segurança; crianças saem de casa muito cedo

e chegam à escola com sono impactando no seu desenvolvimento escolar; o tempo na estrada às vezes é superior ao que passa na escola ou na sua residência não raras vezes sem a alimentação devida; devido a condições climáticas no período chuvoso, as crianças perdem aula ou ficam presas no transporte em pontos de alagamento ou atoleiros, no período da seca, exposto ao calor excessivo, a poeira, a baixa umidade do ar, podendo contrair várias doenças respiratórias.

Todos os problemas supracitados têm infringido a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e, em seu art. 3º, traz que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008).

Todavia, gestores municipais respaldam-se nas brechas que as leis possuem para efetuar a nucleação e o fechamento das instituições, tais como o § 1º do Art. 3º da referida Resolução que prevê a possibilidade de nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino poderá ser oferecido em escolas nucleadas, desde que com deslocamento intracampo, ficando a cargo dos sistemas estaduais e municipais estabelecerem o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades (ibid.). Logo, isso dá margem para os gestores interpretarem conforme seus interesses a distância mínima que esses estudantes têm que percorrer, devido à falta de uma diretriz concreta a respeito da distância.

A forma como a nucleação foi apresentada marca os interesses políticos em detrimento de ações participativas e democráticas no espaço do campo (SALLES, 2007). Similarmente, os ordenamentos legais têm avançado, entretanto não tem havido o reconhecimento das especificidades dos povos do campo.

Na mesma linha de compreensão, Saviani (2012) aponta que é necessário, primeiro, vencer a resistência daqueles cujos interesses insuflam a manutenção e consolidação da forma atual de sociedade, trazendo para a discussão a necessidade de romper com essa lógica do capital para que haja uma alternativa educacional. Nesse sentido, é preciso evidenciar a pluralidade da relação entre escola e comunidade. O fechamento de uma escola não atinge somente os alunos que têm que se deslocar, mas toda comunidade, visto que está dependente da escola enquanto mecanismo da ação pública. Para inúmeras comunidades, a escola é o único local que se pode ver a ação dos gestores, mesmo que falha, e uma vez fechando essa escola é possível que, em breve, a comunidade venha a se extinguir.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho pautam-se em uma pesquisa bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa. Desse modo, os instrumentos de coleta de dados foram análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Em relação à pesquisa bibliográfica, GIL (2002) entende como aquela que é fundamentada em materiais já elaborados, como livros, artigos e teses, sendo as maiores gamas de fontes bibliográficas. A pesquisa bibliográfica permite que o pesquisador faça uma cobertura de um conjunto de fenômenos muito mais amplo do que aquela que iria ser pesquisada diretamente. O direcionamento do trabalho científico é feito, portanto, a partir de fenômenos fornecidos pelas obras publicadas.

Ressaltamos que a pesquisa bibliográfica é indispensável nos estudos históricos e, como a contextualização histórica da educação do campo é foco deste estudo, não há como se conhecer e discorrer sobre os fatos históricos sem dados bibliográficos.

Nessa perspectiva, para aprofundar as discussões deste estudo, serão utilizados os autores Saviani (2012); Caldart (2012); Arroyo (2011); Molina (2012); Bezerra Neto (2003); Aires (2020) entre outros. Além de documentos como Plano Municipal de Educação de Arraias; Lista de Escolas Municipais de Arraias; Estrutura Curricular das Escolas de Tempo Integral das Áreas Rurais; Decreto Nº 139-Decreto de Implantação do Ensino em Tempo Integral no Município de Arraias; Lei Municipal Nº 1.064/2022, que autoriza o poder executivo do município celebrar convênios com escolas públicas ou privadas, associações, órgão da administração direta e indireta; Relação das Escolas Paralisadas no Município e Relação do Quantitativo de Professores e Alunos das Escolas do Campo.

Sobre a pesquisa documental, GIL (2002, p.45) explica que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser re-elaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Embora em seu desenvolvimento a pesquisa documental siga os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, elas se diferenciam no fato de que, na bibliográfica, as fontes são fundamentalmente constituídas de materiais impressos e, na documental, as fontes se encontram muito mais diversificadas e dispersas. Ademais, a pesquisa documental pode ser analisada dentro de órgãos públicos e instituições privadas e apresenta uma série de vantagens por se constituir uma fonte rica e estável de dados (Gil, 2002).

A abordagem qualitativa exige a busca subjetiva do objeto de pesquisa, a partir disso, Minayo (1994) apresenta-a como aquela que responde a questões bastante particulares, uma vez que esse tipo de abordagem:

[...]se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

A respeito da pesquisa de campo, GIL (2010, p.57) considera que este estudo "procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis". Para as autoras Marconi e Lakatos (2003), ela tem como objetivo conseguir informações e/ou conhecimento a partir de um problema, na busca por uma hipótese ou resposta. Em síntese, os autores concordam que a pesquisa de campo permite ao pesquisador uma aproximação maior aos sujeitos da pesquisa, o que permite uma análise mais apurada de sua realidade.

A observância dos fenômenos ou fatos dentro da pesquisa de campo exige que haja um registro das variáveis que pressupõem ter relevância dentro do estudo. Nesta pesquisa, isso se dá a partir da realização das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que se envolvem direta ou indiretamente com o objeto de estudo. As autoras Marconi e Lakatos (2003, p.195) entendem entrevista como:

[...]um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Considerando que os tipos de entrevistas diferem de acordo com o propósito do pesquisador, preferimos o uso de entrevistas semiestruturada, pois permite que o pesquisador tenha liberdade no desenvolvimento de cada situação, na direção que considerar adequada.

A partir desse encadeamento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os seguintes públicos: (2) pais/responsáveis dos estudantes que residem no campo e estudam na cidade; (3) estudantes que residem no campo e estudam na cidade; (3) professores que trabalhavam nas escolas quando foram fechadas; (3) professores que recebem os estudantes advindos do campo; (3) ex-estudantes da época em que as escolas foram fechadas. Ademais, estabeleceu-se diálogo com os sujeitos da pesquisa, bem como, com a Secretaria Municipal de Educação de Arraias, para coleta e seleção dos dados referentes ao processo de fechamentos das escolas, além de arquivos públicos, decretos, resoluções, relatórios e leis disponíveis em órgão e sites de caráter oficial.

Dessa forma, as entrevistas foram gravadas em áudio e nos ambientes onde eles se encontravam, como suas residências, a escola, e a universidade. As entrevistas foram transcritas na íntegra e, em seguida, tabuladas/analizadas/dialogadas com as contribuições dos sujeitos e teóricos que discutem esse objeto de estudo no sentido de compreender os objetivos propostos para esta pesquisa.

Para tanto, em linhas gerais, o uso de procedimentos metodológicos em uma pesquisa se faz necessário, a fim de fornecer instrumentos na busca pelo conhecimento aprofundado acerca de um determinado assunto e é esse conhecimento produzido que permitirá a discussão entre o pensamento científico e o senso comum.

4 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARRAIAS, TOCANTINS

No sentido de compreender o contexto da Educação do Campo no município de Arraias, faz-se necessário trazer uma breve contextualização sócio-histórico-cultural do município. O município de Arraias está localizado na região sudeste do estado do Tocantins e sua existência remonta ao período colonial, na época da mineração no Brasil.

Os registros de habitação no território deste município se dão a partir da descoberta do riquíssimo potencial de mineração com o garimpo de ouro, na chamada “Chapada dos Negros” aproximadamente a 3km da atual sede municipal. Logo em sequência, houve registro de grande contingência de escravizados vindos de São Paulo e da Bahia onde estes eram submetidos a trabalhos escravocratas e a tortura cujos registros se observam nos muros de pedra que cerca a cidade (IBGE, 2008).

Ainda com base nas informações apresentadas no site do IBGE Arraias, Tocantins (2008), a riqueza de ouro dessas terras era tamanha que o próprio governador da capitania de São Paulo, D. Luís de Mascarenhas, veio pessoalmente na década de 1740 tomar posse das veias auríferas da região. Percebe-se, então, uma forte presença da mão-de-obra escrava nos garimpos e demais atividades que demandavam esforço físico, resultando em ações de resistência que deram origem aos quilombos.

Atualmente, a cidade possui, em sua arquitetura, o estilo colonial português, evidenciado nas casas antigas. A sua formação geológica permite que a cidade seja conhecida como a “Cidade das Colinas”. Sua economia é praticamente baseada na agropecuária de subsistência, o setor de serviços, com destaque para administração pública e dependência governamental, ainda possui algumas atividades de mineração.

Segundo o Plano Municipal de Educação de Arraias (2015), a educação do município inicia-se na forma assistencialista e patronal. As crianças aprendiam a ler, contar e um pouco de latim e essa educação era destinada apenas àqueles que podiam frequentar, atendendo apenas a primeira fase do fundamental e, caso quisessem continuar os estudos, deveriam procurar em outras cidades.

O ensino nas áreas rurais do município anterior à década de 1974 se dava pelas escolas informais criadas e mantidas por pais da própria comunidade. Nesse sentido, a educação rural de Arraias sempre foi uma realidade, pois a maioria de seus habitantes era oriunda do campo e necessitava de uma educação para se emancipar. Infelizmente, as instituições de ensino no âmbito do campo sempre acompanharam o sistema educacional urbano.

Segundo as considerações de Nunes (2021), historicamente, as escolas do campo sofrem por estereótipos e por não possuírem autonomia administrativa, pedagógica e estrutural. Quando chegam materiais/instrumentos pedagógicos, são sobras ou reuso das escolas urbanas. Similarmente a isso, os pais veem nas escolas urbanas lugar de rendimento e aprendizado, discurso produzido a partir do olhar para o ensino no campo, com escolas deterioradas, baixa qualidade de ensino, sem o uso de materiais pedagógicos necessários e que não compreendem a realidade do aluno. Isso, a curto prazo, provoca o êxodo rural e, conseqüentemente, o fechamento da instituição de ensino por falta de alunos e para “cortar gastos” do município.

O município de Arraias é exemplo do crescente desmonte das escolas públicas municipais de ensino no campo. Somente nas últimas décadas, são quase 50 escolas a nível municipal paralisadas, as quais encerraram suas atividades e os alunos que ali estavam matriculados foram colocados em outra instituição ou deixaram de estudar. O quadro a seguir traz as escolas que foram fechadas/paralisadas no município arraiano:

Quadro 2- Relação das escolas fechadas/paralisadas em Arraias -TO

Código da Escola	Nome da Escola
17033136	ESCOLA MUL MARIINHA FREIRE ALMEIDA
17041937	ESCOLA MUNICIPAL JOSE FRANCISCO DA SILVA
17041899	ESCOLA MUNICIPAL FLORACY TEIXEIRA
17045126	ESCOLA MUNICIPAL BATIEIRO
17045142	ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM SENA E SILVA
17033101	ESCOLA MUNICIPAL MARIA AUXILIADORA
17033012	ESCOLA MUNICIPAL FELIPE BATISTA CORDEIRO
17052939	ESCOLA MUNICIPAL TOMAZ PEREIRA
17033241	ESCOLA MUNICIPAL MARIA JOSE DE OLIVEIRA
17033144	ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DOS REMÉDIOS
17032970	ESCOLA MUL DAVID AIRES FRANCA
17033110	ESCOLA MUNICIPAL MARIA BATISTA CORDEIRO
17046084	ESCOLA MUNICIPAL PEDROCILIO SILVA
17033071	ESCOLA MUL KAGADOS

17032938	ESCOLA MUL BERNARDINA
17051606	ESCOLA MUNICIPAL JOANA AMADO
17033233	ESCOLA MUL SOSSEGO
17032989	ESCOLA MUNICIPAL DIOLINDO DOS SANTOS FREIRE
17033047	ESCOLA MUNICIPAL IGNACY GOLDFELD
17032920	ESCOLA MUNICIPAL MANOEL BATISTA CORDEIRO
17033128	ESCOLA MUL MARIA DA SILVA BATISTA
17050740	ESCOLA MUNICIPAL BOA SORTE
17032776	ESCOLA MUNICIPAL CRUZEIRO ALTO
17053781	ESCOLA MUNICIPAL PROF VICENTE F. CONFESSOR
17041910	ESCOLA MUL CAPIM PUBA
17033020	ESCOLA MUL GENTIO
17033187	ESCOLA MUL JOSÉ GONÇALVES DOS SANTOS
17045100	ESCOLA MUNICIPAL PROF ALAETH P. TAVEIRA
17033179	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ MARTINS BISPO
17050758	ESCOLA MUNICIPAL PEDRO BARRETO E MELO
17051592	ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ
17032911	ESCOLA MUNICIPAL RAINHA DA PAZ
17046076	ESCOLA MUNICIPAL CRISTÓVÃO RODRIGUES NEVES
17032954	ESCOLA MUL CHAPADA
17053773	ESCOLA MUNICIPAL N. SEN DO PERPÉTUO SOCORRO
17033209	ESCOLA MUNICIPAL RETIRO
17032857	ESCOLA MUNICIPAL PONTA D'ÁGUA
17032903	ESCOLA MUNICIPAL ALTINA DE ABREU
17045355	ESCOLA MUL BURITI
17033080	ESCOLA MUL MACAÚBAS
17051614	ESCOLA MUNICIPAL CAFUBÁ
17033250	ESCOLA MUL VACA MORTA

17032890	ESCOLA MUNICIPAL ALAIR DE SENA CONCEIÇÃO
17032997	ESCOLA MUNICIPAL ELISIÁRIO JOSÉ DE BARROS
17033217	ESCOLA MUNICIPAL SANTA LUZIA
17049571	ESCOLA MUNICIPAL SÃO SEBASTIÃO
17033063	ESCOLA MUNICIPAL BERNARDINO NUNES DE CARVALHO
17032741	ESCOLA MUNICIPAL PROF. MARIA HELENA ALVES DE ARAUJO

Fonte: SEMED-Arraias 2022

A relação de escolas apontadas acima representa o enorme desmonte das instituições municipais no campo arraiano. O processo de paralisação seguido do fechamento das escolas está alinhado ao processo de nucleação, que objetiva reunir várias instituições próximas em uma maior, sem contar na constante migração e abandono dos moradores do campo com destino a área urbana.

Destarte, com base na Secretaria Municipal de Educação de Arraias (2022), a desativação dessas instituições decorre em um lapso de aproximadamente 20 anos, o que representa um cenário preocupante para a população do campo.

4.1 As escolas do campo no município de Arraias no período de 1980 a 2020

Adentrar a trajetória histórica da Educação do Campo no município de Arraias requer cautela por se tratar de um cenário que possui poucos registros documentados. Por isso, é preciso ponderar para não interpretar de forma apressada e fora de contexto esse cenário. A partir desse pressuposto, é possível destacar que o período de 1980 a 2020 é marcado por alguns avanços legais no que diz respeito à educação para os povos do campo, entretanto, com muitos enfrentamentos que necessitam de uma atenção.

A cidade de Arraias possui em sua região diversas comunidades quilombolas, (Lagoa da Pedra, Kalunga, Riachão, Mimoso e Prata) que evidenciam a necessidade de preservação e continuidade destas culturas e destes povos, enquanto fortalecimento da identidade cultural e histórica do município. Na mesma linha de compreensão, é possível afirmar que, ao longo de décadas, esse ideário se encontra ameaçado se observadas as muitas dificuldades que estas e demais comunidades enfrentam, principalmente no acesso a políticas públicas, como educacionais (KHIDIR, 2016).

As estruturas físicas das escolas neste período demonstram um cenário de necessidade de adequações estruturais de reforma, ampliação e acessibilidade. As turmas seguem a lógica

das salas multisseriadas, onde um só professor atende alunos da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental dentro de uma mesma sala e, muitas vezes, com um mesmo material pedagógico, focando no “saber ler e saber contar”. Dispondo, assim, de poucos recursos didáticos, ficando o trabalho do docente limitado (KHIDIR, 2016).

Ainda se tratando de infraestrutura das escolas nesse período, é possível reiterar que, em muitas, havia a falta de saneamento básico e água potável, a ausência de espaços de lazer e recreação, assim como de espaços como bibliotecas, quadras e laboratórios. Outro desafio diz respeito à limitação estrutural, pois a estrutura física verificada é insuficiente por não proporcionar todas as condições necessárias ao processo de ensino aprendizagem dos alunos, com móveis degradados e salas com pouca ventilação. Em relação ao esgoto e ao destino do lixo produzido, são utilizadas fossas comuns e queima de materiais, o que contribui para a contaminação dos mananciais, além ainda da produção de gases que geram aquecimento global (BRAGA; SALES, 2016)

Quanto aos recursos humanos, as escolas sempre funcionaram com número reduzido, e, às vezes, escasso de profissionais, devido às longas distâncias entre as comunidades e a sede municipal, o que dificulta a contratação de profissionais de transporte, merenda, e serviços de limpeza, bem como a formação inicial e continuada de professores para atuar nas turmas.

Nesse sentido, Bezerra Neto (2013, p. 13) reitera que:

[...]para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. Com essas condições de oferecimento educacional, a possibilidade de ingresso da classe trabalhadora do campo no ensino superior era quase impossível, pela pouca oferta de vagas quanto pelo limitado conhecimento transmitido nas escolas rurais e nos anos de escolaridade que não permitiam sequer a ilusão de concorrer às vagas universitárias.

A inserção da Universidade Federal do Tocantins no município de Arraias expressa uma conquista enorme para essa região que sempre foi marcada por desigualdades e abandono de políticas públicas. Ela caracteriza um passo ao reconhecimento histórico dos sujeitos que lutaram por uma educação que não seja ofertada apenas em grandes centros urbanos e representa a inclusão de uma parcela da população marcada por remanescentes de quilombos e até mesmo de quilombos reconhecidos na região, bem como demais grupos, a exemplos de moradores de pequenas cidades vizinhas e agricultores familiares entregues à própria sorte (VALADÃO, 2018).

Sobre essa questão, AIRES (2020, p.53) corrobora que:

A formação inicial e continuada dos professores ofertada/disponível na região tem contribuído sobremaneira com a educação do município, visto que no município há a presença de um campus da Universidade Federal do Tocantins que oferta cursos de Licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Educação do Campo, e algumas delas com propostas que possibilitam a formação de professores em época de verão, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Além desses cursos, também são ofertados os cursos de Administração, Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Matemática via Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Conforme salientado pela autora, a inserção de uma universidade nos seios dessa região tem proporcionado ações que fortalecem e fortalecerão a educação do município, a exemplo do desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão em várias localidades do município, inclusive em Comunidades Quilombolas.

A implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT em 2013, iniciando suas primeiras turmas no ano de 2014, “configura uma iniciativa bastante profícua no sentido de contribuir para com a formação de professores em escolas localizadas no campo, e isso refletirá na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos que lá vivem” (AIRES, 2020, p.59).

Nessa perspectiva, propor a formação de educadores que vivem no campo é, sem dúvida, fundamental, uma vez que possibilita a eles transformar o meio onde vivem e trabalham, proporcionando assim uma formação humana condizente com as necessidades da classe trabalhadora do campo.

O processo de transferência da responsabilidade educacional aos municípios, a também chamada municipalização, observada no cenário da educação no Brasil e no estado do Tocantins, surge como proposta de reduzir custos. Contudo, o Plano Municipal de Educação de Arraias (2015) problematiza esse novo sistema, destacando que, a princípio, este sistema de atendimento tem gerado gastos além do previsto para o setor educacional e administrativo do município, com necessidades frequentes de organização para sistematizar o atendimento à população, principalmente às comunidades rurais, onde a educação é vista como gasto e não como investimento. Nesse sentido, Pessoa e Cruz (2006, p. 7) ressaltam que:

[...] a municipalização tem se dado de modo desorganizado, deixando muitas lacunas não ocupadas por instituições, o que tem comprometido muitos serviços sociais por falta de coordenação e de alocação de recursos. [...] Embora a municipalização, em tese, tenha um papel importante para o desenvolvimento local – conforme assinala o discurso político -, a prática tem mostrado muitas dificuldades advindas de uma cultura autoritária, “clientelista” e pouco participativa.

As causas que podem ser apontadas nesse processo no município de Arraias são o número alarmante de escolas paralisadas na área rural e a concentração dos alunos em escolas polos ou em instituições escolares na sede do município. Para Nunes (2016), tais medidas

geram novos problemas, pois os alunos têm um maior deslocamento de suas casas para a escola, além de provocarem também uma maior influência da educação urbana, descaracterizando a Educação do Campo e impossibilitando os professores de trabalharem os conteúdos a partir da realidade destes alunos.

Diante do exposto, fica evidente que o município no período descrito padece de algumas condições basilares para fincar uma educação de qualidade para os povos camponeses arraianos. Portanto, transporte escolar precário, problemas com a qualidade da merenda, qualidade e quantidade não suficientes de material pedagógico, número insuficiente de profissionais para trabalhar nas escolas, ausência de professores qualificados para atender alunos e alunas da área rural com níveis diferentes de escolaridade, e de aprendizagem, currículos diferentes de suas realidades, infraestrutura dos prédios escolares, o difícil acesso às escolas devido a longas distâncias a percorrer ou a deficiência do transporte escolar, paralisação das atividades das escolas, crescente êxodo rural são exemplos de problemas deste período nas áreas rurais do município de Arraias (AIRES, 2020).

4.2 A realidade das escolas do campo no município de Arraias a partir de 2020

Inicialmente, é importante frisar que o período subsequente a 2020 é marcado pela Pandemia Covid-19, vírus que afetou todos os setores do Brasil e do mundo inclusive a educação, atingiu todos de surpresa e causou enorme insegurança por se tratar de uma doença altamente contagiosa, da qual a população mundial teve que se resguardar ao ficar em distanciamento social na chamada "quarentena". Dessa forma, a população precisou se readaptar a essa nova vida e na área educacional houve diversas mudanças como a adesão ao ensino remoto de caráter emergencial, a fim de continuar a escolarização dos estudantes.

A rede municipal de ensino de Arraias, por meio de uma regulamentação, definiu que fossem criados blocos de atividades impressos para trabalharem com os alunos. Com essa nova reorganização, os professores eram responsáveis por montar um novo bloco de atividades, corrigi-los e colocar novos na pasta entregue pelos pais/responsáveis. A entrega dos blocos de atividades ocorria quinzenalmente e a devolução deveria seguir o mesmo prazo.

Assim sendo, pais/responsáveis de alunos residentes na área urbana do município, pegavam os blocos novos de atividades, faziam a entrega dos já respondidos e possuíam um acompanhamento via grupos de WhatsApp em que os professores explicavam por meio de vídeos e/ou áudios a atividade designada para cada dia e tiravam dúvidas sobre o conteúdo, apesar de ser uma medida paliativa, pois não foi suficiente para sanar as deficiências que este período deixou na formação de estudantes do campo desatendidos no período da pandemia.

É importante mencionar que esse cenário foi ainda mais perverso para as escolas do campo e os estudantes provenientes das áreas rurais. Embora os monitores fizessem a entrega quinzenalmente dos blocos de atividades para estes alunos em suas residências era demorada e desarmônica, assim como a execução dessas atividades. Quando se pensa na população oriunda da área do campo no município de Arraias, pensa-se em um grupo que sofre com a baixa escolaridade e até mesmo o analfabetismo. A partir dessa premissa, entende-se que os alunos sofreram o martírio de não contar com os pais/responsáveis na execução das atividades, tampouco ter apoio dos professores devido à escassez de recursos tecnológicos como celulares e computadores para acessar os grupos de WhatsApp das turmas e à baixa conectividade do sinal de internet no campo.

No que concerne à Educação no Campo no período pandêmico, é possível perceber uma discrepância entre o ensino na escola urbana e na escola rural, mesmo entendendo que para ambas esse período foi de muitos percalços, contudo para esta foi ainda mais cruel. O balanço geral das consequências no contexto da Pandemia Covid-19 no processo de ensino e aprendizagem se soma a velhos problemas da educação no campo no município, percebidas atualmente.

O ano de 2021 marca a transição de mandato no município de Arraias, deste modo, uma nova equipe técnica foi formada com novos agentes e autoridades administrativas para atender às demandas do município. Na Secretaria Municipal de Educação, também houve mudança em sua equipe, o que representou uma nova organização no ensino, mesmo ainda na modalidade de ensino remoto emergencial.

Considerando a importância do ensino integral para o desenvolvimento da educação do indivíduo, o poder executivo do município de Arraias, por meio de suas atribuições, dispõe de uma instituição de Educação em Tempo Integral. Através do decreto Nº 139, de 05 de julho de 2021, regulamentou-se a implantação da educação em tempo integral em todas as escolas do âmbito municipal.

A implantação da educação em tempo integral no município, embora com muita vantagem na sua efetivação, trouxe consigo alguns desafios para a equipe gestora, como aceitação desse modelo pelas famílias, tempo ocioso dos estudantes, exaustão das crianças, falta de estrutura adequada, ausência de profissionais capacitados para lecionar as disciplinas da parte flexível do currículo e alimentação pouco nutritiva, principalmente para os estudantes que residem no campo que possuem uma jornada ainda mais longa entre casa-escola.

Um ponto a se destacar foi a execução de convênio com uma instituição de ensino privada do município Educandário Sapiens, respaldado pela lei Nº 1.064/2022 que, em linhas

gerais, autorizou o poder executivo do município por meio das secretarias de educação e assistência social a celebrar convênios com escolas públicas ou privadas, associações, órgão da administração direta e indireta objetivando atividades pedagógicas, educacionais e assistência social. Ação que desencadeou inúmeros pontos de vistas, principalmente por se tratar de uma concessão de convênio que atenderia alunos advindos de várias regiões das áreas rurais do município, estudantes que apresentavam sérias deficiências educacionais agravadas não somente pela pandemia, mas devido às condições materiais deficitárias em que muitas escolas funcionam, além de vários fatores que já foram mencionados no decorrer do trabalho.

Atualmente, a instituição supracitada atende cerca de 97 alunos, todos oriundos de áreas rurais, desde 28 de maio de 2022, por meio deste convênio com a prefeitura municipal, entre o 1º ao 6º ano do ensino fundamental. A Secretaria Municipal de Educação enfatiza que tal medida se deu como uma forma de melhorar o desempenho no ensino desses alunos e por eles utilizarem o transporte escolar do estado, o que os impediria de se adequar à normativa do ensino integral, em virtude do horário. Ainda reforça que os alunos têm se adaptado bem à escola e já apresentam desenvolvimentos educacionais expressivos comparados ao início do convênio.

Partindo da realidade concreta, o município de Arraias, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação SEMED, possui, atualmente, 9 (nove) escolas localizadas no campo, atendendo 319 (trezentos e dezenove) alunos da educação básica, com todas as escolas funcionando com classes multisseriadas.

Ressalta-se, ainda, que para atender esses estudantes a rede municipal de educação conta com 24 (vinte e quatro) professores nas escolas da área rural, sendo 1 (um) ocupando cargo de ASG e outro de Agente Saúde (efetivos) e exercendo a função de professor. Os demais todos com formação inicial e atuação em alguma área, fragmentados na situação funcional de contrato e outros em caráter efetivo.

As escolas possuem 4 (quatro) coordenadoras pedagógicas para atender todas as escolas localizadas no campo. O acompanhamento pedagógico dos coordenadores acontece conforme a demanda de cada escola, além disso, eles recolhem a leitura e escrita diretamente com os alunos para preenchimento de relatório de desenvolvimento dos estudantes.

Quadro 3 -Lista de Escolas Municipais em Áreas Rurais de Arraias -TO

	ESCOLA MUNICIPAL	Nº ALUNOS	SÉRIES	ENDEREÇO
01	EVENY DE PAULA E SOUZA	32	1º ao 5º ano	COMUNIDADE

				QUIL. KAL. MIMOSO
02	GREGÓRIO BARRETO E MELO	36	1º ao 5º ano	FAZ. MATÃO
03	JOÃO FRANCISCO DA COSTA	52	1º ao 9º ano	FAZ. SANTA RITA
04	JOAQUIM AIRES FRANÇA	12	1º ao 5º ano	COMUNIDADE QUIL. LAGOA DA PEDRA
05	LÁZARO FERREIRA	23	1º ao 5º ano	FAZ. PONTA DA SERRA
06	MADRE GABRIELA	32	1º ao 9º ano	FAZ. POÇÕES
07	MATAS	15	5º ao 9º ano	FAZ. MATAS
08	NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	23	1º ao 9º ano	COMUNIDADE QUIL. KAL. MIMOSO
09	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA IÁ IÁ CIRÍACA	94	1º ao 5º ano	DISTRITO DE CANABRAVA

Fonte: SEMED-outubro/2022

Vale dizer que, dentre as escolas localizadas no campo, 04 (quatro) estão em Comunidades Quilombolas, contabilizando 82 (oitenta e duas) matrículas, segundo dados da própria Secretaria Municipal de Educação do município.

Alguns avanços que podemos apontar, a partir da nova gestão, é a melhoria na infraestrutura das escolas que estavam deterioradas e foram reformadas na parte interna e externa, além de mobiliários adquiridos. Apesar das condições das estradas na área rural do município serem uma realidade difícil, essa gestão aponta que tem feito um esforço para que elas se mantenham transitáveis e que o tempo no percurso possa diminuir.

Segundo a SEMED (2022), todas as escolas localizadas no campo já contam com acesso à internet em suas localidades, exceto as escolas Matas, Nossa Senhora da Conceição e Eveny de Paula por estarem funcionando no mesmo prédio e a previsão é de que a internet seja colocada na escola polo que está em construção. Mesmo com baixa conectividade, os professores podem ter acesso para executar suas atividades de planejamento.

Outra questão muito importante de salientar é a de que quatro escolas da área rural não conseguiram se adaptar bem ao ensino integral e já estão com a estrutura curricular regular. As

escolas que já retornaram ao modelo anterior, no segundo semestre de 2022, são Matas, Nossa Senhora da Conceição e Eveny de Paula, que funcionam em prédio único, devido à estrutura física da escola não ser condizente ao ensino integral e a escola João Francisco da Costa que retornou ao ensino regular devido às rotas serem muito longas e os alunos ficarem cansados. Essas unidades escolares, ao retornarem ao ensino regular, reuniram-se com a comunidade e a decisão foi registrada em ata e repassada para o conselho municipal de educação.

As demais permanecem com o ensino em tempo integral sendo que o horário de entrada é às 07h30min e o de saída às 16h00 min. Os alunos possuem 4 refeições diárias, planejadas e organizadas por um profissional (nutricionista) que monta o cronograma alimentar dos alunos e o cardápio nutricional bimestralmente. Fazendo uma inferência analítica, a inserção de alimentos conhecidos e disponíveis na região foi rejeitada por não compreenderem a importância dos alimentos com valor calórico essencial para atender as especificidades alimentares dos sujeitos do campo.

Em relação à organização da estrutura curricular das escolas em tempo integral no município de Arraias, a tabela a seguir apresenta os componentes curriculares e suas cargas horárias.

Figura 2- Estrutura Curricular das escolas em tempo integral no Campo

Área do Conhecimento		Componente Curricular	Carga Horária Semanal					Carga Horária Anual					Carga Horária Total
			1º ao 5º ano					1º ao 5º ano					
			1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Dias Letivos Anuais: 200			Regime: Anual					Turno: Diurno					
Semanas Letivas: 40			Ano de Vigência: 2022					Dias Letivos Semanais: 05					
Carga Horária Total: 1400h			Horário de Saída: 16:00h:00min					Duração da Hora/Aula: 60min					
Intervalo para almoço: 60min													
Horário de Entrada: 07:00h30min													
Linguagens	Língua Portuguesa		5	5	5	5	5	200	200	200	200	200	1.000
	Arte		1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
Matemática	Língua Inglesa		1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Educação Física		2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
Ciências Humanas	Matemática		5	5	5	5	5	200	200	200	200	200	1.000
	História		2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
Ciências da Natureza	Geografia		2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Ciências		2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
Parte Flexível	Ensino Religioso		1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Alfabetização e Letramento		3	3	3	3	3	120	120	120	120	120	600
	Experiência Matemática		3	3	3	3	3	120	120	120	120	120	600
	Promoção da Saúde		2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Esporte, recreação e lazer		2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Projeto de vida		2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Saberes e Fazeres do Campo		2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Carga Horária Total		35	35	35	35	35	1400	1400	1400	1400	1400	7.000

Homologo em 22/12/2022
 Conselho Mun. de Educação
 J. B. Lima

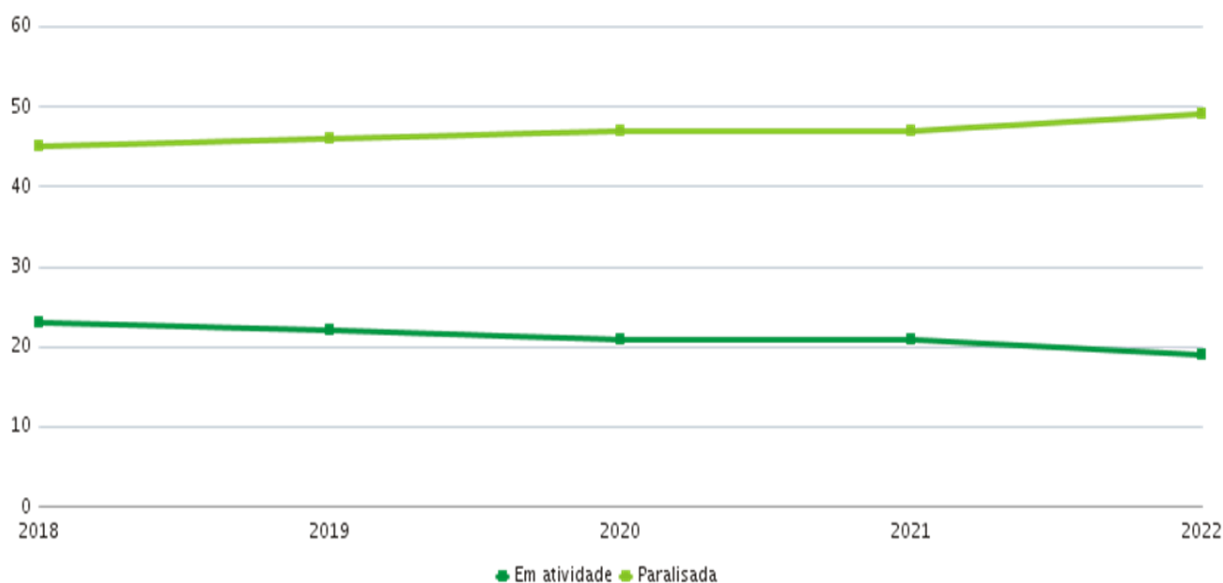
Fonte: SEMED-Arraias/outubro de 2022

A inclusão do componente curricular “Saberes e Fazeres do Campo” representa um avanço muito importante no sentido de pensar a Educação do Campo, uma vez que a principal intencionalidade dele é trabalhar de acordo com a realidade socioeconômica da região considerando os subeixos: sistema de cultivo, sistema de criação, agroindústria, aquicultura e

extrativismo. Quando bem trabalhados, esses subeixos aproximam o sujeito da sua realidade e promovem a valorização do seu meio através de processos educacionais.

Uma questão que destacamos aqui é a desativação de prédios escolares do campo no município de Arraias, uma vez que é uma realidade crescente, pois há cada vez menos escolas em atividade em comunidades e áreas rurais, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1- Comparativo de escolas declaradas por situação de funcionamento- Arraias- Tocantins



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Como evidenciado no gráfico, somente no ano de 2022, (duas) escolas já apresentaram ordem de paralisação de suas atividades: Escola Municipal Bernardino Nunes de Carvalho e Escola Municipal Professora Maria H. A. da Conceição, sob justificativa de número inferior de estudantes matriculados, o que implica a transferência dos alunos que lá estudavam para outra escola mais próxima.

A partir das discussões deste capítulo, destacamos ainda a necessidade de alguns enfrentamentos diante da realidade da educação ofertada no campo no município de Arraias. Alguns pontos necessitam ser aperfeiçoados para que se atinja a qualidade almejada: contratação de profissionais para áreas específicas do conhecimento; adequações estruturais para oferta plena do ensino integral; sistematização de um planejamento para dar suporte, principalmente, às escolas mais distantes da sede municipal; investimentos em políticas públicas voltadas à população campesina, a fim de evitar o êxodo rural e o fechamento futuro de mais escolas; efetivação prática das Diretrizes da Educação do Campo em todas as escolas; oferta de transporte escolar de qualidade; redução do tempo no trajeto até a escola e demais políticas necessárias para resistir contra ações que deslegitimam a classe do campo (AIRES, 2020)

5 IMPACTOS CAUSADOS PELO FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE ARRAIAS NA CONCEPÇÃO DOS PROTAGONISTAS

Neste capítulo, apresentamos os impactos do fechamento das escolas no município de Arraias, Tocantins, a partir da ótica dos protagonistas desse processo. As análises seguem a organização sequencial dos apêndices.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, houve a opção por não nomear os entrevistados garantindo o seu anonimato. Reiteramos que a pesquisa não traz nenhum risco aos seus participantes. Ademais, a transcrição fiel das falas dos entrevistados contribui para a análise mais apurada dos fatos.

5.1. Sob a ótica de pais/responsáveis de alunos que moram no campo e estudam na cidade

Neste subitem, trazemos questionamentos feitos aos pais/responsáveis de alunos que estudam na cidade e moram no campo, bem como a reflexão sobre suas respostas.

- O que você pensa de seu filho deslocar-se da sua comunidade para estudar na cidade?

As falas supracitadas revelam uma realidade recorrente no campo, devido ao processo de transição da escola do campo para escola urbana, os estudantes são submetidos a diversas situações de desgastes físicos, ocasionados pelas longas distâncias a serem percorridas de casa até chegar à escola, pelo tempo gasto, até mesmo 12 horas do dia longe de casa, como suscitam as mães entrevistadas.

Ah, é bom, mas é cansativo pra eles, como é de manhã levanta muito de madrugada (PAIS/RESPONSÁVEIS, A, 2022).

Eu acho assim, muito difícil o sofrimento que a gente passa, sai de casa 3 hora da manhã pra chegar 3 hora da tarde quando o ônibus quebra a gente chega 5 hora (PAIS/RESPONSÁVEIS, B, 2022).

Sobre essa problemática do deslocamento destes estudantes, Arroyo (2006) enfatiza que as especificidades históricas, culturais e organizacionais desses sujeitos não estão sendo respeitadas, uma vez que, a partir da desvinculação da criança da sua comunidade, esse novo sistema educativo em que ela estará inserida não dá conta de compreender a singularidade das relações camponesas.

- Quanto à aprendizagem de seu filho, você pensa que ele é prejudicado pelo fato do deslocamento?

No que diz respeito à aprendizagem dos filhos em relação ao deslocamento, obtivemos as seguintes respostas:

Não, não muito (PAIS/RESPONSÁVEIS, A, 2022).

Sim, ele é prejudicado assim, porque perde sono chega nas escolas igual ele tem problema também na fala, ele fala você não entende o que ele fala, tá no 5º ano e não sabe lê (PAIS/RESPONSÁVEIS, B, 2022).

Nas falas dos pais/responsáveis, é possível apontar uma discordância no que se refere à aprendizagem estar prejudicada pelo fato do deslocamento, nesse sentido, o que se percebe é que a responsável que leva menos tempo no trajeto não percebe a aprendizagem comprometida pela distância, já a responsável que tem que acordar muito cedo para seu filho pegar o transporte aponta essa problemática, principalmente referente ao sono e ao cansaço, compreendendo que as longas distância influenciam no aprendizado do filho na escola.

Sobre essa questão, Caldart (2007) afirma que há uma idealização da cidade como espaço de civilização por excelência, a serviço do convívio e expressão de dinamismo político cultural e educativo. Isso explica o enaltecimento dos espaços urbanos em detrimento do rural, fazendo com que muitos pais preferem que seus filhos estejam estudando em instituições de ensino urbano, por acreditarem que o ensino será melhor.

- Em eventual falta de transporte, seu filho consegue ir à escola de outra forma ou perde aula?

Outra problemática desse processo refere-se ao transporte, uma vez que os estudantes dependem dele para chegar até a escola e, quando falta o transporte, não há outro meio de ir e perde conteúdo como apontam as falas das entrevistadas:

Não, perde aula (PAIS/RESPONSÁVEIS, A, 2022).

Não, ele perde aula (PAIS/RESPONSÁVEIS, B, 2022).

O transporte escolar, nesse sentido, torna-se o inverso dos anseios de alguns pais, quando os problemas do deslocamento contrariam a possibilidade dos filhos que vivem no campo acessar a educação urbana, romantizada na perspectiva de um ambiente com educação de qualidade, prédios bem estruturados e profissionais bem preparados (NUNES, 2021).

Nessa via, compreendemos o transporte escolar como parte de uma política pública garantida por lei, a exemplo do Programa Caminho da Escola que, em linhas gerais, diz respeito a um projeto que garante aos estudantes da educação básica pública o direito ao transporte com

critérios de segurança, qualidade, permanência e acesso diário dos estudantes ao ambiente escolar.

Esses direitos, uma vez violados, seja pela carência seja pela precariedade da prestação do serviço resultam na incumbência do órgão representativo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Conselho Tutelar fazer valer o que se propõe a lei.

- Você gostaria que funcionasse escola na sua comunidade? Por quê?

Não, porque na zona rural na verdade o ensino não é tão igual o da urbano né PAIS/RESPONSÁVEIS, A, 2022).

Sim, era melhor né porque era muito mais perto não precisa a gente sair de madrugada pra vim pra cá, igual, na minha forma que a gente sai 3 hora de casa pra chegar 3 hora da tarde, era melhor, porque lá tinha uma escola perto mesmo só que eles fecharam a escola (PAIS/RESPONSÁVEIS, B, 2022).

As respostas elencadas pelos entrevistados representam compreensões inversas a uma questão. Em uma das visões, a entrevistada realça a importância de ter uma escola próxima a sua comunidade, destaca que havia uma e esta foi fechada, o seu anseio por uma escolarização próxima ao seu lar se explica, a partir da realidade vivenciada diariamente, em que seu filho percorre longas distâncias para chegar à escola urbana e o esforço se repete com o horário de retorno para casa. A outra visão é a mais comum se pensarmos as condições da educação nos espaços rurais, o estigma de que as escolas urbanas são as melhores comparadas às escolas rurais que se explica devido à ausência de políticas públicas consistentes, no sentido de sua efetividade.

Esse estigma poderia ser superado caso a escola do campo fornecesse uma educação de qualidade, no campo e para o campo, mas, para que isso aconteça, é preciso pleitear políticas públicas a partir da realidade rural, a fim de que se construa uma escola do campo com qualidade pedagógica e estrutural, além de contratar profissionais bem mais remunerados e com formação própria na área (CALDART, 2003). Isto é, garantir condições materiais para que o processo de escolarização das pessoas que vivem no campo acontecesse como prevista nos documentos legais da Educação do Campo.

- Quais são as vantagens e desvantagens de seu filho se deslocar para estudar na cidade?

Os relatos das entrevistadas chama atenção para a reflexão acerca das desvantagens e vantagens dos estudantes terem que se deslocar para estudarem na cidade, a partir da percepção dos pais dos alunos.

As vantagem é que... eu acho assim a gente pensa como pais, o ensino é mais evoluído e a desvantagem é porque é muito cansativo pra eles, mas assim o meu filho não é muito longe aí não prejudica tanto né, mas tem outros (PAIS/RESPONSÁVEIS, A, 2022).

Assim é porque assim o a escola aqui da cidade é melhor porque os menino aprende mais né do que na fazenda, que ce vê meu menino tá com 10 ano ele num sabe nada num sabe ler não sabe escrever e ele estudou muito lá na fazenda e ele não desenvolveu (PAIS/RESPONSÁVEIS, B, 2022).

Nesse sentido, Nunes (20, p.10) observa que:

[...] tais medidas geram outros problemas como: o maior deslocamento dos alunos de sua casa para a escola, gerando risco de vida e aumento do abandono escolar; a descaracterização da educação do campo, devido a maior influência da educação urbana, sobre os alunos, e o despreparo dos professores, professoras e da escola como um todo para trabalharem com a realidade desses alunos.

O que podemos perceber é a resistência ao ensino no campo, fruto de uma vivência desmotivadora na escola rural e de um ensino falho que causaram sérias repulsas. Contudo, os pais entendem que o processo de deslocamento desses estudantes é cansativo e influencia diretamente no seu aprendizado.

5.2. Sob a ótica de alunos que moram no campo e estudam na cidade

Trazemos aqui o olhar dos estudantes acerca da locomoção para a escola urbana, bem como as implicações desse processo. Vale ressaltar que um dos entrevistados possui o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, uma vez se tratando de um distúrbio que acomete a comunicação e interação social, este pode apresentar um repertório restrito de interesses em certas atividades, nesse sentido, foi feita a aplicação da entrevista respeitando o tempo do entrevistado sem exigir respostas mais aprofundadas sobre essas questões.

Outro entrevistado é acometido por uma dificuldade na fala, entretanto foi respeitada a sua maneira de comunicar-se mantendo a originalidade da fala do sujeito. Esses fatos são importantíssimos para a compreensão de que, no meio rural, há estudantes, crianças e jovens que possuem algum tipo de deficiência e isso demonstra que é preciso pensar além do processo educacional raso, indicando a necessidade de inserção de programas de formação na área de educação inclusiva aos profissionais que recebem esses alunos.

- *Que horas você sai de casa para o ponto de embarque no transporte escolar?*

O trajeto percorrido pelos estudantes de casa para a escola e da escola para casa fere o direito à acessibilidade e à igualdade de condições, previsto na Constituição Federal em seu

Art. 206, no qual há a previsão de que o ensino deve ser ministrado com base no princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p.123).

3 horas né mãe, 3 (ALUNO, A, 2022).

5 e 20, (ALUNO, B, 2022)

Cinco (ALUNO, C, 2022)

Não há como haver igualdade de condições de aprendizagem se um estudante do campo acorda três horas da manhã, outro às cinco horas da manhã e o da cidade acorda às sete horas da manhã. Logo, o tempo na locomoção é desgastante e influencia diretamente no ensino do estudante do meio rural.

- ***Ao sair da escola, que horas você chega em casa?***

As falas dos entrevistados apenas reforçam o que foi mencionado anteriormente.

3, aham (ALUNO, A, 2022).

Uma e meia (ALUNO, B, 2022)

Duas, (ALUNO, C, 2022)

O que se pode apontar de igualitário nesse processo é apenas o acesso ao transporte, entretanto quando se pensa nos horários para alguns, esse sistema é ainda mais impiedoso.

- ***Qual a condição do transporte escolar que você utiliza?***

É, bom (ALUNO, A, 2022).

Aram, é bom (ALUNO, B, 2022).

Não estraga muito assim não, e é bom (ALUNO, C, 2022).

O programa “Prioridade Absoluta”, criado com a finalidade de defender a promoção dos direitos das crianças em todo território brasileiro, denuncia um cenário no município de Arraias. Em um de seus livretos sobre o transporte escolar, há casos de irregularidades pelo Brasil e o município é notícia quando se trata no déficit em fornecimento de transporte escolar ao apontar que “[...] na zona rural de Arraias, município do estado do Tocantins, alunos ficaram cerca de um mês sem frequentar a escola devido à falta de recursos para o transporte e à inexistência de contrato com prestador do serviço de condução escolar (PRIORIDADE ABSOLUTA, 2017, p.7).

A denúncia se trata de uma notícia do ano de 2014, entretanto, revela um cenário que sempre foi constante no município, em que os serviços de transporte escolar são uma problemática, ora pela falta do atendimento, ora pelas condições do transporte ou das estradas. Ainda assim, avanços podem ser apontados devido às normativas elaboradas para garantia de políticas públicas de transporte escolar, como observamos nas falas dos entrevistados.

Entretanto, não se pode negar que a forma de os alunos acessarem a escola só é possível por meio do transporte escolar e quando não era disponibilizado, muitos tinham que percorrer longas distância a pé, outros nem tinham essa possibilidade.

- *Você gosta de se deslocar do campo para estudar na cidade? Por quê?*

Quaisquer que sejam as dificuldades diárias que esses estudantes experienciam, demonstram durante as entrevistas estarem dispostos a passar por alguns percalços na busca pelo acesso à educação, como podemos perceber nas falas a seguir:

Urhum (ALUNO, A, 2022).

Arham sim (ALUNO, B, 2022).

Gosto, porque é bom aprender ler, bom aprender ler, escrever, isso aí (ALUNO, C, 2022).

Não há como colocar juízo de valor naquilo que presenciam ao preferirem estar em um local com uma estrutura adequada, com professores formados, com acesso a materiais novos, salas de aulas ventiladas, espaços de recreação e convivência, mesmo que sejam ignorados os saberes de sua vida campesina, em vez de enfrentar um espaço de ausência clara de políticas públicas educacionais, que é o quadro da maioria das escolas em áreas rurais no Brasil.

-*Se tivesse escola em sua comunidade, você estudaria nela? Por quê?*

As falas dos entrevistados suscitam uma realidade do pensamento contemporâneo, na qual percebemos uma infância, uma juventude alienada ao pensamento urbanocêntrico frente aos desafios e incertezas do meio rural.

Ati (ALUNO, A, 2022).

Queria estudar aqui (ALUNO, B, 2022).

Aqui, é porque aqui é bom, é mais fácil de aprender (ALUNO, C, 2022).

Nessa via, Caldart (2003, p.70) problematiza que a escola tem um papel bastante interessante nesse processo, uma vez que “[...]dependendo das opções pedagógicas que faça, pode ajudar a enraizar ou a desenraizar; pode ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo de morte”.

A autora enfatiza ainda o papel da escola no processo de sensibilização da importância dos espaços rurais e como eles podem ajudar a desenvolver a consciência de identidade dos sujeitos estudantes, a partir da socialização das especificidades e saberes do meio rural, reconhecendo o modo de vida no campo e sua realidade.

- ***Os conteúdos estudados na escola da cidade abrangem a realidade no campo? Que assuntos você já estudou?***

Quando indagados se os conteúdos estudados em sala consideravam a realidade do campo, percebe-se pelas falas que houve uma certa neutralidade dos estudantes entrevistados. Apesar de um deles destacar que sim e outro afirmar que nem sempre e que a escola focaliza mais em outras questões, nota-se uma incompreensão acerca de quais conteúdos se relacionam com a realidade do campo.

É (ALUNO, A, 2022).

Aram estuda (ALUNO, B, 2022).

Explica maromeno, maromeno esses trem aí, nois estuda, mais é pra aprender a ler (ALUNO, C, 2022).

Nesse sentido,

[...] torna-se necessário que os docentes desenvolvam uma visão crítica acerca dos aspectos políticos e ideológicos que estão envolvidos no processo de construção do currículo, desconstruindo a ideia de neutralidade científica, disseminada sobre a produção das políticas curriculares (SANTOS, 2011, p.111).

É preciso que a escola, enquanto ambiente de socialização e aprendizagem, pense na construção de um currículo que possa fortalecer a formação identitária dos seus estudantes e que os professores incorporem, em suas práticas pedagógicas, conteúdos que envolvam elementos da realidade campesina.

- ***Você é bem recebido na escola que estuda? Por quê?***

Como se percebe nas falas, os estudantes, em unanimidade, afirmam que a instituição os acolhe bem. Para Caldart (2003, p.73), “as relações sociais constituem os sujeitos que produzem conhecimentos, mas também sentimentos, valores, comportamentos, habilidades, ações cotidianas e ações extraordinárias”.

Recebe idau (ALUNO, A, 2022).

Bem recebido (ALUNO, B, 2022).

Sim, trata bem (ALUNO, C, 2022).

As relações são importantes para que o ensino aconteça de forma mais prazerosa possível e, se tratando dos estudantes provenientes dos espaços rurais, esses vínculos são necessários para superar as dificuldades e possibilitar a busca por bons resultados de aprendizagem.

- ***A respeito da alimentação, você se sente saciado com o alimento oferecido pela escola?***

O direcionamento aos entrevistados, nesse momento, refere-se à questão da alimentação, questionando-os quanto à suficiência do alimento oferecido pela escola, assim sendo, obtivemos as seguintes respostas:

Com fome, porque eu chego lá ni casa, torno comer (ALUNO, A, 2022).

Chegar lá em casa eu vou comer (ALUNO, B, 2022).

Eu como lá em casa também (ALUNO, C, 2022).

Nessa parte das entrevistas, foi possível verificar que, mesmo com os alunos se alimentando antes de ir embora da escola, quando chegam a suas casas, eles se alimentam novamente, provavelmente por causa das longas distâncias percorridas.

O estudante com TEA ainda sofre mais, como destacado pela mãe, uma vez que ele possui restrição alimentar e não pode consumir alguns alimentos fornecidos pela escola, ocasionando assim um tempo maior sem se alimentar.

5.3. Sob a ótica de professores que trabalhavam nas escolas no período em que foram fechadas

Aqui apresentaremos a perspectiva de ex-professores que trabalhavam em escolas que foram fechadas, a fim de verificar como eles perceberam o fechamento e quais foram os principais argumentos para tal desestruturação da instituição.

- *Qual o nome da escola em que você trabalhava nessa época?*

Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (EX-PROFESSOR, A, 2022).

Era Escola Municipal Ponta d'água (EX-PROFESSORA, B, 2022).

O nome da escola é Maria José de Oliveira (EX-PROFESSORA, C, 2022).

Todas as escolas apontadas pelos entrevistados se encontram no quadro 2 (p.29) deste trabalho. Esse subitem é de extrema importância para a compreensão dos aspectos que estão por trás do fechamento das escolas do campo, sendo que cada escola descrita está em uma região distinta do município.

- *Quantos alunos tinham na época em que ocorreu o fechamento da escola?*

Cabe salientar que aqui temos dois extremos: não pensar na ideia de que as instituições são fechadas somente sob justificativa de não haver alunos, pois havia escola com 36 estudantes que foi fechada. Esse número é considerado expressivo no contexto do campo. Certamente, o processo de fechamento dessas escolas impactou todos esses estudantes e fez com que eles tivessem que se reorganizar.

Era uma média de uns 11 alunos (EX-PROFESSOR, A, 2022).

36 alunos (EX-PROFESSORA, B, 2022)

Quando fechou, restaram eu acho que 4 a 5 alunos (EX-PROFESSORA, C, 2022).

Concernente a isso, Pereira & Castro (2021, p. 33) cita que “[...]a redução no número de escolas rurais poderia ser o esperado face à constante redução da população rural, porém fecharam-se mais escolas do que se reduziu o contingente de alunos no campo, levando ao déficit de vagas nas áreas rurais[...]”.

É perceptível que há um esvaziamento do campo, entretanto, os autores chamam atenção para algo evidente na fala de uma das entrevistadas: há um contingente grande de escolas fechadas, apesar de haver ainda muitos estudantes no campo, como citado na fala da Ex-Professora B, que afirmou que, na época, estudavam ainda na escola 36 alunos. Logo, há um abismo entre o que os governantes levam em consideração quando decidem fechar uma escola no campo.

No caso do município de Arraias e demais municípios do Brasil, todo ano há a redação de um novo documento de “procedimentos para constituição de turmas” que subsidiará a formação de turmas para as instituições, podendo definir se aquela quantidade de alunos permite a abertura de turmas completas ou multisseriadas, desde que haja o mínimo de 15 estudantes para pleno funcionamento.

Nesse sentido, escolas que não conseguirem contemplar tal quantidade de matrícula dependem da autorização do/a secretário (a) municipal para funcionar. Esse ponto é importante para verificarmos os critérios exigidos para que possa ser considerada viável o funcionamento e, por conseguinte, analisada a possibilidade de fechamento.

- ***Qual era sua formação na época em que trabalhavam nessa escola?***

Ao serem questionados sobre a sua formação na época em que ministravam as aulas nas escolas, todos destacaram não ter formação para atuar como professor, entretanto desenvolviam essa função por estarem inseridos na comunidade.

Nessa época eu tinha cursado até o 8º série se eu me lembro bem foi isso (EX-PROFESSOR, A, 2022).

Antes era concursada como auxiliar de serviços gerais e atuava na sala de aula (EX-PROFESSORA, B, 2022).

Eu fiz até a 8º série, ensino fundamental incompleto (EX-PROFESSORA, C, 2022).

Ademais, Aires (2020, p.49) comenta sobre essa problemática afirmando que:

[...]muitos dos profissionais dessas instituições não possuem uma formação inicial que os ajude a entender os aspectos que permeiam todo o processo que envolve a educação, em especial a partir do campo, além das condições materiais das escolas e do lugar não serem favoráveis e atrativas para a ida e permanência profissionais com formação, tanto inicial quanto continuada.

E esse quadro se repete em inúmeras instituições pelo Brasil, nas quais professores atuam em escolas sem formação inicial ou fora da sua área de atuação. No caso do município de Arraias, é perceptível que qualquer pessoa que tivesse um nível de estudo superior ao primário

era capaz de ministrar as aulas ou aqueles profissionais que possuíssem concurso em uma área que não a da educação poderia representar a figura do professor.

- ***Quais os maiores desafios que enfrentavam quando trabalhavam nas escolas do campo***

Diante das falas dos ex-professores entrevistados, nota-se que os maiores desafios que enfrentavam quando ministravam aula no campo referem-se a questões estruturais dos prédios escolares, falta de transporte para os alunos chegarem à escola (muitos iam a pé ou a cavalo por longas distâncias), o acúmulo de atividades executadas dentre elas o ensino, a merenda, a segurança, a coordenação e limpeza da escola, bem como a questão de logística para os profissionais que, às vezes, tinham que se desdobrar para conseguir ministrar as aulas com os poucos materiais que possuíam.

A principalmente assim, era, a questão do conforto né, até porque era bem digamos assim uma escola, assim, vamos dizer que meio que precária né, em termos de uma estabilidade e tal né quele conforto na verdade para com as crianças também entendeu e depois assim acho que acessibilidade dos meninos tendeu, porque tinha uns menino que ia a pé outro tinha que ir a cavalo entendeu aí acabava complicando bastante essa questão aí, (EX-PROFESSOR, A, 2022)

Lá onde eu mesmo trabalhava, o maior desafio era trabalhar na sala de aula e fazer a merenda pros alunos (EX-PROFESSORA, B, 2022).

Uai desafios eram poucos né, eu tive um tempo que morei na escola, na própria escola e depois eu construir a minha casa né e eu ia todos os dias a pé (EX-PROFESSORA, C, 2022).

Sobre essa questão, Bezerra Neto (2016) enfatiza que as condições de trabalho, de moradias, acompanhada da precária formação profissional, além dos baixos salários, contribuem para a percepção do trabalho docente como algo sazonal e que não merecem tanto empenho.

Todos esses fatores causam desmotivação e, conseqüentemente, se tornam grandes desafios quando se trata do ensino no campo (falta de apoio, falta de infraestrutura, falta de preparo, questão de logística e sobrecarga de trabalho), como apontam os ex-professores entrevistados.

- ***Como você desenvolvia as práticas de ensino e aprendizagem para estes alunos?***

Fica evidente, a partir dos relatos dos entrevistados, que eles desenvolviam suas práticas de ensino conforme as possibilidades e os materiais que eram disponibilizados, ou seja, faziam “da forma que dava conta”.

Olha sempre assim a gente meio, que sabe aquela coisa você vale do que tem entendeu? As vezes ia meio que no improviso entendeu, geralmente eu também fazia uma pré aula... como se diz é... você pega e monta a aula todinha, tipo assim já fica meio que ensaiado o conteúdo que você vai ministrar pra cada dia da semana ali por exemplo entendeu? Agora, às vezes a gente fazia uma dinâmica, umas brincadeiras, entendeu? Sempre tinha alguns material também que o pessoal da secretaria fornecia pra gente (EX-PROFESSOR, A, 2022).

Lá era na base do giz, livros era as únicas atividades que era de antigamente (EX-PROFESSORA, B, 2022).

Cada aluno tinha seu livro né e a gente fazia lá u... eu dava da minha forma que eu dava conta de dá e lá também era uma sala só né multisseriado era só um turno só e eu dava aula do 1º ao 4º ano lá (EX-PROFESSORA, C, 2022).

Molina (2004) enfatizou o descaso presente por décadas na educação brasileira e o fato de que vários agentes públicos não cumprem com o seu papel enquanto de garantir os direitos aos povos do campo. Esse descaso se escancara diante da construção de escolas precárias, disponibilização escassa de materiais didáticos, contratação de professores temporários e míseros salários aos profissionais que atuavam nesses espaços.

- *Por quais motivos a escola foi fechada?*

Diante do exposto, as falas revelam que as alegações utilizadas pelo poder público municipal para justificar o fechamento das escolas baseiam-se nos argumentos de número reduzido de estudantes, precariedade da estrutura física da escola e deficiência no ensino.

Ô eles alegaram principalmente na época lá por questão de que eles queriam agrupar a escola pra uma outra próxima entendeu? Porque tava dividida aí acaba que ficava aquela questão tem pouquinho aluno e tal entendeu... aí acho que isso foi um dos principal motivos e depois também porque aquela questão que havia falado anteriormente a questão da estrutura né (EX-PROFESSOR, A, 2022).

Ela foi fechada porque em certos tempo com 4 anos teve a deficiência dos alunos pá permanecer na escola e teve que fechar ela (EX-PROFESSORA, B, 2022).

Uai lembro mais ou menos que foi devido o número de alunos que não tinha como funcionar com aquele número de aluno (EX-PROFESSORA, C, 2022).

É importante frisar que tais problemas dessas intuições podem ser evitados ou resolvidos, a partir da inclusão de políticas públicas que deem conta de solucionar esses percalços, entretanto, em sua maioria, é preferível fechar a intuição e alocar os estudantes em uma outra.

É o que o autor Volmar (2019, p.33) relata ao dizer que:

“No Estado do Tocantins, o fechamento das escolas do campo também é uma realidade que vem ocorrendo, onde os órgãos competentes ordenam o fechamento tendo em vista a redução de gastos com infraestrutura e também com o quadro de servidores, já que é colocado que o número de alunos nas escolas do campo é relativamente reduzido.

Enfim, todo esse processo de redução de alunos no campo faz parte de um projeto de campo sem os sujeitos nele, fruto de uma constante descontinuidade de políticas públicas, como já mencionado nesta pesquisa.

- ***O que você e a comunidade fizeram para impedir esse fechamento?***

Em suas falas, é possível verificar que pouco foi feito para impedir o fechamento das escolas, visto que os professores foram convencidos pelas justificativas das autoridades e não questionaram tal ação.

Na verdade, assim, a gente concordou porque devido à situação aí eu acredito que até os pais concordaram porque tinha uma escola próxima na verdade aí só ia agrupar né transferir a galera pra outra por exemplo, (EX-PROFESSOR A, 2022).

Nois não poderia fazer nada não, porque lá era dos...dos senhores lá né, só era eles que mandava né, então a gente era minoria né (EX-PROFESSORA, B, 2022).

Eles falaram que ia fechar e a gente ficou triando dessa região lá pra outra escola né ai foi até que fechou (EX-PROFESSORA, C, 2022).

A respeito disso, Santos (2011) corrobora que os professores precisam ter um olhar crítico sobre as suas práticas e seus deveres, a fim de melhor compreender a dinâmica do campo.

- ***Como os pais e alunos reagiram com o fechamento da escola?***

Por meio das falas dos entrevistados, percebe-se que as reações foram adversas, entretanto a que mais chamou atenção foi a questão do próprio fechamento ser um ponto de partida para os pais transferirem seus filhos para estudar na cidade e, conseqüentemente, se mudarem para os espaços urbanos.

Acredito que eles ficaram meio que surpreso né porque mas assim em questão da outra ser próxima nem tanto né, outros também já tava assim pensando as vezes de mandar as crianças pra cidade entendeu, aí mas aqueles que tinha que ficar lá por exemplo acontece que só mudou de lugar né por exemplo de professor aí voltaram... ou melhor foram pra outra do lado por exemplo entendeu meio que próximo, (EX-PROFESSOR A, 2022).

Eles ficaram muito revoltados lá, muito triste porque tinha aluno lá que não tinha como chegar até a próxima escola né que ia funcionar (EX-PROFESSORA, B, 2022).

Uai eu não me lembro muito como eles reagiram porque devido tinha o transporte né escolar o ônibus e muitos já trouxeram seus filhos pra cidade né pra estudar aqui (EX-PROFESSORA, C, 2022).

Todavia, é necessário abdicar dos elos políticos de dominação/subordinação para assim projetar o campo como:

[...]um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e de criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como lugar do atraso, da não cultura (MUNARIM, 2011, p. 11).

O entendimento básico do campo, como um espaço para além da produção agrícola, é necessário para desconstruir as relações de dominação dele pelo capital. É preciso realizar uma profunda mudança no acesso à terra e à educação, dois bens fundamentais para que haja a justiça social para os povos camponeses (MOLINA, 2006).

5.4. Sob a ótica de professores que recebem alunos advindos do campo

Todas as considerações apontadas neste subitem referem-se à visão dos docentes que recebem os estudantes advindos do campo no município. É importante considerar que os estudantes são recebidos em uma instituição de ensino particular, fruto de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação do município de Arraias, um ponto importante que remete a questões imprescindíveis da pesquisa.

- *Como você percebe a aprendizagem dos alunos que vêm do campo*

As falas harmoniosas retratam um mesmo cenário quando se pensa na bagagem que os alunos oriundos do campo trouxeram ao chegar à escola. Similarmente, as falas revelam que a deficiência no ensino destes estudantes é demasiada, fruto de um cenário de aprendizagem falho.

A deficiência que eu vejo, que eu observei nesses meses que eles estão aqui é que não foi ensinado, o que eu observo é o seguinte hoje, eles chegaram aqui não sabia ler não sabia nem escrever na linha e hoje eu fico até emocionada de falar porque hoje eles já sabem ler escreve a letra perfeita, o cuidado de escrever a palavra corretamente, não foi ensinado o que é ensinado eles aprendem, porque eles são inteligentes (PROFESSORA, A, 2022)

Poderia ser melhor se eles trouxessem a base de formação, muitos deles estão em processo frágil de leitura e produção escrita também e isso dificulta muito a aquisição dos conhecimentos (PROFESSORA, B, 2022)

A princípio ela vem com certa dificuldade, mas assim ela é difícil até para eles né a gente não pode simplesmente avaliar como os que já estão aqui direto, mas assim tem muito alunos com muito interesse mas tem essa dificuldade realmente eles chegam com uma dificuldade (PROFESSORA, C, 2022)

As entrevistadas relatam que, mesmo em um processo lento, eles têm se desenvolvido. Paralelo a isso, Freire (2011, p.28) cita a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem quando diz que: “[...]faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. O professor consciente da relevância de seu papel proporciona ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades, buscando sempre se articular com o cenário político, social, econômico ou histórico em que está inserido.

- ***Quais são os maiores desafios de trabalhar com alunos oriundos do campo?***

A problemática envolvendo as longas distâncias que estes alunos têm que percorrer volta a ser pauta quando se questiona acerca dos maiores desafios ao trabalhar com alunos advindos do campo.

O que eu observo as vezes é a distância sabe porque eles saem de lá muito cedo cê entendeu, aí eles vão com a atividade para casa... Eles chegam lá muito tarde aí acaba também e acaba que essa tarefa vem sem fazer..., então eu vejo assim a distância como um dos fatores das dificuldades, deles chegarem cansados e ainda ir fazer tarefa tanto é que eu nem cobro tanto porque eu já sei já da realidade. O acompanhamento em casa também, porque geralmente os pais não sabem ensinar, não tem como ensinar (PROFESSORA, A, 2022)

É exatamente a multisseriedade das salas porque os alunos que são alunos já alunos do educandário eles tem uma bagagem uma carga de

conhecimento muito superior ao que as crianças do campo trouxeram e trazem, então dificilmente a gente vai conseguir um resultado realmente satisfatório porque a defasagem deles é alta (PROFESSORA, B, 2022)

Despertar neles o interesse de ler igual no meu caso aqui com eles a prioridade é ler porque se eles não conseguirem ler eles não vão conseguir responder as atividades as coisas, então é o despertar.

Na verdade, tem a dificuldade do chegar aqui cansa, mas aí você vai despertando todos os dias... assim porque se eles ler eles vão conseguir resolver uma atividade matemática, português, história porque a base é a leitura. Uma outra dificuldade é a relação família-escola a partir do momento que a família se interessa em ajudar igual meu aluno ele tá com muita dificuldade eu mando o dv pra casa mando atividade mando avisos então se os pais procuram ajudar desenvolve bastante (PROFESSORA, C, 2022)

Os docentes entrevistados têm verificado a defasagem conteudística dos estudantes e pontuam o desafio de trabalhar com eles ao constatarem que estes enfrentam outras dificuldades além do aprender.

As deficiências de aprendizagem não reparadas no início da vida escolar do estudante influenciam diretamente o seu rendimento ao longo do seu processo educacional, como apontam as falas das entrevistadas, as quais entendem como desafiador despertar nos alunos o interesse pela leitura e escrita.

Outro entrave apontado nas falas das entrevistadas refere-se ao acompanhamento familiar. Quando se pensa no homem do campo, vê-se sujeitos vítimas de um processo educacional carente, nesse sentido é possível perceber que muitos pais/responsáveis não conseguem fazer o acompanhamento das atividades com os filhos, o que dificulta o processo de ensino, como afirmam as educadoras.

- *Quais práticas pedagógicas você desenvolve com os alunos advindos do campo?*

Ao serem indagadas sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem com os alunos, as entrevistadas não trouxeram clareza a respeito do trabalho com conteúdo relacionado à vida campesina:

Eu procuro trabalhar com eles igual trabalho com os demais sem essa diferença, porque eles todos são capazes. então eu trabalho as práticas pedagógicas igual eu trabalho com os alunos da cidade (PROFESSORA, A, 2022)

Depende do conteúdo aqui no 5º ano por exemplo eu trabalho 4 disciplinas então eu tenho desenvolvido na área da leitura na disciplina leitura muita atividade de leitura e na área de língua portuguesa também, eu tenho exercitado com eles muito a escrita e a leitura, tanto que há muito a cópia de atividade do quadro e as atividades dos livros eu procuro estar junto com eles realizando essas atividades e interferindo no processo de produção escrita (PROFESSORA, B, 2022.)

Vai em carteira em carteira pra olhar eles estão fazendo direito, olha vamos olhar aqui conferir juntos com eles tem alunos que já avançou bastante e tem alunos que você precisa ficar mais próximo pra isso, então assim é um a um (PROFESSORA, C, 2022).

Por esse ângulo, Pinheiro (2007, p.3) enfatiza que:

Algumas vezes não se compreende o sujeito que aprende como portador de uma outra cultura que domina saberes tão relevantes quanto os saberes do professor. Não se identifica a base do processo educativo como formação da consciência e no estabelecimento da relação dialógica com o sujeito que aprende, interligando a dialética dos seus conhecimentos aos da sociedade que conserva, mas também se modifica.

Contudo, não se pode desconsiderar os esforços em levar aquilo que a sociedade cobra como essencial no processo de ensino, que é o desenvolvimento da leitura e escrita, evidentes nas falas supracitadas. É notório que estes estudantes não podem ser orientados apenas na perspectiva de um projeto educativo tradicional, mas quando a escola não compreende nenhuma das duas práticas, o aluno não avança.

O que almejamos para os estudantes advindos do campo é o que os autores Costa & Cabral (2016, p.16) defendem:

[...]uma ecologia de saberes, ou seja, um reconhecimento da pluralidade e da necessidade de valorização desses no processo educativo, um diálogo entre os saberes, em que um saber não exclua o outro, mas que todos sejam respeitados e valorizados em suas diversas manifestações na sociedade.

Uma educação de caráter universal só deve ser aceita se articulada à diversidade dos sujeitos, contemplando seus aspectos culturais, políticos e econômicos.

- ***Que sugestões você apresentaria para melhor atender os alunos que vêm do campo?***

Com esses apontamentos a seguir, entendemos que a escola é lugar de formação humana e é justamente ela que pode atuar humanizando ou desumanizando as pessoas, seja alunos seja demais profissionais envolvidos no ambiente escolar.

É o maior compromisso dos profissionais, amor pela profissão e querer ensinar (PROFESSORA, A, 2022)

Pra mim a rede municipal ela tinha que se preocupar com o escrever ler e os rudimentos básicos da matemática enquanto a rede municipal estiver preocupada com a transmissão de conteúdo de gramática de problemas de adição, problemas de subtração, de multiplicação e os alunos estão perdendo a oportunidade de adquirir os conhecimentos que são fundamentais ler escrever e interpretar (PROFESSORA, B, 2022)

Pois é essa primeira de ir neles, tá ali junto, eu tenho meninos aqui que tem bastante dificuldade e o que acontece, o estar próximo deles conversando com eles porque não é só eu chegar e jogar a matéria do quadro, as vezes cê pode pegar o caderno e falar assim tá pouco, não, mas ali pra aquele aluno foi uma batalha que ele venceu, se eu chego perto, vai conversando entender cada aluno também (PROFESSORA, C, 2022)

Quando os professores, assumem postura de formadores de sujeitos, em vez de somente transmissores de conteúdo estão ajudando a produzir e cultivar boas práticas (CALDART, 2003. p.72).

Nesse sentido, Caldart, na mesma obra, pontua a “[...] necessidade de estudar e de produzir conhecimento, necessidade de aprender a rever posturas, de se relacionar com as pessoas, de descobrir suas capacidades e virtudes, de criar novas formas de expressão, de produzir mais no trabalho, de ser mais sensível, mais humano (ibid. p.77)”. As considerações da autora vão ao encontro do que a professora A e a professora C exteriorizaram.

- O que você gostaria de deixar registrado sobre esse assunto?

A partir das considerações adicionais, é clara a crítica feita à rede municipal de ensino de Arraias. As entrevistadas contestam os processos e métodos educacionais utilizados pelos professores e apontam que eles devem ser reformulados, pois os estudantes não estão aprendendo os conhecimentos básicos, que é ler e escrever.

Os professores só tão querendo dinheiro sabe, eles só vêem o salário no final do mês e os alunos continua lá sem aprender nada como saiu de casa, eu fico até emocionada de... (choro de emoção) porque a maior responsabilidade é deles, porque eles tem que colocar esse amor de querer ensinar porque eles são capazes de muito, muito, mas eu vejo um despreparo tão grande (PROFESSORA, A, 2022)

Eu quero deixar aqui registrado a rede municipal ela precisa rever seus processos com urgência, porque enquanto a escola da rede municipal estiver preocupada com substantivo, adjetivo, verbo pra um aluno que não sabe ler, ele vai continuar sem saber ler e sem saber escrever, enquanto a escola não entender que o principal para qualquer estudante é ler e escrever e conhecer o básico da matemática para ele ir para frente esse aluno da rede municipal ele vai chegar para qualquer escola que ele for com defasagem e o aluno da rede municipal não merece isso (PROFESSORA, B, 2022)

Fazendo uma inferência analítica dessa situação, percebemos que esse tema precisa de um estudo mais aprofundado, com urgência, a fim de compreender como educadores com uma mesma formação que lidam com estudantes provenientes dos mesmos ambientes conseguem fazer uns desenvolverem e outros não. Identificar também como o poder público municipal consegue consolidar convênio com instituições privadas e não dá conta de articular políticas públicas para melhorar a educação pública do município. Ademais, é preciso que os professores da rede municipal façam uma reflexão, a partir de suas dimensões pedagógicas.

Se é verdade que vemos o mundo de acordo com o chão em que pisamos, então um professor ou uma professora que nunca saia dos limites de sua escola terá uma visão de mundo do tamanho dela, e não terá as condições humanas necessárias para fazer a leitura das ações educativas que acontecem fora, e nem sempre assim tão próximas, da escola (CALDART, 2003, p75).

Como também é necessário pensar nas diversas dimensões do ser humano, da escola enquanto espaço de formação humanizada e em todas essas questões que requerem um estudo mais apurado.

5.5. Sob a ótica de ex-alunos das escolas do campo que foram fechadas

Aqui apresentamos a posição dos sujeitos que vivenciaram esse processo de fechamento de escolas que frequentavam.

- *Você gostava de estudar em escolas no campo? Por quê?*

Podemos verificar nas falas dos ex-alunos entrevistados a satisfação em estudar em escolas do campo, por estarem em contato com a sua comunidade, com amigos, reforçando que “a escola não pode negar a cultura local e a pertença a um grupo social com suas particularidades” (RODRIGUES, 2017, p. 04).

Assim, o meu primeiro contato foi com a escola do campo, assim, eu achei gratificante pelo fato de, eu querer estudar e nunca ter tido a oportunidade, aí por isso eu achava gratificante, mas a parte chata é

porque era uma turma multisseriada e a professora tinha dificuldade de lidar com todas essas turmas, (EX-ALUNA, A, 2022).

Eu gostava vêi geralmente tinha muitos colegas amigos era tudo quase família aí fica tudo na brincadeira só (EX-ALUNO, B, 2022).

Sim por causa das amizades que a gente fazia por causa do lanche, rsrs isso (EX-ALUNA, C, 2022).

A presença de “uma escola no campo representa o centro irradiador das comunidades “ (PERIPOLLI, 2011, p.9) e é, através da escola, que a comunidade se reúne para eventos escolares, festividades, o que ajuda no processo de socialização. O fechamento da escola e o deslocamento do estudante para outra causa o desligamento dele da sua cultura.

- *Quanto às aulas ministradas pela professora, como eram realizadas as práticas pedagógicas dos professores?*

Neste subitem, são apresentadas as falas dos ex-alunos a respeito das práticas pedagógicas dos professores que lecionaram na época em que estudavam nas escolas que foram fechadas.

Como eu já disse era multisseriada ela tinha que ministrar todas as disciplinas e mais era leitura de texto e atividades para ser respondidas referente aos textos, (EX-ALUNA, A, 2022).

Lá pra nós era pouca era só um professor só né, aí um professor dava as disciplinas tudo certo, tinha dia que era matemática, ciência e educação física, aí não tinha horário certo pra dividir as disciplinas era acabando uma atividade pegando a ota, (EX-ALUNO, B, 2022)

Eu acredito que nesse tempo era umas 4 aulas por dia, aí era multisseriada aí ficava 3 alunos de uma série, aí quando terminava atividade com um passava pra ota aí ia seguindo assim (EX-ALUNA, C, 2022)6

Quanto às práticas pedagógicas que os professores utilizavam, os ex-estudantes apontam seguir a lógica da classe multisseriada, com apenas um professor para atender todos os alunos. Fica claro que não havia disposição de uma estrutura curricular certa para se seguir e o professor aplicava as atividades conforme seu interesse e alguns materiais que possuía.

É notório que não se pode conceber juízo de valor dentro das possibilidades que estes profissionais tinham. Todavia, Janata & Anhaia (2015) ponderam acerca da necessidade de uma formação sólida de docentes para atuar nesses espaços e que, a partir do entendimento da centralidade do seu papel nesse processo, eles podem atuar, intervindo, planejando, avaliando e formando estratégias para impulsionar a aprendizagem de seus estudantes.

- ***Após o fechamento da escola, você continuou estudando? Se sim, onde? Se não, porquê?***

Apesar das marcas negativas deixadas pelo fechamento dessas instituições, os ex-alunos entrevistados prosseguiram os estudos, apesar de não ter ocorrido o mesmo com outros estudantes que, muitas vezes, tiveram que escolher entre estudar ou ajudar nas atividades do campo.

Não, eu não continuei pelo fato de eu ter começado a estudar só pra preencher o quantitativo de alunos pra escola não ser fechada... aí só depois de um tempo que eu voltei a estudar aqui na cidade de Arraias (EX-ALUNA, A, 2022).

Sim, continue sim eu fui pra Zulmira Magalhães após o fechamento da escola tinha terminado lá né até a 5º série, aí eu terminei e vim pra faculdade (EX-ALUNO, B, 2022).

Continuei estudando, só que fui pra ota escola no campo que era quase uns 4 quilômetros de casa depois vim pra escola estadual que fiz até a 3º série, depois vim pra cidade fazer faculdade (EX-ALUNA, C, 2022)

Nesse sentido, a educação é afetada diretamente à medida que desenraiza os povos de suas terras, culturas e forma de produção (MOLINA, 2004).

Outro ponto percebido nas falas foi a importância da inserção da Universidade Federal do Tocantins no contexto de Arraias/TO, enquanto proteção social, como Valadão (2018, p.56) enfatiza que: “Além de oferecer a oportunidade de Educação Superior, a instituição contribui com um processo importante de inclusão social ao ajudar os jovens da região a visualizarem uma perspectiva para suas vidas”.

Ainda segundo o autor Valadão (2018), a presença de uma instituição de ensino superior possibilitou um novo olhar para uma região marcada por abandono de políticas públicas, ao permitir que estudantes como os entrevistados, filhos de pequenos agricultores entregues à própria sorte, pudessem acessar o ensino superior de qualidade, possibilitador de mudança social e reparação histórica.

- ***O que você gostaria de deixar registrado sobre esse assunto?***

Esses registros vêm ao encontro do que o trabalho problematiza, isto é, a ausência de investimentos públicos rurais, somados à construção de um paradigma desenvolvimento no processo de modernização dos espaços rurais, tornando o campo subordinado à cidade.

Assim, é, o fato da escola ter fechado eu acho que foi insignificante porque a partir daí as crianças que lá ficavam teve que vim estudar aqui na cidade e assim as vezes eles tem que vim e voltar todos os dias e as vezes tem muitos que são pequenos e tem essa questão da ida e volta período deles né chegarem tarde em casa ficarem muito tempo sem se alimentar né, porque sai daqui, os que estudam... normalmente o ônibus vem pela manhã então alguns lancha nas escolas municipal mas não são todos, aí eu acho essa questão da alimentação e sem contar que uma escola valoriza muito o lugar (EX-ALUNA, A, 2022).

O fechamento lá foi ruim mais porque os colegas que assim vinha mais a pé não tinha condição de ter o transporte e quando tinha só vivia quebrando eles vinha mais a pé de suas casas e como fechou teve que ir pá escola vizinha aí era mais logo o procedimento pra eles caminhar (EX-ALUNO, B, 2022)

Bom o fechamento da escola que eu estudava foi ruim por causa da distância pra todos alunos, só que quando reuniu todos alunos pra estudar na outra escola do campo, os pais se reuniram e conseguiram o transporte com isso ajudou os alunos que não tinha como estudar nessas escolas, em questão disso hoje em dia acredito que a motivação dos pais em colocar os alunos pra estudar favoreceu mais nessa questão di auxiliar na escola porque a partir do momento que os pais começa a interessar pelas aulas dos filhos eles não vão precisar ir tão distantes pra estudar com escola perto da casa deles (EX-ALUNA, C, 2022)

Com base nessa assertiva, cabe pensar na construção da Educação do Campo como coloca Molina (2004, p.124) a qual entende que:

A Educação do Campo é por essência transversal. Ela é um meio de formação que nasce de um compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade como trabalhador ou trabalhadora do campo, o campo como espaço vivido, dar visibilidade a diferentes vozes e experiências, enfim, criar alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de práticas emancipatórias.

Diante da fragilidade que se encontra o processo de ensino, é necessária a construção de conhecimentos potencializadores que superem projetos educativos descontextualizados das vivências dos educandos.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir desta pesquisa, podemos afirmar que muitos são os desafios que a classe trabalhadora proveniente dos espaços rurais no Brasil enfrenta para garantir o acesso às políticas públicas efetivas. Os movimentos sociais tiveram papel importantíssimo nos avanços em termos legais e contribuíram para a efetividade de políticas aos povos camponeses, mas ainda há muito a ser feito, principalmente quanto à aplicação dessas políticas públicas educacionais.

Atestamos um enorme esvaziamento da população do campo, enquanto há superlotação dos espaços urbanos. No município lócus da pesquisa Arraias/TO, este quadro de esvaziamento populacional do campo dá margem para o poder público apontar como inviável manter certos prédios escolares nas comunidades rurais, devido ao quantitativo de alunos, gerando o fechamento de escolas e a transferência dos alunos para a sede do município ou para escolas-núcleo.

O município de Arraias conta hoje com um número total de 46 (quarenta e seis) escolas rurais fechadas e 2 (duas) paralisadas, em um período de pouco mais de vinte anos, processo que tem acontecido de forma desordenada nas últimas duas décadas. Ficou evidente o quanto esse processo de desestruturação destas instituições foi negativo para os sujeitos entrevistados.

Aqueles que não podem ter uma instituição de ensino próximo a sua casa precisam se deslocar por longas distâncias para chegar a outra instituição, fazendo uso intenso do transporte escolar, até mais de 8 horas do seu dia durante o percurso entre escola-casa. Ademais, esse processo ocasionou o afastamento de sua convivência do seio de sua comunidade. Entretanto, há pouco desejo de retornar para estudar nas escolas do campo, devido à forma como ela é organizada, à ausência de condições materiais para o seu funcionamento e à falta de compreensão acerca das especificidades dos sujeitos.

Quanto ao panorama de instituições fechadas no município, houve certa dificuldade na localização de alguns documentos importantes para essa pesquisa, como a indicação exata do ano de paralisação de cada instituição de ensino, bem como o número de estudantes matriculados nelas quando houve a oclusão. A Secretaria Municipal de Educação do Município de Arraias não conseguiu apresentar com exatidão o período de paralisação de todas as instituições, somente de um número mínimo, devido a mudanças de gestões e organização de documentos.

Ademais, espera-se que este trabalho possa contribuir com a sensibilização dos leitores no sentido de ter uma visão crítica a respeito do fechamento e da nucleação de escolas e também

maior compreensão sobre políticas públicas para o campo. É preciso que se faça uma mobilização em defesa de uma Educação do Campo, a fim de discutir a importância de sua efetivação e impedir os retrocessos impostos pelo fechamento de escolas no âmbito rural. Assim, resistir e lutar por políticas públicas que compreendam o campo como espaço de vida, de cultura e saberes.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Helena Quirino Porto. **Análise dos desafios e perspectivas do curso de licenciatura em educação do campo, campus de Arraias, estado do Tocantins**. 2020.
- ALBUQUERQUE, Luiz Felipe. "Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso", **afirma dirigente do MST**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/node/6734/>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- ARRAIAS. Decreto N° 139, de 05 de julho de 2021. **Diário oficial eletrônico do município de Arraias**. Disponível em: <https://araias.to.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel González. **Políticas de formação de educadores do campo**. Cadernos Cedes, v. 27, 2007.
- ARROYO, Miguel. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, 2011.
- BEZERRA NETO, Luiz. **A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade: educação e movimentos sociais: Práticas pedagógicas, desafios e novos rumos**. In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; LEITE NETO, José. (Orgs). **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.
- _____. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2003.
- _____. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. De 05 de outubro de 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- _____. **Resolução CNE/CEB n° 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>.
- _____. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)**. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): manual de operações. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf>
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 3, de 9 de julho de 2008**. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de julho de 2008, Seção 1, p. 9.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/ CEB no 23/2007**, de 12 de setembro de 2007. Disponível em: Acesso em: 29 de ago. De 2022.

_____. **Resolução CNE/ CEB n° 2, de 28 de abril de 2008**, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. 2014

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Transporte Escolar**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnate> . Acesso em 12 agosto de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar – Inep/MEC**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>> . Acesso em 12 abril 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento. Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: Por uma educação básica no campo: Identidade e políticas públicas. V. 4. Brasília, 2002.

CALDART, **Roseli Salete. Sobre Educação do Campo**. In: III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Luziânia, GO, 2007.

CARDOSO, Volmar da Silva. **Os impactos da nucleação das escolas do campo no município de Ponte Alta de Bom Jesus do Tocantins**. 2019.

CAVALCANTE, R. L. A. **A escola rural e seu professor no “Campo das Vertentes”**. 2003. Tese (Curso de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. **Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática**. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo**. In: Por uma educação básica no campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. V. 5. Brasília, 2004.

Ferreira, F. de J., & Brandão, E. C. (2017). **Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do campo**. *Imagens Da Educação*. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.36910>

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREITAS, Helana Célia. **Rumos da educação do campo**. *Em aberto*, v. 24, n. 85, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Como classificar as pesquisas**. *Como elaborar projetos de pesquisa*, v. 4, n. 1, 2002.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

Janata, N.E., & Anhaia, E. M. de (2015). **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexos para a formação docente**. *Educação & Realidade*, 40 (Educ. Real.,2015).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatórios publicações e trabalhos científicos**. -4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MASSON, Gisele. **As contribuições do Materialismo histórico dialética para a pesquisa de políticas educacionais**. IX ANPED SUL. Seminário de pesquisas da Região Sul, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008

MINAYO, M. C. de S. et al. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes,1994.

MOLINA, Mônica Castagna. **Escola do Campo**. In: CALDART, Roseli S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

_____.DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Por Uma Educação do Campo**. 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; MUNARIM, Antonio. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Bib. Orton IICA/CATIE, 2006.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Mais de 4 mil escolas do campo fecharam suas portas em 2014**. 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em: 02 de fev. 2022.

_____. **Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas rurais.** MST: 2011. Disponível em. Acesso em 15 mai. 2021.

_____. **Fechar escola é crime!** 2011. Disponível em: Acesso em: 06 de set. de 2022.

MOURA, S. A. T. (Org.) ; SALES, S. S. (Org.) ; KHIDIR, K. S. (Org.) . **Educação do Campo e Pesquisa: políticas, práticas e saberes em questão.** 1ª. ed. Goiânia: Kelps, 2016. 260p .

MUNARIM, Antonio. **O cenário da construção de uma política pública de Educação do Campo.** Marco Social, Instituto Souza Cruz, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, jul. 2010., janeiro de 2021. Disponível em <https://www.sintese.org.br/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto>. Acesso em 25.out.2022.

NUNES, Klívia de Cássia Silva. **Cenário da educação do Campo no Estado do Tocantins.** Espaço do Currículo, v. 9, n. 2, 2016.

NUNES, Klívia de Cássia Silva; DOS SANTOS BEZERRA, Maria Cristina. **Escolas multisseriadas rurais no Estado do Tocantins e pedagogia histórico-crítica: aproximações.** Revista HISTEDBR On-line, v. 18, n. 1,2018.

PAULO NETO, José. **Introdução ao estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão popular, 2012.

PME. **Plano Municipal de Educação 2015/2025** – Arraias-TO. Disponível em: : <https://arraias.to.gov.br/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano.** 2021.

Peripolli, O. J. (2011). **O esvaziamento do campo entre jovens camponeses versus Educação/escola.** Revista Labor. Recuperado em 27de abril,2017, de http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume5/10_Odimar_Peripolli.pdf.

Peripolli, O. J., & Zoia, A. (2011). **O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas.** Revista: Educação, Cultura e Sociedade. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alceu-Zoia/publication/346791136_O_FECHAMENTO_DAS_ESCOLAS_DO_CAMPO_O_ANUNCIO_DO_FIM_DAS_COMUNIDADES_RURAISSAMPONESAS/links/5fd0e83a92851c00f85fc25d/O-FECHAMENTO-DAS-ESCOLAS-DO-CAMPO-O-ANUNCIO-DO-FIM-DAS-COMUNIDADES-RURAISSAMPONESAS.pdf . Acesso em: 05 de jan. 2022.

PESSOA, Jadir Moraes ; CRUZ, José Adelson. **Relatório final: Ruralidades, saberes e sentidos da escola no meio rural em Goiás.** Goiânia, GO: UFG, 2006.

PIMENTA, Alessandro Rodrigues; CARVALHO, Raquel Alves; LEITE, Roberto Francisco de Oliveira. **Uma crítica à formação e precarização do trabalho docente: Análise da realidade das escolas Rurais na região de Arraias- TO no Sudeste do Tocantins- Brasil.** Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/4-educacao-no-campo-formacao-e-trabalho-docente/e4t29-uma-critica-a-formacao-e-precariozacao-do.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2007.

SANTOS, Thiago Ferreira; VIZOLLI, Idemar; STEPHANI, Adriana Demite. **Desvelando cercas: um olhar sobre a Educação do Campo no Sudeste do Tocantins.** Disponível em: <https://betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2765> . Acesso em: 29 ago. 2022.

SANTOS, Thiago Ferreira dos. **Desvelando cercas: o cenário da educação básica do e no campo no estado do Tocantins.** 2017.

SEMED. **Secretaria Municipal de Educação de Arraias.** 2022

RIBEIRO, Marlene. **Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil.** Educação em Revista, 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2485>. Acesso em: 18 de jan. 2022.

Rodrigues, Ana Cláudia da Silva et al. **Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento.** Educação & Realidade [online]. 2017. Acessado 19 março 2022], pp. 707-728. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623657687> .

RODRIGUES, Maria Diva da Silva. **Política de nucleação de escolas: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola.** 2017. 121 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) —Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SALES, Suze da Silva. **A educação rural brasileira: Limites e possibilidades do processo de nucleação em Pato de Minas, MG (1990-2002).** Universidade Federal de Uberlândia. Programa de pós-graduação, 2007.

SILVA, C.; SUARTE, L. B. O.; LEITÃO, R. R. S. **A Educação do Campo na rede pública de ensino do Estado do Tocantins, Brasil (1999-2013).** Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4526/2419> . Acesso em: 29 out. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica.** In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (Org.). Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** Germinal, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

_____. **Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro.** Psicologia Escolar e Educacional [online]. Setembro/Dezembro de 2017, vol. 21, n.3, pp. 653-662. Acesso em: 07 de out. de 2019.

_____. **Escola e Democracia.** 3. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. 1ª reimp. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

Transporte escolar. **Prioridade absoluta**, 2017. Disponível em: <https://prioridadeabsoluta.org.br/wp-content/uploads/2017/07/transporte-escolar-e-prioridade-absoluta.pdf> Acesso em: 02 de nov. 2022.

VALADÃO, Erasmo Baltazar. **A inserção da Universidade Federal do Tocantins no campus de Arraias: conhecimento, oportunidade e inclusão social**. 2018. 222 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. **O significado do agrupamento de escolas do campo – nucleação**. Revista Pedagógica, Chapecó, n. 02, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE I- Roteiro para entrevista - Sob a ótica de pais/responsáveis de alunos que moram no campo e estudam na cidade

1. O que você pensa de seu filho deslocar-se da sua comunidade para estudar na cidade?
2. Quanto à aprendizagem de seu filho, você pensa que ele é prejudicado pelo fato do deslocamento?
3. Em eventual falta de transporte, seu filho consegue ir à escola por meio de outra forma ou perde aula?
4. Você gostaria que funcionasse escola na sua comunidade? Por quê?
5. Quais são as vantagens e desvantagens de seu filho se deslocar para estudar na cidade?
6. O que você gostaria de deixar registrado sobre esse assunto?

APÊNDICE II- Roteiro para entrevista - Sob a ótica de alunos que moram no campo e estudam na cidade

IDENTIFICAÇÃO NOME: SÉRIE:

1. Que horas você sai de casa para o ponto de embarque no transporte escolar?
2. Ao sair da escola, que horas você chega em casa?
3. Qual a condição do transporte escolar que você utiliza?
4. Você gosta de se deslocar do campo para estudar na cidade? Por quê?
5. Se tivesse escola em sua comunidade, você estudaria nela? Por quê?
6. Os conteúdos estudados na escola da cidade abrangem a realidade no campo? Que assuntos você já estudou?
7. Você é bem recebido na escola que estuda? Por quê?
8. A respeito da alimentação, você se sente saciado com o alimento oferecido pela escola?

APÊNDICE III- Roteiro para entrevista - Sob a ótica de professores que trabalhavam nas escolas no período que foram fechadas

IDENTIFICAÇÃO:

FORMAÇÃO:

1. Qual o nome da escola em que você trabalhava nessa época?
2. Quantos alunos tinham na época em que ocorreu o fechamento da escola?
3. Qual era sua formação na época em que trabalhavam nessa escola?
4. Você gostava de trabalhar em escolas localizadas no campo? Por quê?
5. Quais os maiores desafios que enfrentavam quando trabalhavam nas escolas do campo?
6. Como você desenvolvia as práticas de ensino e aprendizagem para estes alunos?
7. Por quais motivos a escola foi fechada?
8. O que você e a comunidade fizeram para impedir esse fechamento?
9. Como os pais e alunos reagiram com o fechamento da escola?

APÊNDICE IV- Roteiro para entrevista - Sob a ótica de ex-alunos das escolas do campo que foram fechadas.

1. Você gostava de estudar em escolas no campo? Por quê?
2. Quanto às aulas ministradas pela professora, como eram realizadas as práticas pedagógicas dos professores?
3. Após o fechamento da escola, você continuou estudando? Se sim, onde? Se não, por quê?
4. O que você gostaria de deixar registrado sobre esse assunto.

APÊNDICE V- Roteiro para entrevista - Sob a ótica de professores que recebem alunos advindos do campo

IDENTIFICAÇÃO:

FORMAÇÃO:

1. Como você percebe a aprendizagem dos alunos que vêm do campo?
2. Quais são os maiores desafios de trabalhar com alunos oriundos do campo?
3. Que sugestões você apresentaria para melhor atender os alunos que vêm do campo?
4. Quais práticas pedagógicas você desenvolve com os alunos advindos do campo?
5. O que você gostaria de deixar registrado sobre esse assunto.

ANEXOS

ANEXO A-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa ou desistência você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o pesquisador responsável, Luiz Felipe de Castro Varanda pessoalmente ou pelo telefone (63) 992626736 ou ainda na Universidade Federal do Tocantins – Campus Arraias para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título: Um estudo sobre a política de fechamento das escolas do/no campo e o processo de nucleação escolar no município de Arraias, Tocantins.

Pesquisador (a) responsável: Luiz Felipe de Castro Varanda

Telefone para contato: (63) 992626736

Objetivos:

- Analisar a política de fechamento das escolas e o processo de nucleação escolar dos estudantes advindos do campo no município de Arraias, Tocantins;
- Compreender a política de fechamento de escolas do campo no Brasil;
- Identificar as escolas que foram fechadas no campo no município em estudo
- Apresentar os impactos causados pelo fechamento de escolas no campo;

Etapas de desenvolvimento da pesquisa:

Levantamento bibliográfico da literatura pertinente;

Execução da análise documental;

Realização de entrevistas semiestruturadas com os protagonistas;

Sistematização dos resultados levantados.

Elaboração do TCC

Possíveis riscos decorrentes da pesquisa:

A pesquisa não traz nenhum risco aos seus participantes.

Benefícios decorrentes da pesquisa:

Acredita-se que este estudo mais acurado sobre essa temática possa contribuir para pesquisas futuras, além de possibilitar um direcionamento no sentido de continuar lutando por políticas

públicas e sua efetivação para os sujeitos que vivem no campo, e ainda fortalecer as discussões que impeçam o fechamento de escolas no/do campo em esfera nacional.

Salienta-se que não há qualquer tipo de remuneração proveniente da sua participação nesta pesquisa. Em caso de interrupção do estudo, não haverá nenhum prejuízo para os sujeitos. Os dados coletados neste estudo serão utilizados apenas para publicações científicas e acadêmicas.

LUIZ FELIPE DE CASTRO VARANDA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF, n. ° de matrícula (ou SIAPE, caso seja professor) _____, abaixo assinado, responsável legal do (a) menor _____ concordo em participar do estudo “Um estudo sobre a política de fechamento das escolas do/no campo e o processo de nucleação escolar no município de Arraias, Tocantins”, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: _____

Nome e Assinatura do participante: _____

Nome e assinatura do representante legal (se menor): _____

ANEXO B- CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO PESQUISADOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO

TOCANTINS

CAMPUS PROF. DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Carta de Apresentação do Acadêmico Pesquisador

Arraias, ___ de _____ de 2022.

Prezada, Sra. Carla Araújo Martins dos Santos Cordeiro.

Por meio desta, apresentamos a (o) acadêmica (o) Luiz Felipe de Castro Varanda, do 8º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, devidamente matriculada (o) nesta instituição de ensino, está realizando a pesquisa intitulada “Um estudo sobre a política de fechamento das escolas do/no campo e o processo de nucleação escolar no município de Arraias -TO”.

Vimos através deste, solicitar sua autorização para a execução e coleta de dados na Secretaria Municipal de Educação de Arraias. **(Os dados a serem coletados refere-se ao Plano Municipal de Educação de Arraias; Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo; quantitativo de escolas em pleno funcionamento na área rural do município; relação de escolas que tiveram ordem de fechamento na área rural do município; (documento/lei/decreto que justifica o fechamento das escolas do campo); relação do transporte escolar do município no campo; quantitativo de estudantes que utilizam o transporte escolar; quantitativo de professores e alunos por instituição pública municipal em áreas rurais; recursos que são destinados as escolas do campo e outras informações sobre as escolas localizadas no campo que contribuem a pesquisa em questão.**

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e do profissional entrevistado.

Ainda queremos dizer-lhe que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento deste (a) pesquisador (a) em possibilitar, aos entrevistados, um retorno dos resultados da pesquisa. Por outro lado, solicitamos-lhes, aqui, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando sigilo e ética. Esclarecemos que tal autorização está em consonância com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

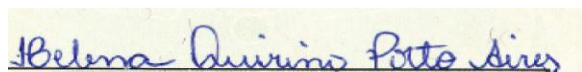
Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa científica em nossa região. Colocamo-nos à vossa disposição na UFT ou outros contatos, conforme segue:

Celular do (a) Professor (a): 62 99991-3082

Pesquisador (a): 63 992626736

E-mail: luiz.castro@mail.uft.edu.br

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.



Professor (a) Orientador (a)

Acadêmico (a) Pesquisador