



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROF. DR SÉRGIO JACINTHO LEONOR
CURSO DE PEDAGOGIA-PARFOR

**OS IMPACTOS DA NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO
MUNICÍPIO DE PONTE ALTA DO BOM JESUS-TO**

ARRAIAS – TO
2019

VOLMAR DA SILVA CARDOSO

**OS IMPACTOS DA NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO
MUNICÍPIO DE PONTE ALTA DO BOM JESUS-TO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Tocantins, Campus
Universitário Prof. Dr Sérgio Jacintho Leonor,
como pré-requisito para obtenção do título de
licenciado em Pedagogia.

Orientador: Dr. Erasmo Baltazar Valadão

ARRAIAS - TO
2019

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

C268i Cardoso, Volmar da Silva.

Os impactos da nucleação das escolas do campo do município de Ponte Alta de Bom Jesus. / Volmar da Silva Cardoso. – Arraias, TO, 2019.

56 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Arraias - Curso de Pedagogia - Parfor, 2019.

Orientador: Erasmo Baltazar Valadão

1. Educação do campo. 2. Nucleação. 3. Escola. 4. Fechamento. 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).

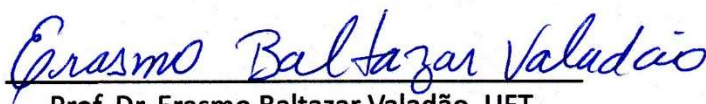
FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME DO ALUNO – Volmar da Silva Cardoso

**TÍTULO DO TRABALHO: Os impactos da nucleação das Escolas do Campo do
Município de Ponte Alta do Bom Jesus**

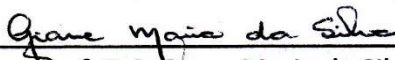
Trabalho submetido ao Colegiado do
Curso de Pedagogia da Universidade
Federal do Tocantins, Campus
Universitário de Arraias, em
cumprimento parcial para obtenção do
título de Pedagogo à Volmar da Silva
Cardoso.

Data de aprovação: 09 / 08 / 2019



Prof. Dr. Erasmo Baltazar Valadão, UFT

Orientador



Prof. Dr^a. Giane Maria da Silva, UFT

Professora Avaliador 1



Prof. Dr^a. Sonia Maria de Sousa F. Neiva, UFT

Professora Avaliador 2

Arraias, 09 de agosto de 2019

Dedico este trabalho a meus pais, José das Virgem Cardoso e Eri da Silva Cardoso, aos meus irmãos, José da Silva Cardoso, Valmor da Silva Cardoso, Arlete da Silva Cardoso e meu filho, Guilherme Alves de Oliveira Cardoso.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, porque sempre estás presente em minha vida. Agradeço-te por me ter dado a vida e por guiar os meus passos, tanto nos momentos mais difíceis e na alegria.

Aos meus pais, minha família, amigos, principalmente o prefeito José Luciano, que não mediu esforços para me ajudar.

À coordenadora Rosineide, que me auxiliou durante a inscrição, porque eu não sabia desenvolver alguns procedimentos e ela me apoiou em todos os momentos sendo muito paciente e compreensiva.

Ao Prof. Dr. Erasmo Baltazar Valadão, meu orientador, pela disponibilidade, orientação, confiança, paciência e compreensão ao longo de todo esse tempo de formação.

Aos meus colegas da UFT, pela ajuda no meu desenvolvimento acadêmico e pessoal, pelo companheirismo e diversão nas atividades dentro e fora da universidade, pela presença marcante que tiveram no processo de construção deste trabalho para a conclusão do curso e por todo o apoio e amizade que me proporcionaram para poder seguir em frente com essa nova fase da vida.

Agradeço a todos que direto ou indiretamente contribuíram durante esses cinco anos, não esquecendo a coordenadora Maria Santana, os professores da UFT, curso Parfor. E, principalmente aos meus colegas acadêmicos que muito me ajudaram durante as pesquisas e trabalhos realizados.

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar o processo de Educação do Campo no Brasil, averiguando o fechamento de unidades escolares rurais no Sul do Estado do Tocantins, especificamente a Escola Municipal Buriti Pedro, situada no município de Ponte Alta do Bom Jesus. Tem ainda como objetivo, examinar os impactos ocorridos por meio do processo de nucleação sofrido pelos sujeitos que habitam na Comunidade Buriti Pedro. A metodologia utilizada para construção deste trabalho se pauta na pesquisa bibliográfica qualitativa descritiva, realizada por meio de entrevista com pais de alunos envolvidos nesses processos. Nesse sentido, foi constatado que houve redução de gastos públicos com o fechamento da unidade, e ainda melhorias quanto a estrutura física da escola nucleada. Contudo, o deslocamento dos alunos até a nova escola tem tornado o processo educacional cansativo e pouco produtivo, reduzindo a qualidade da aprendizagem dos alunos, que agora estão inseridos em contexto fora da realidade, onde as atividades desenvolvidas não condizem com as expectativas locais.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola. Fechamento. Nucleação

ABSTRACT

This research seeks to investigate the process of Field Education in Brazil, investigating the closure of rural school units in the South of the State of Tocantins, specifically the Municipal School Buriti Pedro, located in the municipality of Ponte Alta do Bom Jesus. It also has as objective to examine the impacts occurred through the process of nucleation suffered by the subjects that inhabit the Buriti Pedro Community. The methodology used for the construction of this work is based on qualitative descriptive bibliographic research, carried out through interviews with parents of students involved in these processes. In this sense, it was verified that there was a reduction of public expenses with the closing of the unit, and still improvements as to the physical structure of the nucleated school. However, the displacement of students to the new school has made the educational process tiring and unproductive, while reducing the quality of student learning, which is now inserted in an out-of-reality context, where the activities developed do not expectations.

Keywords: Field Education. School. Closure. Nucleation

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Número de Instituições Escolares no Brasil, em 2013.....	31
FIGURA 02: Redução do número de escolas do campo entre os anos de 2003-2013.....	32
FIGURA 03: Escola desativada na comunidade Buriti do Pedro	42

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Quantidade de Instituições Escolares existentes no Tocantins até 2013.....	34
QUADRO 02 – Quantidade de matrículas nas escolas do Estado do Tocantins no ano de 2013.....	34
QUADRO 03 – Quantidade de alunos matriculados na Educação Básica no município de Ponte Alta do Bom Jesus.....	39
QUADRO 04 – Relação das escolas fechadas em Ponte Alta do Bom Jesus – TO.....	40
QUADRO 05 – Escolas públicas do município de Ponte Alta do Bom Jesus – TO.....	41

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	15
2.1 O desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil.....	15
2.2 Legislação, políticas públicas e movimentos para a educação do campo.....	19
3. REFLEXOS DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO: O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL	25
3.1 Impactos impulsionados pela nucleação das escolas situadas no campo	25
3.2 O fechamento das escolas do campo	30
3.3 O processo de fechamento das escolas do campo no estado do Tocantins.....	33
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	36
4.1 Procedimentos metodológicos	36
4.2 Contextualização da pesquisa	37
4.3 Análise dos dados	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
6. REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	55

1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, desde o seu descobrimento passou por vários impasses até conquistar o espaço ao qual se encontra atualmente. Apesar de a educação ser um processo que colabora com o desenvolvimento do homem e conseqüentemente da sociedade ao qual este está inserido, durante muito tempo o processo de educação foi restrito a maioria das pessoas no Brasil.

O Brasil por se tratar de país com uma extensão faixa territorial, onde durante muito tempo as comunidades viveram isoladas dos grandes centros urbanos, o processo de escolarização nem sempre atendeu a todas as pessoas da sociedade. Mesmo diante das legislações vigentes no Brasil, conquistadas por meio das primeiras constituições até a atual Constituição Federal de 1988, a educação é um processo que ainda necessita de melhorias, de modo que todo e qualquer cidadão possa ter direito de construir formação a partir do ensino público e gratuito.

A Educação do Campo ainda é um aspecto bastante discutido no cenário educacional, de modo que esta modalidade oferecida nos espaços rurais, nem sempre vem atendendo a demanda de parte da população brasileira que vive no campo e a partir das ações desenvolvidas neste espaço.

Sabe-se, pois, que os movimentos sociais foram de fato importantes fatores que colaboraram para que o processo de escolarização chegasse aos espaços do campo, uma vez que tinha o objetivo de não apenas formar e construir conhecimentos nos sujeitos, como também prepará-los para o exercício da cidadania, sem que os mesmos fossem atendidos fora da sua realidade.

Com o apoio dos grandes movimentos, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), a população do campo iniciou a busca e conseqüentemente obteve grandes conquistas relacionadas à educação, que mais tarde proporcionaram grande desenvolvimento no espaço do campo, ao qual oportunizou avanços em diferentes áreas, o que de fato contribuiu para a qualidade de vida de todos os sujeitos que habitam nesse lugar.

Para tanto, apesar da Educação do Campo ter obtido grandes conquistas e conferir à população deste ambiente novas práticas oferecidas por meio de conquistas advindas do processo de ensino, grandes impasses ainda são encontrados na efetivação do processo de educação do campo, onde em diversas situações o ensino oferecido no espaço rural tem sido semelhante ao ensino das escolas dos centros urbanos e deixado de atender as expectativas e

as reais necessidades de uma população com hábitos totalmente diferenciados das escolas localizadas no centro urbano.

Nesse sentido, este trabalho tem como proposta tentar compreender conceitos voltados para o processo de Educação do Campo, e conhecer as políticas públicas que colaboraram com a consolidação desta modalidade de ensino nas áreas rurais do Brasil.

Contudo, apesar dos avanços ocorridos no campo, compreende-se que as escolas no espaço do campo cada vez mais vêm sendo minimizadas, de modo que os alunos estão sendo inseridos em processos fora da sua realidade, ou seja, o processo de escolarização oferecido atualmente está pautado em sua maioria em atender as demandas da sociedade urbana, deixando de lado a cultura, as necessidades e a real situação da população rural.

2. REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

2.1 O desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil

Inicialmente, é importante destacar que a efetivação de uma educação do campo que vise o favorecimento bem como um ensino de qualidade à população do campo é, ainda, na sociedade contemporânea, um desafio para o processo educacional do país. Isso acontece em função da marginalização dos povos presentes neste contexto, uma vez que a maioria das políticas públicas educacionais não atende à suas necessidades reais e/ou desvalorizam o seu ambiente de inserção, assim como os aspectos culturais e econômicos do âmbito no qual estão inseridos os camponeses.

De acordo com Leite (1999), tais fatores são recorrentes no Brasil, pois a educação desenvolvida no campo:

[...] por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores tendo por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p. 14, grifos do autor)

Assim, depreende-se que os impasses referentes às práticas educacionais desenvolvidas neste cenário caracterizam-se como problemas socioculturais constituídos ao longo da história. Tal problemática está presente ainda nos ideais negativos do processo de colonização do Brasil, pois a partir de então se acentuaram as desigualdades no que diz respeito ao acesso à educação, já que se desenvolveu o pressuposto de que a população do campo não precisa de instrução educacional.

No limiar do século XXI, este pensamento deve ser considerado como ultrapassado e incoerente, no entanto, esse ideal auxiliou na disseminação e permanência das desigualdades no campo, principalmente, com a ausência de políticas públicas educacionais que fossem capazes de auxiliar na melhoria do acesso à educação da população do campo.

Além disso, Caldart (2011) aponta que a escola do campo não pode ser considerada como distinta de outras, visto que se trata de um espaço onde se deve reconhecer e favorecer o fortalecimento dos povos do campo como sujeitos sociais, pois estes povos podem, por sua vez, auxiliar “no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito”. (CALDART, 2011, p. 110)

Desconsiderar a função social da população camponesa é, sobretudo, negar a participação social desta parcela da sociedade em um contexto no qual esses povos deveriam ser os próprios agentes. Assim, há uma contribuição para a marginalização dos povos do campo em função de fatores que constituem a sua invisibilidade diante do sistema educacional. Contudo, a educação desenvolvida no campo precisa atender às necessidades da população, uma vez que:

A identidade da escola do campo é definida por sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 44-45)

Dessa forma, a escola do campo constitui-se por intermédio de uma identidade, a qual se deve considerar o contexto sociocultural da população, já que de acordo com Forquin (1993, p. 197) “[...] existe uma relação íntima, orgânica entre educação e cultura, considerando a escola como “mundo social” com características e vida próprias, o que ele nomeia de cultura de escola”.

Por outro lado, embora os principais debates sobre o desenvolvimento de uma educação no e para o campo sejam recentes, é necessário destacar que as políticas públicas mais importantes para a sua efetivação também o são. A princípio, entender que as pessoas, que vivem no campo, possuem o direito a uma educação que seja diferenciada daquela ofertada à população dos núcleos urbanos configura-se como o princípio norteador desta discussão. (BRASIL, 2002)

Diante disso, faz-se necessário relatar que:

A Educação do Campo é uma política pública que expressa e promove uma política nacional oriunda de uma dívida histórica social, a qual oferta uma educação que atinja a totalidade da população, e tende a estimular à construção de relações baseadas no respeito buscando valorizar o grande montante de brasileiros que através da terra buscam o seu sustento, e assim para que estes indivíduos sejam libertos do “vai e vem” dos estudantes do campo para a cidade é que está no auge das políticas educacionais. (SANTOS; KNABEN, 2013, p. 05)

Ao construir uma discussão acerca da educação ofertada no campo, as autoras deixam evidente que para que se consiga tal ideal, é necessário reconhecer e valorizar a cultura da população do campo, uma vez que há o pressuposto de construir uma educação direcionada para atender as necessidades de aprendizagem desses povos, mas que não

desconsidere as características socioculturais estabelecidas por eles em seu contexto de vivência.

Nesse ínterim, ressaltamos, de acordo com os estudos consolidados por Caldart (2008), que a Educação do Campo surgiu por meio das mobilizações, em caráter de pressão, materializadas pelos movimentos sociais, os quais lutaram por uma política educacional direcionada às comunidades camponesas. Consequentemente, para que isso ocorresse, necessitou a combinação entre dois fatores: “as lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária” com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2008, p. 71)

Assim, a luta por uma Educação do Campo refere-se a uma necessidade desses povos em obter um acesso à educação, a qual valorizasse suas necessidades. Fernandes (2011, p. 52) destaca, portanto, que as instituições de ensino localizadas no campo devem configurar-se como “parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas para isto precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento a partir de questões relevantes para intervenção social nesta realidade”.

Colaborando com este ideal, Arroyo, Caldart e Molina (2009) apresentam um estudo sobre a educação básica do campo e suas contribuições para entender as desigualdades sofridas pelos povos inseridos nesse contexto, pois por meio disso, a escola, como sendo um espaço de formação do fazer comunitário, pode potencializar a transformação das realidades por meio do desenvolvimento coletivo. Esses autores discutem ainda a relação entre as lutas pelo direito à educação do campo e a melhoria impulsionada pelas conquistas advindas pelas políticas públicas, as quais colaboram para a oferta de uma educação do campo.

No entanto, as discussões acerca da importância de uma Educação do Campo capaz de atender às necessidades da população presente neste espaço são recentes, efetivadas no fim do século passado. Até então, havia uma dicotomia entre a cidade e o campo, uma vez que este último espaço e, consequentemente, sua população, foi deixada às margens das políticas educacionais ao longo tempo. Isso aconteceu por que:

[...] Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como um lugar atrasado, do interior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do seu acesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 11)

Além disso, os estudos destes autores apontam que o meio rural do país sofre com a investida do capitalismo, que há muito tempo veio disfarçado de melhorias e desenvolvimento. Assim, a expansão das atividades econômicas desenvolvidas no campo, sobretudo a pecuária e o agronegócio, em função da ampliação do sistema capitalista, proporcionou a efetivação de motivos na tentativa de esvaziamento das comunidades camponesas aumentando, pois, o êxodo rural.

Em função desse pressuposto, as escolas do campo foram, durante muito tempo, desconsideradas no que se refere à criação de políticas públicas que atendessem suas necessidades. Dessa forma, as comunidades do campo foram marginalizadas ao longo dos avanços educacionais ocorridos nas últimas décadas nos grandes centros urbanos. É com a expansão das atividades econômicas no campo:

A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. Dentro desta lógica, a agricultura familiar camponesa, destinada à subsistência e ao mercado local, foi abandonada pelas políticas públicas. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 29)

Com isso, a população do campo vê-se diante de um processo de subordinação diante do mercado agrícola em desenvolvimento, impulsionado pelo capitalismo. A partir desta situação, Arroyo; Caldart e Molina (2009 p. 33) afirmam que “[...] um grande desafio é pensar numa proposta de desenvolvimento da escola do campo que em conta a tendência de superação da dicotomia entre o rural e o urbano”, pois há uma enorme dificuldade em fazer um currículo pedagógico para desenvolver na escola do campo que calcula a convergência e a divisão rural-urbano, uma vez que as escolas do campo são consideradas, na maioria das vezes, apenas uma extensão das escolas urbanas, e, dessa forma, não possuem um currículo que considere as relações socioculturais da população.

Com as lutas, principalmente dos movimentos sociais, ocorridas nos últimos tempos, surgiu a necessidade de se pensar em um projeto popular, o qual proporcionasse o desenvolvimento do campo e isso é uma realidade que começa a ser construída. No entanto, para a consolidação desse projeto, torna-se necessária a efetivação de uma educação que prepare o povo do campo para ser sujeito desta construção. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009)

Apesar dos impasses encontrados para uma educação eficaz no espaço do campo, sabe-se que é obrigação do Estado promover uma educação de qualidade a todas as pessoas, de modo que esse processo seja desenvolvido a partir do contexto em que os alunos estão

inseridos. Ou seja, no caso da educação do campo, é assegurado por lei que o ensino deve partir das necessidades vigentes, tendo em vista o favorecimento e desenvolvimento dos sujeitos que fazem parte do referido processo educativo.

Com relação à proposta de educação a ser implantada e desenvolvida no campo, Arroyo (2004) esclarece que:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO, 2004, p. 23).

Sendo assim, a consolidação de uma educação do campo constitui-se como princípio básico para a emancipação dos povos camponeses, sobretudo no que se refere à expansão das atividades econômicas em decorrência da lógica capitalista. Ademais, os processos educativos efetivados neste contexto precisam, obrigatoriamente, proporcionar melhores condições de vida para a população do campo, assim as políticas públicas e as lutas dos movimentos sociais constituem-se como fatores importantes para o estabelecimento de uma educação que seja desenvolvida no campo e para o campo.

2.2 Legislação, políticas públicas e movimentos para a educação do campo

A educação do campo pode ser compreendida como uma modalidade de educação mais ampla, ao qual o objetivo se pauta em atender as demandas de um público que vive no campo e com as possibilidades que este espaço oferece. Desse modo, partindo dos direitos garantidos em lei pela Constituição Federal de 1988, vigente no Brasil até a atualidade, a educação do campo se trata de uma modalidade que deve atender as comunidades situadas no campo visando colaborar com sua emancipação e desenvolvimento.

A Educação Rural nem sempre esteve presente no cenário brasileiro, tendo seu início a partir da Proclamação da República e com o surgimento das primeiras ações ligadas à área da agricultura, a qual visava atender estudantes que ainda habitavam ainda nas áreas rurais. Lembrando que a educação rural estava pautada no sistema capitalismo e na expansão do agronegócio no campo, já a educação do campo surgiu em virtude da luta dos movimentos sociais de uma educação no campo e para a população do campo, a qual levava em consideração a cultura camponesa.

A partir de 1930, com a presença do Ministério da Educação atuando nas questões de educação, que a oferta do ensino público teve seu início no cenário brasileiro, desse modo, pode-se compreender que a educação nas áreas rurais nem sempre foi ofertada de forma gratuita e que contemplasse todos os sujeitos.

Somente a partir da Constituição Federal de 1934, promulgada em 16 de julho de 1934, que a Educação Rural começou a ser referenciada nas políticas públicas. No entanto, nessa época, era controlada pela classe dos grandes latifundiários e atendia a minoria do público rural. Assim, as empresas privadas, principalmente as agrícolas, situadas nas áreas rurais, eram responsáveis pelo custeio do processo de educação ocorrido na época.

A Constituição Federal de 1934, em seu artigo 168 coloca que:

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
III – As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes. (BRASIL, 1934)

Com as Constituições de 1937 e 1946, a Educação do Rural passa por algumas mudanças, onde o poder deixa de ser colocado pela elite agrária, e passa a ser exercido pela elite que compõe a área industrial, que até então era comandado pelos donos das grandes indústrias, que ofertavam uma educação voltada para o ensino de técnicas agrícolas ao qual visava beneficiar o setor industrial.

Com a Constituição de 1967, promulgada em 1969, o controle da educação passou durante alguns anos a ser responsabilidade dos militares, onde os sujeitos eram ensinados por um regime rígido, e normalmente não tinha liberdade de expressão, sendo então a educação ainda um processo pelo qual o Estado usava para controlar os interesses próprios e da minoria.

Já com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 e a criação de movimentos voltados para a população do campo, o processo de educação do campo ganhou novos rumos e, conseqüentemente, novas conquistas foram alcançadas ao longo dos anos.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, expressa em seu artigo 205 que:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Apesar de a sociedade brasileira ter ganhado novos direitos com relação ao acesso e permanência no processo educacional, o espaço do Campo durante muito tempo ficou na escassez de instituições de ensino para capacitar as pessoas do campo e que habitam neste espaço.

Grandes movimentos e programas foram responsáveis para que a Educação do Campo obtivesse espaço no cenário brasileiro, sendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹ o principal movimento que lutou para que fossem respeitados os direitos de todos os cidadãos, previsto em lei, onde os mesmos pudessem ter a qualidade de vida necessária dentro do espaço ao qual encontrava-se inseridos.

Sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Fernandes (2004) aponta que:

[...] se consolidou como um movimento camponês de identidade diversa por reunir pessoas de todas as regiões do Brasil. Suas ações têm contribuído para o desenvolvimento dos territórios camponeses e do país. Os investimentos na produção, infraestrutura, educação e saúde, feitos por meio da organização de sua sociedade, transformaram o MST em um dos movimentos mais admirados pela população, ao mesmo tempo que os ruralistas tentam imputar-lhe uma imagem de atrasado e subversivo, por causa de sua forte ação nas ocupações de terra. (FERNANDES, 2004, p. 500-501)

Desse modo, é necessário compreender que o MST além de lutar por um espaço de terras para que os trabalhadores possam desenvolver a prática agrária, este movimento busca também a efetivação das leis e políticas públicas que beneficiem a população do campo, dando destaque ao processo de educação que contemple todas as faixas etárias.

Sobre as propostas das Políticas Públicas de Educação do Campo, apoiadas pelo MST, o Caderno de Subsídios (2005) aponta que estas devem:

[...] respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. (BRASIL, 2005, p. 31)

Nesse sentido, o MST e demais movimentos buscam fortalecer os espaços do campo por meio de políticas públicas e programas, tendo como objetivo não só a formação do sujeito

¹ MST - É um movimento de massa que luta, basicamente, por terra, pela reforma agrária e por mudanças na sociedade.

que se encontra inserido no campo como também o desenvolvimento deste espaço enquanto parte da nação brasileira.

Sobre a Escola presente no espaço do campo², as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002) apontam que:

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.(BRASIL, 2002, p. 41)

Para tanto, as escolas presentes no campo necessitam partir de uma perspectiva que contemple as necessidades da realidade da comunidade ao qual se encontra inserida, ou seja, deve seguir um currículo que aborde a realidade vivenciada no espaço do campo, uma vez que seu público se difere das escolas presentes nos centros urbanos.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, a educação é um direito assegurado por lei a todos os cidadãos, inclusive a população do campo. A LDB expressa em seu artigo 28 que:

Art. 28 - Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Assim, os sistemas de ensino têm como objetivo oferecer um ensino à população que vive no campo, pautado na realidade da comunidade ao qual as escolas encontram-se inseridas, tendo em vista atender as demandas do público, oferecendo por meio do processo educativo o desenvolvimento enquanto cidadão e, conseqüentemente, melhorias na qualidade vida no espaço do campo

Dentre os programas impulsionados pelo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST que colaboraram para o fortalecimento da Educação do Campo, pode-se destacar o PRONERA e o PRONACAMPO, aos quais dispuseram de medidas capazes de colaborar

² De acordo com o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 Art. 1º, II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a a populações do campo

não apenas com a formação do homem do campo, como também o desenvolvimento de estratégias capazes de melhorar o espaço do campo e conseqüentemente a qualidade de vida dos sujeitos que o habitam.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)³ surgiu com o objetivo de estimular e colaborar com o desenvolvimento da educação nas áreas onde ocorriam a Reforma Agrária no Brasil. Sobre o este programa, o Manual de Operações (2004) destaca que se trata de:

uma política pública de educação envolvendo trabalhadores (as) das áreas de Reforma Agrária. O PRONERA é um programa articulador de vários ministérios; de diferentes esferas de governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária. (BRASIL, 2004, p.8)

Desta forma, o PRONERA surgiu como uma resposta dos órgãos que rege a educação no Brasil aos movimentos e reivindicações dos sujeitos que habitam no espaço do campo, principalmente nas questões relacionadas ao processo de educação, que durante muito tempo, foi restrito a população do campo. De acordo com Molina e Jesus (2010) o “PRONERA tem, efetivamente, se tornado uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento”. (MOLINA; JESUS, 2010, p.35)

Complementando a ideia e destacando as finalidades do programa, o Manual de Operações do programa PRONERA (2004), aponta que principais objetivos são:

- garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária;
- garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária;
- garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores (as) de jovens e adultos - EJA- e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária;
- garantir aos assentados escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento;
- organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa;
- promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo. (BRASIL, 2004, p.17)

³ PRONERA foi criado em 1998, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, em particular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Nesse sentido, o PRONERA é considerado uma das políticas públicas de grande importância na emancipação da educação do Campo, pois além de contribuir para a conquista de espaço de terra para desenvolverem o trabalho necessário, garantindo assim uma boa qualidade de vida, lutou também por direitos que foram negados por muito tempo à população do campo, que foi o acesso à educação.

Outro programa de suma importância para Educação do Campo é o PRONACAMPO⁴, que tem como objetivo contribuir para a efetivação da educação no espaço do campo, bem como implantar medidas ao qual fornecem melhorias nas escolas do campo.

Sobre o PRONACAMPO, Dalmaiz (2017) aponta que se trata de

um conjunto de ações articuladas que se referem à melhoria do ensino nas redes existentes, à formação dos professores, à produção de material didático específico, ao acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (DALMAZ, 2017, p.171 apud BRASIL, 2013)

Desta forma, visando a melhoria da educação desenvolvida nas escolas do campo, o PRONACAMPO desenvolve suas ações a partir de quatro eixo, atendendo desde a formação inicial e continuada até a melhoria na infraestrutura das escolas. São eles:

EIXO I: Gestão e Práticas Pedagógicas;
EIXO II: Formação Inicial e Continuada de Professores;
EIXO III: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;
EIXO IV: Infraestrutura Física e Tecnológica. (BRASIL, 2010)

Assim, o PRONACAMPO refere-se a um programa que oferece além de recursos financeiros voltados para melhorias das escolas do campo, oferta também apoio técnico aos profissionais que nelas atuam, tendo em vista alcançar resultados não apenas por meio de números, mas, especificamente a partir de um ensino de qualidade.

⁴ Programa Nacional de Educação do Campo, criado em 25 de julho de 2012, a partir da Lei 12.695.

3. REFLEXOS DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO: O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL

3.1 Impactos impulsionados pela nucleação das escolas situadas no campo

O processo de reformulação do Ensino Fundamental impulsionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a LDB, que se desenvolveu na última década do século XX, visando a universalização do ensino básico, proporcionou o fechamento de diversas escolas situadas no campo nas diferentes regiões do Brasil. Esse processo constitui-se no fechamento de determinadas instituições de ensino localizadas no campo, e os alunos são direcionados a escolas com um maior número de estudantes ou até mesmo à área urbana, processo esse conhecido como nucleação.

Nesse sentido, entende-se que nucleação “trata-se de um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais” (SILVA *et al* 2006, p. 116). No entanto, a ausência de políticas públicas capazes de fomentar o acesso à educação por parte da população do campo, demonstra a ineficiência do Estado diante dos povos que vivem no campo, mas tal problemática encontra-se atrelada à falta de preocupação do Governo em propiciar mecanismos que garantam o ingresso do sujeito do campo em um sistema educativo de qualidade, sem a necessidade de sair de seu ambiente para obter isso.

Complementando essa ideia, Souza e Marcoccia (2011, p. 193) salientam que o processo de nucleação das escolas do campo consiste na “[...] organização de uma unidade escolar numa comunidade rural que fosse central/nuclear em relação às demais”. Assim, o processo de nucleação se desenvolveu no campo a partir da justificativa de reorganização desse espaço em relação aos centros urbanos.

Segundo Sales (2007), é necessário que:

Esse modelo de nucleação escolar surgiu nos Estados Unidos e foi implantado no Brasil a partir de 1976, no Paraná, quando o país recebia a interferência de organismos norte-americanos como a USAID. Logo após a implantação do modelo no Paraná, este se disseminou por Minas Gerais em 1983, Goiás – 1988, São Paulo – 1989. Pode-se inferir que, pelo alastramento da nucleação, esta foi uma forma de minimizar os problemas estruturais pelos quais passam as escolas camponesas. (SALES, 2007, p. 75).

Por meio disso, nota-se que a nucleação foi um modelo estrangeiro de reorganização do campo, o qual foi implantado no Brasil na década de 1970. Por conseguinte, Farias (2013

destaca que nesse mesmo período constatou-se uma queda da população do campo, no entanto, nessa época o fechamento das escolas situadas no campo não ocorreu de maneira intensa. Isso aconteceu de forma mais acentuada apenas a partir de 1990, um êxodo rural que Farias (2013, p. 74) afirma que passou a acontecer “numa proporção assustadora”.

Seguindo esse pressuposto, Mariano e Sapelli (2014, p. 03) apontam que “[...] em nome da racionalidade técnica e da otimização dos padrões das escolas, se estabeleceu a necessidade de realizar o fechamento das escolas consideradas pequenas,” e esse fator proporcionou a efetivação de uma política escolar, na qual os alunos passassem a depender do transporte escolar, condicionando os estudantes a serem levados do campo para as cidades, prática que acaba negando o acesso ao ensino dos sujeitos que se encontram no campo.

Em 1994, por intermédio da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho, criou-se o Programa Nacional de Transporte Escolar, o PNATE. Esse programa consiste na disponibilização de recursos financeiros para os municípios, a fim de subsidiar despesas oriundas dos veículos destinados ao transporte de alunos da educação básica residentes na área rural para os centros urbanos (FERREIRA; BRANDÃO, 2012).

A efetivação desse programa colaborou para a fortificação das políticas de nucleação das escolas do campo (MARIANO; SAPELLI, 2014, p. 09) e por intermédio de tal medida, Ferreira e Brandão (2012, p. 08) destacam que isso intensificou a concretização de políticas que visavam o fechamento das escolas públicas situadas no campo, e com isso houve, conseqüentemente, uma política de fechamento de escolas públicas, sobretudo as do campo, havendo, segundo os autores, uma política de “supervalorização do transporte em detrimento das escolas do campo.”

No que tange ao transporte escolar, há inúmeras problemáticas relacionadas com o deslocamento das crianças e jovens do campo para a cidade, pois:

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)

É importante ressaltar que há várias controvérsias no que se refere ao fechamento das escolas do campo. Sobre isso, Rodrigues (2017, p. 04) afirma que a desvinculação tanto das crianças quanto dos jovens da comunidade e da instituição de ensino da qual fazem parte

“pode provocar o desenraizamento da cultura local e de pertença ao grupo. A escola não pode negar a cultura local e a pertença a um grupo social com suas particularidades.” Assim, fica evidente que o desligamento do indivíduo da sua cultura local pode agregar problemáticas ao seu desenvolvimento, principalmente no que se refere a sua vivência cultural.

Sendo assim, a discussão acerca do processo de nucleação colabora para a não vinculação do sujeito com o espaço do qual faz parte, assim, determinados indivíduos são submetidos ao transporte escolar, desvinculando crianças e jovens da sua vivência local, fator que colabora para a atribuição de novos valores como também para a negação da própria identidade. Por interferência desse pressuposto, Caldart (2005) aponta a importância em considerar as comunidades do campo, pois:

[...] 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)

Dessa forma, a nucleação das escolas do campo somada ao transporte dos alunos para os centros urbanos afasta os sujeitos de sua vivência local, desvinculando-os de sua própria comunidade, a qual se encontra presente no campo. Nesse sentido, Arroyo (2006), defensor de uma educação no campo, aponta que:

[...] a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa - vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida. (ARROYO, 2006, p. 114),

A aproximação entre indivíduo e o contexto de sua vivência constituem-se como um dos princípios norteadores da educação do campo, pois a composição da comunidade camponesa é revestida por diferentes singularidades, as quais não podem ser desconsideradas no momento da prática de ensino. E isso diz respeito, principalmente, à infância, uma vez que “[a] infância do campo tem suas especificidades. Especificidades étnicas, de raça, de gênero, de classe. Especificidades dentro das diversas formas de produção, dos diversos povos do campo.” (ARROYO, 2006, p. 107)

Considerar todas as especificidades da população do campo favorece a oferta de uma educação de qualidade, que não desconsidere a cultura presente nesse ambiente, sobretudo referente à heterogeneidade de sua população, pois, dessa forma, o acesso à educação deve ser pensado para se efetivar um atendimento de qualidade e que contribuía para agregar valores

aos sujeitos inseridos em um determinado contexto e que faz parte da cultura dos povos do campo.

A nucleação das escolas do campo surgiu como uma possibilidade de reorganização do ensino ofertado no campo, agrupando diferentes escolas em uma única localidade. No entanto, esse fator não objetiva, necessariamente, a oferta de um ensino de qualidade, em muitos casos está relacionada com o fechamento de escolas isoladas ou de escolas multisseriadas, onde há a presença de professores unidocentes, causando assim a desestruturação das comunidades rurais. Sobre isso, Arroyo (2007) afirma 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. *Políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo.* (ARROYO, 2007, p. 159, grifos nossos)

Todas as justificativas para efetivar o processo de nucleação afastam as crianças, adolescentes e jovens de suas comunidades, inserindo-os, principalmente, na cultura urbana. Além disso, o fechamento dessas instituições de ensino inseridas no campo proporciona, segundo Barreiro (2007), o deslocamento dos estudantes para estudar em escolas núcleos ou no centro urbano, e assim é necessário que crianças sejam condicionadas a levantarem mais cedo, do que quando a escola era na própria comunidade, e permanecer longos períodos dentro do ônibus escolar até chegar à escola.

Tal embate agrega prejuízos para o desenvolvimento do indivíduo no âmbito escolar, uma vez que os alunos percorrem longas distâncias e chegam cansados na escola, fator que acaba interferindo diretamente em sua aprendizagem (BAREIRO, 2007). Por outro lado, é importante compreender que:

[...] a nucleação e o transporte escolar foram pensados com o intuito de diminuir os custos [...], no entanto isso foi produzindo uma sensação de inviabilidade da educação no campo, visto que a escola rural era uma referência para a comunidade. Se por um lado o fechamento das escolas foi resultado do êxodo rural, por outro, essa política acabou estimulando o abandono do campo. (BAREIRO, 2007, p.100).

Mesmo que a nucleação agregada ao transporte escolar visasse a diminuição dos gastos no que se refere ao desenvolvimento da educação no campo, o que acabou acontecendo

foi o fechamento de escolas, as quais eram extremamente importantes para o funcionamento de comunidades camponesas. E esse fator acabou estimulando o abandono do campo por parte das comunidades rurais até então existentes.

Assim, o fechamento de determinadas escolas também colabora, de maneira negativa, para o desaparecimento de algumas comunidades rurais, uma vez que as escolas situadas no campo se configuram como mecanismos importantes para a permanência dos sujeitos no campo. Nesse sentido, Canário (2000) destaca que o encerramento progressivo de atividades educacionais no campo contribui “para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural (em termos econômicos, sociais, culturais e paisagísticos).”

Há, portanto, uma relação singular entre a escola e a comunidade, que vai além da oferta de educação, pois:

À medida que a escola deixa de existir em uma determinada comunidade ou vilarejo rompe-se também parte do processo de socialização dos sujeitos que vivem nessas comunidades. Pois é por meio da escola que muitas comunidades mantêm seu processo de socialização entre os sujeitos da comunidade e interagem também com outras comunidades vizinhas por meio de comemorações do dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, independência do Brasil, entre outras comemorações festivas. (SILVA, 2015, p. 40)

A escola é extremamente importante para a comunidade, pois é por intermédio da instituição de ensino que as relações sociais se edificam e há, por conseguinte, a interação entre os sujeitos da própria comunidade e/ou com comunidades vizinhas por meio de atividades relacionadas à escola. Isso evidencia que o fechamento das escolas do campo não atinge apenas os alunos que passam a se deslocar para outras escolas, mas atinge também a própria comunidade em si.

Sendo assim, Silva (2015, p. 40) ratifica que “fechar escolas ou deslocar o ensino para outra comunidade significa tirar-lhes o principal mecanismo de socialização e integração entre os sujeitos da comunidade.” Dessa forma, compreende-se que as instituições de ensino presentes nas comunidades camponesas desempenham uma função extremamente relevante no que tange ao processo de socialização e interação dos indivíduos que compõem esses núcleos rurais.

3.2 O fechamento das escolas do campo

O Brasil, por se tratar de uma nação colonizada, foi mantido durante muito tempo sobre os poderes de Portugal, ao qual seguiu as determinações de um Império até conseguisse de fato sua independência. Apesar da independência conquistada, no Brasil, a educação nem sempre foi um fator que abrangia toda a sociedade, uma vez que a educação era concedida apenas para minoria da população, ou seja, à classe dominante, que mantinha o controle e o poder por se tratar de cidadãos que possuíam maior quantidade de terras e de bens.

O processo de educação no Brasil ocorreu durante muito tempo sob o poder da Igreja Católica, a qual reproduzia o modelo de educação que atendia os interesses da minoria, elite agrária, sobre as demais classes existentes, principalmente as populações do campo. E com relação ao processo de educação, o Brasil por se tratar de um país cuja faixa territorial é bastante extensa, o acesso à educação nem sempre esteve presente em todas as regiões do país, o que colaborou para que ocorresse o que atualmente é conhecido por distorção de idade/série.

A partir das transformações ocorridas na sociedade brasileira, grande parte da população começou a deixar o espaço do campo em busca de melhoria e qualidade de vida, pois o campo durante muito tempo foi considerado um espaço cujo desenvolvimento era voltado aos grandes fazendeiros.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o processo de educação não tinha se efetivado de forma permanente nas áreas do campo, pois a educação era dada de forma voluntária, onde somente depois de muitas lutas os professores começaram a ser remunerados. Com o crescimento e desenvolvimento da sociedade, as escolas do campo começaram a ser instaladas de modo a atender a parcela da população que vivia no campo, com o objetivo de colaborar com a formação e o desenvolvimento de povos dentro da realidade a qual se encontravam inseridos.

Nesse sentido, pelo fato da população do campo ter permanecido durante muito tempo sem o acesso e permanência no processo de educação, a criação de escolas no campo começou a se expandir. De acordo com Romanelli (2014):

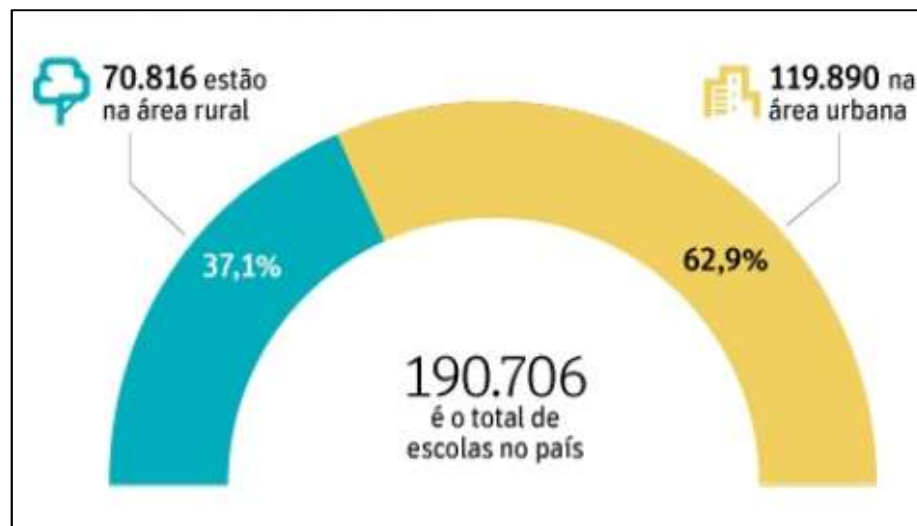
as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e

dar o mínimo de qualificação para o máximo de pessoas (ROMANELLI, 2014, p. 62)

Desta forma, percebe-se que o principal objetivo da educação era de instruir e qualificar os sujeitos para o desenvolvimento de atividades a serem desenvolvidas no novo cenário brasileiro, marcado pelo desenvolvimento das atividades capitalistas. No entanto, a educação oferecida no campo não condizia com a realidade da população, pois o ensino oferecido nas unidades do campo era o mesmo das escolas urbanas, o que de fato não capacitava o sujeito para desenvolver atividades específicas no espaço do campo.

De acordo com o Ministério da Educação, por meio do Censo escolar, até o ano de 2013 existia um número de 190.706 escolas no cenário brasileiro, se dividindo entre instituições urbanas e rurais.

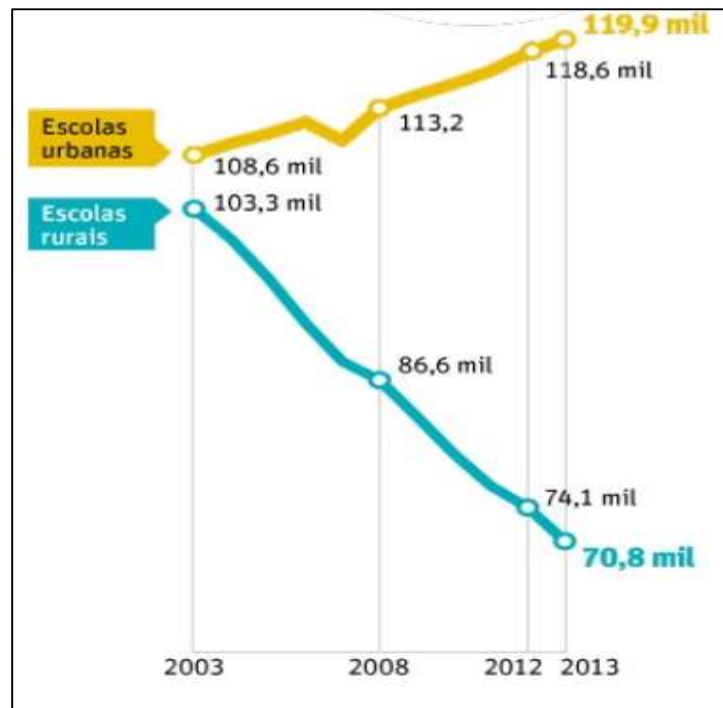
FIGURA 01: Número de Instituições Escolares no Brasil em 2013



Fonte: Ministério da Educação, Censo Escolar-INEP/MEC e Censo Demográfico – IBGE (2013).

Para tanto, entre os anos de 2003 e 2013, as escolas do campo começaram a perder espaço no Brasil, de modo que em dez anos, houve-se uma redução de 31,4% no número das instituições instaladas na Zona Rural. Com essa redução, o poder público tinha novas propostas para que o processo de educação continuasse beneficiando às comunidades do campo, no entanto, o que se via era apenas o transporte dos alunos do campo para escolas nucleadas situadas em outras regiões e até mesmo nos centros urbanos.

A Figura 02 demonstra a redução do número de escolas entre o período de 2003 a 2013, fornecendo ainda dados indispensáveis para compreender os processos efetuados com o fechamento das escolas do campo. Observemos:

FIGURA 02: Redução do número de escolas do campo entre os anos de 2003-2013

Fonte: Ministério da Educação, Censo Escolar-INEP/MEC e Censo Demográfico - IBGE

De acordo com exposto, é importante destacar que um número elevado de escolas situadas no campo foram fechadas e, por conseguinte, verificou-se que a quantidade de escolas no espaço urbano aumentou, ou seja, as escolas dos centros urbanos passaram a atender também a demanda do público do campo. No entanto, as estratégias e as diretrizes não condiziam com a realidade da população do campo, que passaria a contar com o transporte escolar até as novas unidades escolares e, conseqüentemente, teriam que se adaptar à realidade de uma instituição voltada para o meio urbano.

Segundo com o Ministério da educação e os órgãos que regem a educação no Brasil, um dos principais fatores que influenciaram o fechamento de escolas do campo foi o êxodo rural, onde as pessoas deixam o campo em busca de melhorias e melhores condições de vida e trabalho. Assim, a descontinuidade de políticas públicas que garantissem o acesso à educação da população campesina colaborou para a fomentação do êxodo rural em diferentes regiões do país.

3.3 O processo de fechamento das escolas do campo no estado do Tocantins

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.

Segunda a ideia de Nunes (2013), assim como nas outras regiões do Brasil, no Estado do Tocantins as políticas públicas voltadas para as escolas do campo não são pensadas de modo a beneficiar as populações rurais. A ideia dos órgãos que regem a educação é fornecer desenvolvimento para a população de acordo com os centros urbanos, ou seja, voltadas para a industrialização e para o mercado de trabalho. Sobre o fechamento de escolas do campo no Estado do Tocantins, Nunes (2013) relata que:

O Estado do Tocantins, com tantas disparidades socioeconômicas e culturais internas e até em relação a outras regiões, enfrenta enormes desafios para a educação do campo no Estado, tais como: a qualificação docente para trabalhar com alunos e alunas da área rural com níveis diferentes de escolaridade, e de aprendizagem; o difícil acesso às escolas ou pelas longas distâncias a percorrer ou pela deficiência do transporte escolar, enfim, o desfecho, o êxodo rural dos alunos do campo para a cidade (NUNES, 2013, p. 11).

Desta forma, apesar da existência da lei 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei de Diretrizes e bases da Educação, Lei nº 9.394/96, impondo que “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”, o processo de fechamento de escolas do campo no Estado tem sido realizado com frequência, e as secretarias responsáveis não tem feito o diagnóstico e/ou avaliação dos impactos causados para a população, que desenvolve um modelo de educação fora da realidade na qual se encontra inserido.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (2013), até o ano 2013, como demonstra a tabela a seguir, existia cerca de 2.387 instituições escolares no Estado do Tocantins, se distribuindo em redes públicas (Estadual, Federal e Municipal) e privadas, instaladas na área rural e urbana.

QUADRO 01 – Quantidade de Instituições Escolares existentes no Tocantins até 2013

ESCOLAS - TO (2013)		
Dependência Administrativa	Nº de Escolas Total	Nº de Escolas - zona Rural
Privada	190	2
Estadual	530	127
Federal	7	2
Municipal	1.018	511
TOTAL	1.745	642

Fonte: Seduc/TO – Censo Escolar da Educação Básica (2013)

Nesse sentido, de acordo com o Censo Escolar (2013), a maior parte das instituições escolares situadas na área rural no Estado do Tocantins faz parte da rede municipal de ensino, atendendo as etapas de educação infantil e as séries iniciais e finais do ensino fundamental. Isso demonstra que havia uma população que dependia de tais instituições para a permanência ao acesso à educação nesse estado e que o fechamento dessas escolas efetivaria, portanto, impactos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da população campesina.

A tabela abaixo dispõe sobre o número de alunos matriculados na rede de educação do Estado, dando enfoque na quantidade de alunos matriculados nas escolas situadas no campo.

QUADRO 02 – Quantidade de matrículas nas escolas do Estado do Tocantins no ano de 2013

MATRÍCULAS - TO 2013		
Dependência Administrativa	Nº de Matrículas Total	Nº de Matrículas na zona rural
Privada	36.732	1.143
Estadual	200.785	13.506
Federal	4.183	851
Municipal	169.642	32.282
TOTAL	411.342	47.782

Fonte: Seduc/TO – Censo Escolar da Educação Básica (2013)

Contudo, apesar da existência de escolas na zona rural, a maior parte do público de alunos do estado concentra-se na área urbana, fator este que instiga as secretarias de educação a realizarem o remanejamento de alunos do campo para os centros urbanos, por meio do

transporte escolar, visando minimizar os gastos e, conseqüentemente, o fechamento de unidades cujo número de alunos é bem reduzido.

Em virtude desse processo, o Censo Escolar (2013) apontou que entre 2002 e 2013 foram fechadas 633 escolas do campo no Estado do Tocantins, e isso afeta diretamente nas populações do campo, uma vez que crianças e jovens passam a se deslocarem para os centros urbanos ou às escolas nucleadas visando o acesso à educação, o qual é, na maioria das vezes, prejudicado pela dependência do transporte escolar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos utilizados em uma pesquisa são determinados a partir do objetivo que se pretende alcançar. Nesse sentido, é importante destacar, primeiramente, que de acordo com Gil (2007) a pesquisa refere-se a um mecanismo racional e também sistemático, que possui como finalidade oferecer explicações aos problemas que são apresentados. Para tanto, a pesquisa efetiva-se por intermédio de um processo, o qual é construído de inúmeras etapas que se iniciam na constituição do embate de estudo e se estendem até a exposição e debate dos resultados obtidos.

Sendo assim, a formulação de uma pesquisa diz respeito às indagações que condicionaram o pesquisador a formular tal estudo. Então, considera-se que o ponto de partida para iniciar-se a elaboração de um trabalho desse gênero está pautado na oportunidade de oferecer respostas a determinados questionamentos iniciais, os quais se constituem como o problema de formulação da pesquisa.

Para a realização da pesquisa optou-se pelo método bibliográfico com abordagem qualitativa de caráter descritivo. Kauark, Manhães e Medeiros (2010) afirmam que na pesquisa qualitativa há uma vinculação dinâmica que envolve o contexto e o sujeito, ou seja, há um vínculo inseparável entre o mundo no qual se desenvolve a pesquisa relacionada com a subjetividade do indivíduo que atua como pesquisador e não pode traduzir em números as dimensões que envolvem o estudo.

A partir disso, entende-se que a interpretação dos fatores que norteiam a pesquisa, bem como a incumbência por parte do pesquisador em atribuir significados no processo de pesquisa, não necessita de técnicas que resultem na análise de dados estatísticos. Além disso, Minayo (1994) relembra que a pesquisa qualitativa fornece respostas para questões extremamente particulares, uma vez que esse tipo de estudo:

[...] 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 pode ser reduzido à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Com isso, observa-se que há uma estreita relação entre esse modelo de pesquisa e a busca por significados que visam a comprovação de fenômenos, os quais estão diretamente

relacionados com o problema de pesquisa proposto pelo pesquisador. Assim, é necessário compreender que a inserção dessa abordagem de pesquisa no âmbito de estudos acadêmicos fornece a possibilidade de fomentar a praticidade das relações entre o sujeito e seu contexto de pesquisa, colocando-o em contato com as questões que norteiam seu estudo, ou seja, com os fenômenos sociais em análise.

Visando a complementação da pesquisa, utilizou-se também a pesquisa bibliográfica, que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p.182), “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, entre outros.” Ainda segundo os autores, esse tipo de pesquisa tem como objetivo condicionar o pesquisador a obter o contato direto com todo o material escrito e publicado anteriormente a realização da pesquisa.

Assim, a pesquisa bibliográfica coloca o sujeito em contato com estudos sobre o tema e trata-se de um procedimento muito importante, pois a averiguação das fontes bibliográficas colabora para o enriquecimento da pesquisa. Por conseguinte, a utilização de fontes e informações já publicadas fornece ao pesquisador a oportunidade de formular hipóteses e fundamentar o estudo a ser desenvolvido.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, a entrevista. Esse instrumento de proporcionar a interação pois, a concretização do contato direto do pesquisador com o entrevistado, por meio disso Marconi e Lakatos (2003, p. 194) afirmam que “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.”

Por outro lado, a entrevista também se refere a um mecanismo usado na investigação social, que visa “a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (MARCONI; LAKATOS (2003, p.195). Portanto, não se pode desconsiderar a importância da entrevista como instrumento de coleta de dados, uma vez que é por meio dela que se coloca o pesquisador em contato direto com a realidade da pesquisa.

4.2 Contextualização da pesquisa

A seguinte pesquisa foi desenvolvida na comunidade Buriti do Pedro, que possuía uma escola de educação básica pertencente à rede de ensino municipal da cidade de Ponte Alta do Bom Jesus, localizada na região Sudeste do Estado do Tocantins. O município de Ponte alta do Bom Jesus, foi criado a partir da Lei nº 05/1951, de 20 de junho de 1951, e pertencia ao

município de Taguatinga, ainda constituindo o Estado de Goiás. Somente a partir de 1958, por meio da Lei nº 2.134/1958, de 14 de novembro de 1958, que o distrito foi emancipado, se tornando então município do Estado de Goiás.

Em 05 de outubro de 1988, o então Estado de Goiás foi dividido, ficando, no entanto, a partir do dia 1º de janeiro de 1989, o norte do Estado denominado Estado do Tocantins, no qual uma nova unidade da federação foi criada, ficando, dessa forma, os municípios da região pertencendo ao novo Estado.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018), por meio do último Censo, realizado em 2018, a população do município de Ponte Alta do Bom Jesus contava com 4.601 pessoas, habitando o espaço urbano e rural. Apesar de se tratar de um município com uma população pequena, Ponte Alta do Bom Jesus – TO contava, até os anos 2000, com um grande número de instituições escolares, as quais, a partir desta época, começaram a ser reduzidas de forma rápida, onde as escolas situadas na zona rural foram as primeiras a sofrerem os impactos do fechamento.

Atualmente, o município conta com 07 (sete) instituições escolares, se dividindo em escolas Estaduais e Municipais, as quais se situam parte na zona urbana e outra na zona rural. A partir das informações do IBGE (2010), as escolas pertencentes ao município efetuaram no ano de 2018, 967 (novecentos e sessenta e sete) matrículas, distribuídos nas etapas de Ensino Fundamental e Médio.

Ainda segundo o IBGE, as instituições escolares do município, estaduais e municipais, contam com cerca de 87 (oitenta e sete) docentes, atuando nas etapas de Ensino Fundamental e Médio. Dentre a formação dos docentes que atuam nas escolas do município de Ponte Alta do Bom Jesus - TO, podem-se destacar Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras, Filosofia entre outras formações, no entanto, ainda existem profissionais com formação apenas em nível médio e fundamental.

Em se tratando desta pesquisa, a investigação visa analisar os impactos proporcionados pelo fechamento da Escola Municipal Buriti Pedro, conduzido até o ano de 2013 pela Secretaria de Municipal de Educação de Ponte Alta do Bom Jesus – TO. A unidade escolar fazia parte das escolas situadas na zona rural, e estava localizado cerca de 22 (vinte e dois) quilômetros de distância da cidade, especificamente no Povoado conhecido como Buriti do Pedro.

4.3 Análise dos dados

Por meio da averiguação de dados obtidos por intermédio do Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constatou-se que o número de escolas no município de Ponte Alta do Bom Jesus no estado do Tocantins era satisfatório, e visava atender as demandas educacionais de cada região em suas próprias localidades, sem que os alunos tivessem que se deslocar das comunidades para frequentar escolas situadas distante do contexto no qual viviam.

Dentre as escolas existentes até o ano de 2010, o Quadro 01 mostra as etapas e a quantidade de alunos atendidos pela rede municipal de ensino em Ponte Alta do Bom Jesus – TO. Além disso, também aponta as diferentes etapas de ensino que eram ofertadas nas escolas públicas dessa cidade. Observemos:

QUADRO 03 – Quantidade de alunos matriculados na Educação Básica no município de Ponte Alta do Bom Jesus

ETAPA	QUANTIDADE	TIPO DE ESCOLA
Ensino Fundamental	985 alunos	Pública
Ensino Médio	149 alunos	Pública
TOTAL	1.134 alunos	

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010).

De acordo com os dados acima, percebe-se que até o ano de 2010 a quantidade de alunos matriculados nas instituições escolares era de 985 alunos no Ensino Fundamental e 149 no Ensino Médio, totalizando 1.134 estudantes. Tais instituições de ensino estão divididas entre a zona urbana e rural, assim, constata-se que as escolas estão distribuídas em diferentes contextos, compondo, portanto, o núcleo educacional do município supracitado.

Contudo, as reestruturações do processo de ensino, sobretudo no campo, sofreram inúmeras mudanças a partir do começo deste século. Em virtude desse fato, houve o fechamento de diversas escolas situadas no campo em diferentes regiões do Brasil, e por causa disso, ocasionou o fechamento de algumas escolas do município de Ponte Alta do Bom Jesus – TO. O órgão responsável por essa ação foi a própria Secretaria de Educação do Estado do Tocantins.

Para compreendermos melhor o quantitativo de escolas que sofreram com isso, listamos, a seguir, a relação de escolas fechadas, o ano de fechamento, a etapa de ensino que era ofertada, bem como a quantidade de estudantes matriculados na instituição de ensino quando se teve o fechamento.

QUADRO 04 – Relação das escolas fechadas em Ponte Alta do Bom Jesus – TO

ESCOLA	Ano de Fechamento	Etapa de ensino	Estudantes matriculados
Escola Municipal Vereda Cumprida	2004	Anos iniciais do E. F.	11 alunos
Escola Municipal Espraiado	2006	Anos iniciais do E. F.	06 alunos
Escola Municipal Passarinho	2007	Anos iniciais do E. F.	06 alunos
Escola Municipal João Alves	2008	Anos iniciais do E. F.	07 alunos
Escola Municipal Baixão	2009	Anos iniciais do E. F.	05 alunos
Escola Municipal São Sebastião	2010	Anos iniciais do E. F.	04 alunos
Escola Municipal Cidade Alta	2010	Anos iniciais do E. F.	08 alunos
Escola Municipal Corrente	2010	Anos iniciais do E. F.	05 alunos
Escola Municipal São Luiz	2010	Anos iniciais do E. F.	07 alunos
Escola Municipal Buriti do Pedro	2012	Anos iniciais do E. F.	10 alunos
Alípio Magalhães de Oliveira	2013	Anos iniciais do E. F.	09 alunos
Escola Municipal Aurora	2013	Anos iniciais do E. F.	05 alunos
Escola Municipal Capão	2013	Anos iniciais do E. F.	05 alunos
Escola Municipal Retiro	2013	Anos iniciais do E. F.	07 alunos
Escola Municipal Boa Vista dos Torres	2013	Anos iniciais do E. F.	16 alunos
Escola Municipal Santa Rosa	2013	Anos iniciais do E. F.	08 alunos

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Estado do Tocantins, 2016.

Observa-se que houve o fechamento progressivo de diferentes escolas situadas no campo, que iniciou-se em 2004 e se estendeu até 2013. Nesse período, 16 (dezesseis) escolas que ofertavam o ensino básico nos anos iniciais tiveram suas atividades encerradas pela Secretaria de Educação do Município em questão. Observaremos, posteriormente, que o fechamento dessas escolas impactou de forma direta, tanto os alunos quanto a comunidade que dependiam de seu funcionamento.

Atualmente, o município de Ponte Alta do Bom Jesus – TO, conta com 07 (sete) escolas, sendo 03 (três) pertencentes à esfera Estadual, sendo que 01 (uma) dessas ainda encontra-se situada na zona Rural; e 04 (quatro) unidades pertencentes à rede municipal de ensino, todas essas localizadas no campo. A tabela a seguir destaca a localização e as etapas de ensino das escolas situadas no município de Ponte alta do Bom Jesus – TO e suas respectivas localizações. Vejamos:

QUADRO 05 – Escolas públicas do município de Ponte Alta do Bom Jesus – TO

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	MODALIDADE DE ENSINO
Colégio Estadual. Antônio Carlos França	Zona Urbana	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental II • Ensino Médio
Escola Estadual Dona Alzira Freire de Queiroz	Zona Urbana	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental I
Escola Estadual Boa Vista de Belém	Zona Rural	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental I • Ensino Fundamental II • Ensino Médio
Escola Municipal Américo dias dos Santos	Zona Rural	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil • Ensino Fundamental I • Ensino Fundamental II
Escola Municipal Dona Damiana	Zona Rural	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil • Ensino Fundamental I • Ensino Fundamental II
Escola Municipal Fazenda do Meio	Zona Rural	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental I
Escola Municipal Limoeiro	Zona Rural	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil • Ensino Fundamental I • Ensino Fundamental II

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Estado do Tocantins, 2016.

É possível notar que entre as escolas existentes no município, apresentadas no Quadro 02, restaram apenas 07 (sete). Com isso, destacamos que a escola a qual se constitui como objetivo de análise deste trabalho foi fechada em 2013 pela Secretaria Municipal de Educação, a Escola Municipal Buriti do Pedro. Nesse caso, os alunos dessa instituição de ensino foram direcionados à Escola Municipal Dona Damiana, por ser a mais próxima da comunidade.

Essa instituição está localizada no Povoado Mimosa dos Marinhos e oferece as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil; Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Essa escola que recebeu os alunos funciona nos períodos matutino e vespertino, e possui uma estrutura física regular, sendo: 8 salas de aula; sala de professores; laboratório de informática, cantina; biblioteca; banheiros; e pátio coberto. A unidade conta ainda com rede elétrica e água encanada.

De acordo com as narrativas dos entrevistados, a secretaria de educação responsável pelo fechamento da escola não deixou claro as justificativas, houve, apenas, o fechamento e remanejamento dos estudantes para outra escola. No entanto, apesar de se tratar de uma escola com uma melhor estrutura física, os alunos que residem no Povoado Buriti Pedro passaram a

se deslocar cerca de 20 km de distância, entre a comunidade e a nova escola. Isso para dar continuidade ao processo educacional, o que de fato proporciona diferentes impasses com relação à aprendizagem.

Primeiramente, é importante destacar que a Escola Municipal Buriti Pedro iniciou suas atividades por meio de um senhor chamado João Albuquerque, o qual se casou com a filha de um fazendeiro da região e sua esposa passou a ensinar jovens da comunidade em sua própria casa, onde o ensino ocorria em uma sala de aula multisseriada.

Por volta do ano de 1950, a instituição de ensino ganhou sua primeira estrutura física, que tinha apenas uma sala de aula e um pátio coberto, ambos com palha de coqueiro conhecido como Buriti. Somente em 1997, a instituição foi beneficiada com a construção de uma sala de aula e uma cantina, construídas por meio de alvenaria.

A Escola Municipal Buriti do Pedro oferecia a etapa do Ensino Fundamental, especificamente os anos iniciais, do 1º ao 5º ano, em uma única sala de aula. Por ter um espaço reduzido, a escola ofertava ensino por meio de uma classe multisseriada, onde atendia alunos de diferentes séries em uma única sala. Nessa sala havia cerca de 12 (doze) alunos entre crianças e adolescentes. Na Figura 03, a seguir, podemos observar a estrutura exterior da escola:

Figura 03: Escola desativada na comunidade Buriti do Pedro



Fonte: Volmar da Silva Cardoso, 2019.

A figura 03 retrata a realidade educacional da comunidade, por tratar-se de uma instituição de ensino inserida em uma comunidade rural. A Escola Municipal Buriti do Pedro

não possuía uma estrutura adequada para atender as demandas do processo de ensino, pois faltavam ampliações tais como: instalações de banheiros, biblioteca e outros espaços necessários para o bom andamento das atividades escolares. Em 2012, a Secretaria Municipal de Educação reuniu-se com os pais e responsáveis pelos alunos para fazer o remanejamento dos estudantes e funcionários para a Escola Municipal Dona Damiana, que fica a 20 km de distância do povoado Buriti do Pedro.

De acordo com a comunidade, as razões para o fechamento não foram claras, a Secretaria de Educação evidenciou apenas que estava realizando uma reorganização dos alunos. Em virtude desse pressuposto, destacamos a esteira de Silva (2009), que:

As experiências de nucleação no país têm ocorrido predominantemente sem um diálogo com as comunidades rurais e com a comunidade escolar, indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades e sobre a construção de identidades das escolas e dos sujeitos do campo. (SILVA, 2009, p. 89)

Portanto, constata-se que a escola foi fechada em função do processo de nucleação das instituições de educação básica situadas no campo. Esse fator favoreceu a desarticulação de escolas localizadas nesses contextos e efetivou o deslocamento dos alunos para uma escola considerada núcleo, com melhores qualidades tanto no âmbito da infraestrutura, quanto no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No entanto, várias problemáticas circundam essa ação, principalmente no que se refere à distância percorrida pelos alunos.

Na entrevista realizada, constatamos inúmeras dificuldades vivenciadas pelas pessoas da comunidade, sobretudo os estudantes, na adequação à nova realidade. Em um dos relatos, João⁵, pai de um aluno, aponta algumas das dificuldades enfrentadas para que seu filho tenha acesso à educação diante, da nova realidade. Observemos o relato a seguir:

São várias dificuldades, entre elas existe a distância e o transporte, mas a gente sabe que muitas crianças, principalmente as menores, elas têm muita dificuldade de caminhar longas distâncias para chegar até a escola. Nós ficamos preocupados, sabendo que tem de andar alguns quilômetros para chegar no local onde o transporte passa. No período chuvoso, as estradas ficam acabadas, por mais que a administração pública procure fazer serviço de manutenção das estradas. (João)

Nesse caso, é importante refletir acerca dos impactos causados por esse processo de nucleação das escolas do campo. A partir das considerações verificadas na fala do pai de um aluno da comunidade, é possível notar que há inúmeras problemáticas envolvendo essa

⁵ Os nomes dos entrevistados foram alterados em virtude da necessidade de preservar suas identidades ao serem citados na pesquisa. Em função disso, utilizaram-se nomes fictícios.

realidade, pois os alunos, agora, precisam deslocar-se distâncias consideráveis para chegarem à escola, no entanto, existe crianças que não estão aptas a tal exercício.

Por outro lado, ainda existe o impasse do transporte escolar, uma vez que os alunos precisam deslocar-se uma certa distância para chegar a um determinado ponto, que, na maioria das vezes, não ficam próximos das comunidades. As adversidades se intensificam mais ainda no período chuvoso, especialmente com as condições das estradas, que mesmo recebendo a manutenção por parte do poder público, não favorecem a realização do transporte escolar.

Embora o fechamento das escolas do campo ocorra de forma contínua, como mostra o quadro 04, há diversas organizações contrárias a esse processo. Entre elas destaca-se o MST, o qual foi responsável pela produção de um manifesto em que apontava a contrariedade no fechamento das escolas do campo:

[...] o anúncio do fechamento de uma escola na sua comunidade ou nas redondezas significa relegar seus filhos ao transporte escolar precário, às longas viagens diárias de ida e volta, saindo de madrugada e chegando no meio da tarde; à perda da convivência familiar, ao abandono da cultura do trabalho do campo e a tantos outros problemas. (MST, 2011)

Nessa perspectiva, os movimentos sociais destacam que o problema é ainda maior quando vinculado à precariedade do serviço ofertado para transportar os alunos. Assim, a preocupação dos pais é plausível em virtude das condições nas quais seus filhos são conduzidos à escola nucleada. Por causa disso, inúmeras crianças e jovens são submetidos a longas jornadas, o que interfere no processo de aprendizagem.

Indiscutivelmente, precisa-se compreender que a junção de escolas menores com outras maiores, localizadas em comunidades rurais com um maior número de pessoas, desvincula o indivíduo de seu convívio familiar, colaborando para o distanciamento da sua cultura local. Esse problema favorece a vinculação do sujeito com outra realizada, a qual é, na maioria dos casos, alheia ao seu contexto social. Sobre essas questões, a mãe de uma aluna que passou a se deslocar para a outra escola diz que:

O horário das crianças acordarem, elas acordam muito cedo para ir até o ponto de ônibus, eu fico com muita dó da minha filha, ela tem seis anos e tem que acordar de madrugada para se arrumar para pegar o transporte; ela vai quase dormindo e chega lá na escola cansada. Não tá aprendendo quase nada e aqui no povoado seria bem melhor porque eu ia levar ela até a escola e não precisaria acordar muito cedo e também não utilizaria transporte escolar. (Maria)

Ao comporem essa realidade, as crianças não desenvolvem efetivamente quando inseridas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que são submetidas a condições desgastantes em função do horário de saída de casa, bem como das condições insatisfatórias das estradas percorridas pelos discentes em função do transporte escolar.

Mesmo que o processo de nucleação fosse norteado pela ideia de melhoramento da educação, há diferentes problemáticas que devem ser lembradas, a fim de destacar as adversidades presenciadas nesse sistema. Por conseguinte, o agrupamento das escolas do campo em uma considerada núcleo merece um descrédito a partir do momento em que não privilegia todos os alunos, e isso ocorre a partir do momento em que presenciamos narrativas como as destacadas acima, onde os pais passam a relatar inúmeras dificuldades vivenciadas por seus filhos para se chegar à escolar.

Corroborando com isso, o ideal de nucleação desencadeou-se através das secretarias de educação. No entanto, destacamos, segundo Vieira, Santos e Jesus (2012, p. 07), que “[o] projeto de educação do campo se preocupa com as especificidades do homem do campo, sua cultura, seus saberes, sua produção e sua vivência. Ao contrário da nucleação escolar que não respeita essas particularidades, o povo do campo tem o direito de estudar no espaço que vive”. Com o processo de nucleação, esse direito foi negado a esses sujeitos.

Ao ser indagado sobre a importância da presença da escola na própria comunidade, uma senhora da comunidade afirmou: “A escola aqui era bem significativa pra gente, quando tinha alguma comemoração a nossa comunidade ficava bem movimentada e divertida. Além das datas comemorativas, tinha palestras educativas e a equipe da saúde sempre estava na escola e todos participavam” (Dona Maria). Nota-se, pois, que ao desativar uma escola em um determinado grupo social não é somente os alunos que são vítimas desse descaso, as pessoas que fazem parte desse grupo social também são afetadas.

Nesse sentido, Canário (2000), citado por Vieira; Santos & Jesus (2012, p. 5), afirma que:

O processo de progressivo encerramento das escolas em meio rural, que é concomitante com o encerramento de outros serviços de caráter público, traduz-se pelo efeito de acelerar e contribuir para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural (em termos econômicos, sociais, culturais e paisagísticos). (CANÁRIO, 2000 *apud* Vieira; Santos; Jesus, 2012, p. 05)

À medida que ocorre a inexistência de uma instituição de ensino em uma determinada comunidade, essa, por sua vez, passa a lidar com inúmeros problemas não só de cunho educacional, mas também no âmbito das questões sociais, pois em muitos casos, a presença da

escola nas comunidades do campo atraem determinados programas sociais, como é o caso de atividades relacionadas à saúde. Além disso, as escolas do campo também são lugares onde a comunidade se reúne em eventos escolares, e quando não há, também não ocorre esse processo de socialização dos indivíduos que pertencem à comunidade.

Sobre a relação do aluno com a comunidade, um ex-professor da Escola Buriti do Pedro, que foi fechada em função da nucleação das escolas do campo, afirmou que quando isso acontece os discentes, em contato com outra realidade social, normalmente, passam a ter:

Vergonha de suas origens, de suas raízes, de ser o que é e passa a fortalecer uma ideia de inferioridade, levando a muitos casos de desistência da escola, e conseqüentemente, desiste do sonho de continuar estudando. Por isso que a luta contra o fechamento e essa nucleação de escolas tem que continuar. (José)

Essa realidade é comum a diferentes estudantes, pois além de todos os problemas enfrentados, há, ainda, a questão social que os envolvem, fator este que contribui para o surgimento de desinteresse por parte do aluno, o que pode ocasionar a evasão escolar. Sendo assim, é mister que seja proporcionado um sistema educativo capaz de favorecer o crescimento do aluno que transita por esse processo, assim as adversidades podem ser minimizadas.

De fato, “desvincular as crianças e os jovens da comunidade e da escola pode provocar o desenraizamento da cultura local e de pertença ao grupo”. A escola não pode negar a cultura local e a pertença a um grupo social com suas particularidades (RODRIGUES, 2017, p. 04). Entende-se, com as considerações de Rodrigues (2017), que a nucleação submete o deslocamento dos estudantes para outras instituições de ensino e isso faz com que os mesmos sejam desligados da cultura local, onde, normalmente, cresceram e se desenvolveram, enquanto sujeito social com o sentimento de pertença a um determinado grupo.

O fechamento das escolas do campo contribui para que as próprias comunidades rurais deixem de acreditar na importância da existência da escola no campo, desenvolvendo suas atividades educacionais. Sobre isso, observemos a fala de um representante da comunidade Buriti do Pedro:

Nós acreditamos que foi falta de boa vontade do gestor público, vejo que é uma educação desvalorizada, tanto por parte dos governantes como pelos próprios moradores rurais. Tem alguns pais aqui da comunidade que estão colocando seus filhos para ir estudar na cidade, acreditam que por lá seus filhos terão maior assistência por parte do município e por achar que a educação da cidade é melhor. (Paulo)

É evidente verificar que os pais passam a desmerecer a educação do campo. E isso acontece em função da ausência de políticas públicas, que colaborem para a efetivação de uma educação de qualidade desenvolvida no campo e para as pessoas do campo. Por causa dessa ausência, os pais passam a matricular seus filhos em instituições de ensino da zona urbana, submetendo-os a longas caminhadas ao mesmo tempo em que os desvinculam da cultura local.

Além disso, outra mãe foi questionada sobre os avanços notados a partir processo de remanejamento dos alunos para a Escola Dona Damiana, ela respondeu:

Se houve foi muito pouco, porque aqui era só um professor para atender aproximadamente 12 alunos do primeiro ao quinto ano e os alunos aprendiam e não ficavam sem aulas porque não dependiam de transporte escolar e depois que fizeram o remanejamento dos alunos para Damiana, fica é semana sem ter aula porque o ônibus estraga com frequência, além disso, disseram que os alunos iam estudar em uma sala unificada coisa que não aconteceu ainda funcionam as salas multisseriadas. Falaram também que os alunos tinham mais suporte pedagógico e material escolar coisa que é inverdade, pois falta material, sem falar na merenda escolar que fica é dias sem ter lanche e o mais agravante é que as crianças passam fome, porque cedo elas estão sem apetite para lanche e lá na escola muitas das vezes não tem, quando as crianças chegam em casa está com muita fome. (Clarice)

Na fala dessa mãe, é possível notar a insatisfação com a situação a que seus filhos são submetidos diariamente. Além das queixas comuns aos outros entrevistados, essa mãe relata que seus filhos ainda estudam em classes multisseriadas, que sobre esse aspecto não houve mudança. Sendo assim, os alunos ainda estudam em turmas que agregam diferentes séries, um dos fatores utilizados pelo governo para justificar o fechamento de escolas do campo era a existência de classes multisseriadas, questão que não ocorreria nas escolas nucleadas, mas não foi isso que se constatou durante o desenvolvimento da pesquisa, de forma mais precisa na efetivação das entrevistas.

Por conseguinte, enfatizamos que é de direito da população do campo o acesso à educação que respeite o espaço no qual se encontra. Além disso, é importante que existam políticas públicas que sejam capazes de garantir esse acesso à educação, e como afirma Caldart (2002, p. 26), “que seja uma educação do e no campo, No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação que seja pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.”

O processo de fechamento da Escola Municipal Buriti do Pedro, assim, como a maioria das escolas fechadas no município, ocorreu sem nenhum diálogo com a comunidade,

portanto, o município de Ponte Alta do Bom Jesus-To, precisa integrar ao sistema educativo ao paradigma de Educação do Campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no cenário brasileiro passou por grandes processos e sofreu variados impasses até chegar a seu atual estágio. A educação, apesar de ser um direito de todos os cidadãos da sociedade, garantido pela legislação brasileira, nem sempre foi uma conquista de todos os sujeitos. Durante muito tempo, a escola foi um espaço que atendia apenas as classes dominantes e os interesses do Estado e isso colaborou para que grande parte da sociedade ficasse recuada do processo educacional.

Com relação à Educação do Campo, percebe-se que foi uma modalidade de ensino pelo qual ficaram mais tempo com acesso restrito à educação e aos demais progressos alcançados pelas sociedades. Por se tratar de espaços com menores fluxos de pessoas, o Estado por sua vez, não demonstrava tamanho interesse em proporcionar melhores oportunidades para os sujeitos que viviam no e do campo.

Ao longo do tempo, por intermédio dos movimentos criados por pessoas de diferentes regiões da sociedade brasileira, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), é que o espaço do campo começou a adquirir novas conquistas, que foi desde a garantia pela aquisição de terras para desenvolver atividades e, conseqüentemente, sobreviver por meio do trabalho desenvolvido, até a garantia do direito à escolarização e o preparo para o exercício da cidadania, principalmente no espaço ao qual essa parcela de cidadãos encontram-se inseridos, o campo.

Apesar das alterações ocorridas nas sociedades ao longo do tempo, dentre elas o êxodo rural, é notória ainda a presença de um grande número de pessoas habitando o espaço do campo, o que implica em novas formas de vida dentro de um mesmo cenário, ou seja, no Brasil, existem diferentes culturas que se faz necessário ser consideradas, respeitando, portanto, os valores construídos por pessoas que tem sua própria identidade e suas culturas.

Por meio desta pesquisa, foi possível verificar que as grandes mudanças ocorridas na sociedade brasileira nem sempre ocorreram de modo positivo e que beneficiassem todas as pessoas. Mesmo diante dos avanços, percebe-se que as populações que ainda vivem no espaço do campo encontram-se ainda distantes das conquistas ao qual tem direito garantido pela constituição vigente.

Em se tratando da Educação do Campo, fica de fato constatado por meio de pesquisas o grande número de escolas fechadas neste espaço, o que de fato tem dificultado e distanciado os cidadãos das conquistas possíveis, que somente por meio da educação seria possível o

acesso, principalmente quando se refere à formação profissional, que nem sempre é oferecida de acordo com a realidade da comunidade onde as pessoas habitam.

Apesar do fechamento das escolas do campo contribuir para a construção de um novo processo relacionado à educação, que é a nucleação de escolas, foi verificado que este processo nem sempre tem ocorrido de maneira coerente à realidade dos alunos envolvidos. Observa-se que as escolas nucleadas, na maioria das vezes, como é o caso do município de Ponte Alta do Bom Jesus-TO, encontra-se muito distantes das escolas fechadas, o que demanda de outros processos, dentre eles o transporte escolar, que em alguns casos não são oferecidos de forma condizente, contribuindo muitas vezes com a minimização da aprendizagem dos alunos envolvidos e até mesmo a desistência na continuidade do processo educacional.

Outro fator importante a ser ressaltado é fato das escolas nucleadas estarem fora da realidade dos alunos que deslocam de outra comunidade. O deslocamento e a cultura vivenciada na nova comunidade escolar podem ser considerados fatores que contribuem para o fracasso escolar, já que o currículo da escola não condiz com a realidade de todos os alunos.

Contudo, verifica-se que o fechamento da Escola Municipal Buriti Pedro, no município de Ponte Alta do Bom Jesus, situado no Sudeste do Tocantins, se refere a políticas públicas mal planejadas, que visam à redução dos gastos públicos e mascaram as necessidades do público desta comunidade, que possui suas particularidades e necessidades, e que atualmente vem sendo inseridos em um contexto educacional fora da sua realidade, e que muitas vezes não têm o objetivo de formar e capacitar os cidadãos para exercer atividades e buscar por qualidade de vida no espaço em que habitam. Assim, os alunos da Escola Municipal Buriti Pedro, antes de tudo passam por uma mudança radical, ao qual necessitam se adaptar a uma nova realidade, que muitas vezes não contribui para a formação necessária.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO Miguel Ganzalez, CALDART Roseli Salelet, MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do Campo**: 04 ed. Rio de Janeiro, Editora Vozes 2009.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 abril 2019.

BAREIRO, Edson. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná (1930 – 2005)**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2007. Disponível em: <http://www.qprocura.com.br/dp/Políticas-educacionais-e-escolas-rurais.html>. Acesso em 12 abril 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. de 05 de outubro de 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do campo**. Resolução CNE/MEC nº 1 de 03 de abril de 2002. Brasília: MEC.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nos 1/1992 a 73/2013, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994 [recurso eletrônico]. – 38. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em 24 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em 06 fev. 2019.

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

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geográfico e Estatística**. Senso demográfico - 2018. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 15 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de subsídios**: Referências para uma política nacional de Educação do Campo, 2ª ed. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar** – Inep/MEC e Senso Demográfico – IBGE. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>. Acesso em 12 abril 2019.

BRASIL. 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

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Transporte Escolar**. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/programas/pnate>. Acesso em 12 abril 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: Caderno subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: PRONERA. Manuais de operações. Aprovado pela portaria INCRA/P/Nº 282, de 26 de Abril de 2004. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade. In Miguel G. Arroyo, Roseli Caldart, Mônica Molina (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes. 2002.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org.) **Por uma educação do campo**: Campo – políticas públicas – Educação. 7. Ed. Brasília: NEAD especial, 2008, p. 67-86.

CANÁRIO, R. **A escola rural na Europa**. Setúbal: ICE, 2000.

FARIAS, M. I. **Os processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná**. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2013.

FERNADES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo". 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

- FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. **Educação e políticas de fechamento de escolas do campo**. São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf. Acesso em 12 abril 2019.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KAUARK, Fabiana; MANHÃES, F. Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARIANO, A. S.; SAPELLI, M. L. S. **Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo**. Paraná: UNIOESTE, 2014.
- MINAYO, M. C. de S. *et al.* (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MST. **Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas rurais**. MST: 2011. Disponível em <<http://www.mst.org.br/node/12562>>. Acesso em 15 mai. 2019.
- NUNES, Klivia de Cassia Silva. Cenário da educação do campo estado do Tocantins. In: ii seminário nacional de estudos e pesquisas sobre educação do campo e vi jornada de educação especial no campo, 2013, São Carlos. **II seminário nacional de estudos e pesquisas sobre educação do campo e vi jornada de educação especial no campo**. São Carlos: UFSCar, 2013. v. 1. p. 1-14
- PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS**. Santa Maria, RS, Brasil 2015. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/Dissertao%20Eduardo%20Pastorio.pdf> Acesso em: 17 de jan 2019.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Dona Damiana**. Secretaria municipal de Educação de Ponte Alta do Bom Jesus – To. 2018.
- RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva *et al.* **Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2017.
- ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- 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.
- SANTOS, Almeida dos; KNABEN, Andréa. **A importância da educação no cenário da educação do Campo: um estudo de revisão**. 2013. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/.pdf?sequencie=1>. Acesso em: 19 fev 2019.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESTADO DO TOCANTINS. **Mapeamento das escolas do campo que foram fechadas no período de 2000 a 2015**. 2016.

SILVA, L.H. da. MORAIS, T. C. de. BOF, A. M. A Educação no meio rural do Brasil: Revisão de Literatura. BOF, Alvana Maria (organização). SAMPAIO, C.E.M *et al.* **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo**: a escola na vida e a vida como escola. Tese. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Sandra Souza da. **O processo de nucleação da Escola Boa Ventura no Assentamento Jacundá - Sudeste do Pará**. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá, 2015.

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA; Patrícia Correia de P. **Educação do campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE**. Revista da Faeeba. Salvador, v. 20, jul./dez. 2011.

TRIVINOS, Augusto Nebaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VIEIRA, M. L.; SANTOS, M. V. S.; JESUS, S. S.; **O processo de nucleação das escolas do campo no município de Poço Redondo/SE**. Anais do VI Colóquio internacional Educação e contemporaneidade. São Cristóvão, 2012.

ANEXOS

ANEXO A – ENTREVISTA

- 1) Quais as dificuldades que vocês pais encontram sobre o fechamento dessas escolas.
- 2) O que mudou na vida cotidiana de vocês pais e alunos?
- 3) Qual a importância dessa escola para a comunidade?
- 4) Quais consequências esses alunos podem apresentar no futuro?
- 5) Qual o significado do fechamento dessa escola?
- 6) Vocês acham que houve avanço com a nucleação desses alunos daqui da escola municipal Buriti do Pedro para a escola municipal Damiana?

ANEXO B – Fotos Escola Municipal Dona Damiana

