

Morar no campo e estudar na cidade: a realidade de crianças e jovens de uma comunidade do Norte do Tocantins, Brasil

 Yonara Laize Rocha Cruz¹,  Maciel Cover²,  Cícero da Silva³

^{1, 2, 3} Universidade Federal do Tocantins - UFT. Departamento de Educação do Campo. Rua 6, s/n, Vila Santa Rita. CEP 77.900-000, Tocantinópolis - TO. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: ionaralaize914@gmail.com

RESUMO. O fechamento de escolas situadas nas comunidades do meio rural brasileiro por parte do poder público tem sido recorrente no país. A partir do desenvolvimento de uma pesquisa quanti-qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, o presente trabalho buscou analisar o processo de fechamento de uma escola situada na área rural do município de Tocantinópolis-TO e suas consequências para com os estudantes e suas famílias. O *corpus* da pesquisa é constituído de entrevistas semiestruturadas com atores sociais da comunidade (seis estudantes, um pai de aluno, uma diretora e a Secretária de educação do município), além de documentos. Dentre os resultados da pesquisa, destaca-se que no ano de 2018 o número de estudantes que moravam na comunidade Ribeirão Grande II e entorno e que estudavam na zona urbana de Tocantinópolis totalizou 78, sendo que tais estudantes tinham que se deslocar diariamente em média 15 km de ônibus até as escolas da cidade. Desse total, 28 estudantes têm idades entre 4 e 10 anos e estão matriculados do Jardim I ao 4º ano do Ensino Fundamental. Considerando o princípio de que os povos do campo necessitam de uma educação que seja *no* e *do* campo e que a escola deve valorizar os saberes, a identidade cultural, a história, assim como as lutas dos camponeses nos processos formativos, ressalta-se a importância da reabertura de uma escola na comunidade para atender os estudantes que ali vivem.

Palavras-chave: povos do campo, escola, políticas públicas, deslocamento, formação.

Living in the countryside and studying in the city: the reality of children and young people from a community in Northern Tocantins, Brazil

ABSTRACT. The closure of schools located in rural communities in Brazil by public authorities has been recurrent in the country. Based on the development of a quantitative and qualitative research, characterized as a case study, this work sought to analyze the closure process of a school located in the rural area of the municipality of Tocantinópolis-TO, and its consequences for students and their families. The research corpus consists of semi-structured interviews with social actors in the community (six students, a student's parent, a principal and the municipality's Secretary of Education), in addition to documents. Among the results of the research, it is worth mentioning that in 2018 the number of students who lived in Ribeirão Grande II village and its surroundings and who studied in the urban area of Tocantinópolis totaled 78, and that these students had to travel an average of 15 km daily by bus to the schools in urban area. Of this total, 28 students are between 4 and 10 years old and are enrolled from kindergarten I to 4th grade. Considering the principle that rural people need an education that is in and out of the countryside and that the school should value knowledge, cultural identity, history, as well as the struggles of peasants in training processes, it is important to emphasize the reopening of a school in the community to serve the students who live there.

Keywords: rural people, school, public policies, displacement, training.

Vivir en el campo y estudiar en la ciudad: la realidad de los niños y jóvenes de una comunidad del Norte de Tocantins, Brasil

RESUMEN. El cierre de escuelas situadas en comunidades rurales de Brasil por parte de las autoridades ha sido recurrente en el país. Basándonos en el desarrollo de una investigación cuantitativa y cualitativa, caracterizada como un estudio de caso, el presente trabajo buscó analizar el proceso de cierre de una escuela ubicada en la zona rural del municipio de Tocantinópolis-TO, y sus consecuencias para los estudiantes y sus familias. El corpus de investigación consta de entrevistas semiestructuradas con actores sociales de la comunidad (seis estudiantes, el padre de un estudiante, un director y la Secretaría de Educación del municipio), además de documentos. Entre los resultados de la investigación, cabe señalar que en el año 2018 el número de estudiantes que vivían en la comunidad de Ribeirão Grande II y sus alrededores y que estudiaban en la zona urbana de Tocantinópolis ascendía a 78, y que estos estudiantes tenían que recorrer un promedio de 15 km diarios en autobús hasta las escuelas de la ciudad. De este total, 28 estudiantes tienen entre 4 y 10 años y están matriculados desde el jardín de infancia I hasta el 4º grado. Considerando el principio de que la gente del campo necesita una educación que sea *en y del* campo y que la escuela debe valorar el conocimiento, la identidad cultural, la historia, así como las luchas de los campesinos en los procesos formativos, se destaca la importancia de reabrir una escuela en la comunidad para atender a los estudiantes que viven en ella.

Palabras clave: población rural, escuela, políticas públicas, desplazamiento, formación.

Introdução

O presente trabalho busca analisar o processo de fechamento de uma escola situada na área rural do município de Tocantinópolis, Estado do Tocantins, bem como suas consequências para com os estudantes e suas famílias. O fechamento de escolas do campo tem aumentado nos últimos anos no Brasil (Ferreira & Brandão, 2017), sendo que para tal ação a impressão que fica é que o poder público de determinadas localidades, de acordo com os relatos vistos na literatura acadêmica, nem sempre leva em consideração os anseios das comunidades rurais, ou seja, estas não participam desse processo. Mariano e Sapelli (2014) consideram que o avanço do agronegócio, através de monoculturas agrícolas e concentração de terras, são fatores que pressionam o êxodo de famílias camponesas dos espaços rurais, como também, colaboram para o fechamento de escolas no campo. Mediante isso, pontuamos que as desvantagens quando se fecha uma escola situada em uma comunidade rural interferem na formação sociocultural e política das pessoas que residem naquele espaço, bem como os saberes que nela existem que são estritamente particulares e que devem ser valorizados.

Desse modo, o interesse em pesquisar sobre este tema se deu pelo fato de que a Educação do Campo, por mais que nos últimos anos tenha tomado destaque na agenda pública, ainda vivencia situações como esta enfocada de fechamento de escolas em áreas rurais, o que compromete o desenvolvimento e reconhecimento dessa modalidade de educação que tanto busca por construir um legado de ensino e aprendizagem pautado principalmente nas especificidades do contexto rural brasileiro.

Considerando esse contexto, estabelecemos os seguintes objetivos para empreender esta pesquisa: a) Identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao se deslocarem para estudar na zona urbana; b) Identificar os motivos que levaram ao fechamento da escola da comunidade; e c) Analisar as consequências do fechamento da escola.

A metodologia utilizada na pesquisa foi quanti-qualitativa, caracterizada como um estudo de caso. A pesquisa teve início durante a realização do trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música, em 2018, e neste trabalho pudemos ampliar a discussão e análise sobre o fechamento da escola da comunidade lócus da pesquisa. Para tanto, foram levantadas referências

que versam sobre o tema. Em seguida, foi realizada a leitura e escolha das referências que seriam inseridas no trabalho. Na sequência, foi feita uma contextualização histórica da Educação do Campo, delineamento da metodologia da pesquisa, do lócus da pesquisa, análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

Contextualização histórica da Educação do Campo

De acordo com Leite (1999, p. 14),

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

Por causa desse tipo de exclusão, a população camponesa sofre ainda hoje com um “alto índice de analfabetismo e baixa escolarização no campo” (Lima & Silva, 2015, p. 241). Políticas públicas são criadas e, às vezes, incentivadas, mas será preciso que muitas coisas mudem para que a Educação do Campo possa de fato ser efetivada e acessível aos povos do campo. Nesse contexto, enfatizamos que a questão sobre a educação rural foi perpassando até os dias atuais, pois boa parte dos sujeitos que vivem no campo ainda não tem acesso

à educação formal, o que infelizmente é comprovado pelos números dos censos escolares.

No Brasil, em 2019, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua (IBGE, 2019), havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, número que corresponde a uma taxa de analfabetismo de 6,6% da população. Por região geográfica, os índices naquele ano eram respectivamente de 7,6 para a Região Norte, 13,9 para o Nordeste, 4,9 no Centro-Oeste, 3,3 no Sudeste e 3,3 no Sul. Esses números refletem grandes desigualdades regionais em termos educacionais no país. Conforme Haddad e Siqueira (2015, p. 93), em 2014, “considerando os percentuais sobre analfabetismo entre as populações que residem em área urbana ou rural, podemos observar que 6,3% dos analfabetos estão em localidade urbana e 20,1% em rural ...”. Em termos proporcionais, as localidades rurais possuem mais analfabetos que as áreas urbanas. Isso, evidentemente, é reflexo da ausência de uma política pública educacional para atender as demandas dos povos do campo.

Segundo o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 3),

A educação do campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político

pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidade tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.

A Educação do Campo, para ser regulamentada, passou por diversos percalços, principalmente pelo fato de que era discriminada e marginalizada, ou seja, estava à margem da sociedade, o que dificultava sua inserção e consequentemente sua aceitação, sendo que seu primeiro desafio foi justamente vencer os paradigmas relacionados à sua importância e implantação. Santos (2018, p. 78) destaca que

Os avanços ocorridos na educação do campo são frutos da resistência organizada das populações por meio das práticas de formação política e das lutas deflagradas pelos movimentos sociais. Ao longo de décadas, resistem às inúmeras situações de dominação, provocam ações e pressionam governos na implementação de diretrizes, normas, orientações e políticas públicas que atendam aos anseios e demandas dos trabalhadores do campo.

Pretende-se, ao conseguir colocar em prática a Educação do Campo, que as pessoas que residem no campo não precisem passar por tudo que as pessoas das gerações anteriores vivenciaram. É por uma educação de qualidade equivalente à

das cidades que se luta aqui. Assim, “a realidade que deu origem a este movimento *por uma educação do campo* é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes”. (Caldart, 2002, p. 20, grifos da autora).

É de extrema urgência, como diz a autora na citação acima, que se façam transformações nesta área. Isso porque a população camponesa tem direito a uma educação que contemple as suas especificidades tanto sociais quanto culturais, e não as necessidades das pessoas que vivem nas cidades, pois estas estão inseridas no contexto urbano, o qual difere em muitos aspectos (social, cultural, etc.) do contexto rural.

Deve-se observar que as escolas estão deixando de existir no campo, as crianças estão sendo levadas para as cidades para lá receberem educação escolar. Entretanto, essa educação (urbana) não condiz com a realidade que as crianças e os jovens camponeses estão acostumados a vivenciar. Caldart (2002, p. 24) destaca ainda que

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de

educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo.

Caldart (2002) assinala que a negação do direito de ter escolas no campo é a demonstração concreta de que as pessoas que têm o poder político e econômico em suas mãos não querem que as outras pessoas (camponeses) tenham as mesmas oportunidades que elas mesmas tiveram, de estudar em seu lugar de origem, proporcionando aumento de conhecimento dos próprios costumes, cultura, experiências, valores e saberes.

A autora enfatiza ainda que a escola pensada para as pessoas do campo deve ser um meio de proporcionar aos estudantes o entendimento sobre sua origem. A escola para as pessoas do campo deve fazê-las entender que não é preciso sair de seu lugar para ser bem-sucedido na vida, pois “construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo” (Caldart, 2002, p. 24).

Concordando com essa ideia, Cardoso Filho e Silva (2017, p. 77) apontam que “é nesse contexto que entra a Educação do Campo, trazendo as identidades, as histórias e a realidade social camponesa, como agentes capazes de

desconstruir do imaginário coletivo a visão distorcida entre o campo e a cidade”.

De acordo com os autores, Educação do Campo contradiz as concepções que a classe dominante tem sobre o campo, desde os aspectos educacionais, culturais e econômicos, mostrando que os povos do campo agem por meio de luta e resistência com objetivo de alcançar a desconstrução dessa visão de rural como lugar atrasado e o urbano como espaço do progresso. Portanto, como defende Arroyo (2020, p. 131), “a educação no campo se enraíza no próprio campo. Enraíza-se no que há de mais tenso, de mais contraditório, de mais dinâmico no próprio campo: o conflito por outro projeto de campo em outro projeto de sociedade”.

Aos poucos, os movimentos sociais ganharam força dentro do cenário das políticas públicas, pois em julho de 1997 aconteceu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). A conferência foi promovida em âmbito nacional pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (Unb), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (Kolling, Cerioli & Caldart, 2002).

Ressaltamos que a expressão Educação do Campo surge com a preparação da “I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia – Goiás de 27 a 31 de julho de 1998” (Kolling, Cerioli & Caldart, 2002, p. 11). O objetivo desta conferência era colocar em pauta ações sobre o ensino que o poder público estava destinando para a população camponesa, colocando um ensino urbanocêntrico dentro do espaço rural, desvalorizando a identidade e a realidade dos sujeitos do campo (Cruz & Silva, 2020).

A Educação do Campo foi instituída pela Resolução do CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008) e o Decreto presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (Brasil, 2010). É evidente que foi tardio esse aparato legal, tendo em vista que o nosso país é predominantemente rural e assim percebemos a falta de um olhar direcionado a essa educação, uma vez que a Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos (Cruz & Silva, 2020).

Lima e Silva (2015, p. 242) afirmam que

A partir daí ocorre a concretização de algumas conquistas dos movimentos sociais no tocante à Educação do Campo, como a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, principalmente, a criação de uma legislação que reconhece a necessidade e possibilita a implementação de escolas que ofereçam à população camponesa, de fato, uma formação com base nos princípios da Educação do Campo.

Nesse sentido, evidenciamos que foi uma luta constante para que se implantasse a Educação do Campo, haja vista que foi necessária a união de vários segmentos e dos movimentos sociais que pudessem fazer com que levassem em consideração as particularidades dessa educação pelo fato de que vivemos em um país tipicamente agrário.

Durante a caminhada por uma Educação Básica do Campo, sobretudo nos eventos que os movimentos sociais realizaram para serem debatidos assuntos que foram pertinentes para a construção de uma Educação do Campo, a expressão Educação do Campo “... surge a partir das discussões do seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional realizada em julho de 2004” (Lima & Silva, 2015, p. 246).

Assim, compreende-se: *No* – porque as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde elas vivem, convivem

com seus familiares; *Do* – explica-se pelo fato de que os camponeses têm direito a uma educação pensada sob a ótica das demandas da comunidade local e com a sua participação, vinculada à sua cultura, saberes e às suas necessidades humanas e sociais. (Silva, 2018, p. 44).

A Educação do Campo deve incluir uma parcela da sociedade e que não haja exclusão social, que respeite tanto o individual como o coletivo. Essa modalidade de educação vem alicerçada por pensamentos que visam valorizar as peculiaridades dos povos do campo nos processos formativos. De acordo com Costa e Cabral (2016, p. 182),

A Educação Rural se constitui em um mecanismo de subordinação e de alienação, bem como de propagação desse poder, enquanto, na Educação do Campo, a referência está no protagonismo dos camponeses, na conscientização do ser humano e na sua formação como um todo, rompendo com as ideologias dominantes.

Nesse sentido, a Educação Rural tem se mostrado como sendo subordinada e alienada e assim contribui para a proliferação do poder, ou seja, da elite ter domínio sobre a classe baixa - composta basicamente por pessoas pobres, sendo que a Educação do Campo tem como premissa a busca pela conscientização do indivíduo auxiliando-o em sua formação como ser pensante e desse modo rompe com os

paradigmas que foram criados pela Educação Rural.

Ainda no que se refere à Educação Rural, esta não leva em consideração a cultura local dos educandos nos processos formativos, fugindo totalmente de sua realidade, pois não prioriza o diálogo com os saberes dos camponeses, tendendo a ser ineficiente e inadequada.

Apesar do avanço em termos de garantias legais para a execução de uma proposta pedagógica de Educação do Campo, o fechamento de escolas situadas no campo é um problema frequentemente relatado na contemporaneidade. Ferreira e Brandão (2017, p. 83) evidenciam que:

Constitucionalmente, o fechamento das escolas fere quatro dimensões do direito ao ensino: disponibilidade; acessibilidade; aceitabilidade e adaptabilidade. A escola precisa existir, do contrário, não há disponibilidade. A distância percorrida pelos educandos até as escolas urbanas fere a acessibilidade, que é um direito que começa com a escola próxima onde a demanda existe, conforme Constituição Federal (1988) e Lei n. 9.394 (1996).

Nesse sentido, a Carta magna do país estabelece que o educando estude próximo à sua casa, ou seja, onde existe demanda a escola tem que existir. E, nesse caso em particular, notamos que tais direitos não são respeitados e acrescentamos mais: que tais direitos nem sempre são de conhecimento da população e, devido a

isso, muitas pessoas que vivem em comunidades situadas no meio rural têm seus direitos negados.

Dando continuidade à discussão, Ferreira e Brandão (2017, p. 83) ressaltam:

Assim, a política de fechamento de prédios educacionais públicos contraria e fere as legislações que regem o ensino no Brasil, inclusive o artigo 1º e artigo 54 da Lei n. 8.069 (1990), que estabelece proteção integral, especialmente no que se refere à matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino.

Diante disso, destacamos que o fechamento das escolas contraria o que regem as Leis nº 9.394/96 e 12.960/2014 (Brasil, 1996, 2014), sendo que o direito à educação está garantido na Constituição Federal, que zela pelo bem-estar de toda a sociedade sem distinção. Mediante isso, fechar as escolas situadas no campo faz com que os alunos que dependem delas fiquem submetidos a vivenciarem uma realidade que não está de acordo com as suas particularidades e isso acarreta uma inversão de valores e total desvalorização dos conhecimentos que eles detêm.

Com base em dados do Censo Escolar do Ministério da Educação/Inep, por exemplo, Silva (2018) pontua que apenas no ano de 2014 foram fechadas 4.084 escolas brasileiras localizadas no meio rural. Vale ressaltar que, desse total, 55 localizavam-se no estado do Tocantins,

sendo 53 vinculadas à rede municipal de ensino e 02 à rede estadual. Em outras palavras, esses números corroboram que “na educação do campo temos tudo ao contrário. Temos um projeto de fechar escolas” (Arroyo, 2020, p. 134). Mas, para evitar o fechamento “desordenado” de unidades escolares do campo, indígenas e quilombolas, instituiu-se a Lei 12.960, de 27 de março de 2014 (Brasil, 2014). Ademais, para sobreviverem e proporcionarem uma educação de qualidade aos sujeitos do campo, as escolas situadas no meio rural brasileiro precisam ser reestruturadas, “desde as instalações físicas, currículo, materiais didáticos, metodologia de ensino, tempos e espaços formativos, bem como a formação inicial e continuada específica de professores” (Silva, 2018, p. 116).

Nesse contexto, Ferreira e Brandão (2020, p. 11) argumentam que:

A análise indica que a concentração de alunos no meio urbano ofende os direitos básicos das crianças e adolescentes em idade escolar, trazendo prejuízos à própria identidade cultural, à aprendizagem e à formação e desenvolvimento cognitivo por perder a infância durante longos trajetos até os centros urbanos, unicamente para preencher critérios de conveniência das administrações municipais e estaduais, sem estudos científicos e sociais que comprovem as decisões.

Assim, notamos que quando os alunos são retirados do campo para a escola urbana, devido ficarem muito tempo dentro do transporte escolar, isso compromete a sua aprendizagem e seu rendimento, pois quando este aluno é colocado em um ambiente como o urbano ao qual ainda não tem contato, suas particularidades não serão mais evidenciadas, tendo em vista que estarão em um novo contexto educacional e cultural, ou seja, suas vivências pouco dialogam com o que for ofertado e isso poderá gerar consequências em sua construção identitária.

Diferentemente, a Educação do Campo agrega os valores de cada localidade, costumes, cultura, o que faz com que o sujeito se identifique, isto é, construa sua identidade a partir do contexto em que está inserido. Logo, esse elemento é fundamental para a sua formação.

Salientamos que a educação para a população do campo sempre ficou à margem da sociedade, pois havia falta de investimento do governo na educação e o campo era visto como um espaço somente de oportunidades para se aproveitar e que não merecia investimentos. Mas com a Constituição Federal (Brasil, 1988), logo veio a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN -

nº 9.394/96 (Brasil, 1996), permitindo que a Educação do Campo fosse implantada posteriormente, com diretrizes operacionais específicas, garantindo aos camponeses o direito à educação e respeitando suas peculiaridades nos processos formativos.

Portanto, os conteúdos curriculares terão que ser ajustados de acordo com as necessidades e realidades da vida rural e de cada região, como estabelece muito bem o artigo 28 da LDBEN (Brasil, 1996) e o Parecer 36 (Brasil, 2001). Ou seja, os conteúdos curriculares devem vir de acordo com as necessidades dos alunos do meio rural e do interesse destes atores sociais, e a organização da Educação do Campo é própria, tendo que incluir a adequação ao calendário escolar às fases do ciclo agrícola, dentre outras coisas, adequação à natureza do trabalho no contexto rural. O sistema de ensino deve ser diversificado de acordo com a cultura e a sociedade dos alunos que ali fazem parte da Educação do Campo. E sempre respeitando as igualdades e diferenças.

Diante disso, Costa e Cabral (2016, p. 182 e 183) apontam:

A Educação do Campo resiste a toda essa visão, a essa ideologia, e aponta para a construção de um novo paradigma, que seja pensado pelo camponês, partindo do princípio da diversidade sociocultural. De acordo com os autores, o campo é concebido como espaço de vida e de resistência,

rico e de muitas possibilidades, de desenvolvimento social, econômico e cultural, o que faz com que seus sujeitos busquem se afirmar como sujeitos de direito, que lutem por políticas públicas.

Depreendemos, segundo a citação das autoras, que a Educação do Campo deve levar em consideração toda a diversidade que ela alcança, ou seja, está sendo construída uma nova visão da Educação do Campo, sendo que, para isso, foi necessária muita resistência para que pudesse ser percebida segundo as suas peculiaridades. Em virtude dos saberes rurais, Cardoso (2019, p. 27) enfatiza:

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.

No que diz respeito ao contexto do aluno da escola do campo, quanto mais ele estiver inserido e sentindo-se em seu lugar de origem certamente seus conhecimentos serão mais evidenciados, haja vista que as suas experiências se tornam os elementos principais para a sua aprendizagem, ou seja, elas se tornam mais ricas e significativas, pois situam a sua realidade.

Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa é caracterizada como um Estudo de Caso, que consiste em um estudo amplo, profundo, de um ou de poucos objetos de estudo, o que possibilita um aprendizado detalhado de uma temática abordada. Gil (2006, p. 58) diz que “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados”. O estudo de caso foi essencial durante a realização desta pesquisa, pois é um método que nos auxiliou e nos fez alcançar os resultados do caso pesquisado, levando em consideração todas as informações descobertas ou levantadas durante a coleta de dados.

Em se tratando da investigação, para se alcançar o objetivo principal foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa, pois ao descrever os fatos temos como enfoque a realidade estudada: “... é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Menga, 1986, p. 18 apud Marconi & Lakatos, 2011, p. 271). A abordagem qualitativa é de suma importância para compreender e entender fatos sociais que acontecem em determinados espaços, pois nos

possibilitou a conhecer a comunidade Ribeirão Grande II, a investigar o número de crianças e jovens que residem nesta comunidade e nos povoados do entorno (Ceorta, Pedro Isaias, Ipepaconha, Cai n'água, Cobanco e Chapadinha) e que devido à ausência de escolas nessas comunidades se deslocam diariamente para estudar nas escolas localizadas na área urbana de Tocantinópolis-TO.

Para tanto, realizamos um levantamento nas escolas da cidade de Tocantinópolis-TO com objetivo de buscar a quantidade de alunos que moram na comunidade Ribeirão Grande II e estudam na zona urbana e que precisam utilizar o transporte escolar como meio de deslocamento. As escolas urbanas pesquisadas foram, respectivamente: Escola Municipal Tancredo de Almeida, Escola Municipal Alto da Boa Vista II, Escola Paroquial Cristo Rei, Escola Estadual Girassol de Tempo Integral XV de Novembro, Escola Estadual Pe. Giuliano Moretti, Escola Estadual Pio XII, Colégio Estadual José Carneiro de Brito, Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho e o Colégio Dom Orione. A princípio, sentimos dificuldades em coletar esses dados, pois todos os secretários e diretores das escolas se encontravam ocupados em funções administrativas, mas eles nos

entregaram os dados conforme previsto na investigação (Cruz, 2018).

A comunidade Ribeirão Grande II fica localizada na área rural a aproximadamente 10 km da sede do município de Tocantinópolis, situado no Norte do Estado do Tocantins, em uma região conhecida como Bico do Papagaio. Essa cidade possui 162 anos de emancipação e tem uma população de aproximadamente 22.619 habitantes, segundo dados do Censo 2010 do IBGE (2020). A área territorial do município é de 1.077,073 km². Ribeirão Grande II (incluindo povoados do entorno) possui uma população estimada em cerca de 450 pessoas. A comunidade é composta, sobretudo, por pessoas do grupo de vulnerabilidade social, que vivem basicamente da quebra de coco babaçu e da agricultura familiar, além de umas minorias pertencentes à classe média, que são os grandes fazendeiros agropecuaristas criadores de gado (Cruz, 2018; Cruz & Silva, 2020). O *corpus* da pesquisa é constituído de entrevistas semiestruturadas com atores sociais da comunidade, sendo: 06 estudantes, 01 pai de aluno, 01 diretora e a Secretária de educação do município.

Análise e discussão de dados

Em 1984, já existia na comunidade Ribeirão Grande II a Escola Municipal São

Sebastião, conhecida como escola de primeiras letras e que foi responsável por alfabetizar todos os moradores, tanto adultos quanto jovens e crianças. Hoje, alguns estão formados, outros concluindo sua graduação, outros sem formação, mas todos os moradores desta localidade iniciaram seus primeiros estudos nesta instituição, cursando todas as séries que a escola atendia e, logo depois, iam para a zona urbana concluir os estudos (Cruz & Silva, 2020).

O prédio da Escola Municipal São Sebastião do Pedro Isaias serviu à população por 28 anos, mas era edificado em um local considerado inapropriado. A escola estava em uma propriedade privada e sem nenhum tipo de documento legal que comprovasse que tal escola era reconhecida como um patrimônio da comunidade. Além desse motivo, as crianças que ali estudavam corriam riscos, pois a escola não tinha segurança suficiente para atender os alunos de Jardim I e II e 1º ao 4º ano devido não ser murada. Animais (bovinos) andavam dentro do terreno da escola; o local possuía muitas pedras e as crianças poderiam cair e se machucar; não havia espaço para realizar brincadeiras e outros eventos que a escola propusesse, sendo que à vista da escola há um ribeirão que passa a aproximadamente 500 metros (Cruz & Silva, 2020).

Apesar dessa situação, a escola tinha vantagens, pois possuía duas salas de aula e funcionava nos turnos matutino e vespertino, a quantidade de alunos era suficiente para a escola funcionar e o número de professores também era satisfatório para atender os alunos em turmas multisseriadas (Cruz & Silva, 2020).

Em 2012, com a transferência da Escola Municipal São Sebastião para a comunidade Chapadinha, apesar de ter sido construído um novo prédio com infraestrutura melhor, surgiram algumas desvantagens para a comunidade, pois a unidade de ensino passou a dispor de apenas 01 sala de aula, espaço insuficiente para atender a demanda do número de alunos da comunidade. Com isso, iniciou-se a precarização do ensino na comunidade, pois, de acordo com os nossos entrevistados, a Secretaria de Educação do município de Tocantinópolis-TO tampouco estava preocupada em construir um prédio com objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para a população da comunidade Ribeirão Grande II.

Os alunos que antes estudavam na Escola Municipal São Sebastião e que atualmente estudam em diferentes escolas situadas na zona urbana de Tocantinópolis, hoje criticam a infraestrutura da escola do

campo e a qualidade do ensino no campo. Na verdade, isso é consequência das ações do município que precarizaram a escola, construindo-a com apenas uma sala de aula para atender alunos de diferentes séries em um único turno (Cruz & Silva, 2020).

Na realidade, o principal motivo que ocasionou a desativação do novo prédio da Escola Municipal São Sebastião que fica localizado no Povoado Chapadinha foi devido às condições que o ensino estava sendo oferecido nesta instituição, pois em uma única sala estudavam alunos do Jardim I e II e 1º ao 5º ano (Cruz & Silva, 2020). Evidentemente, a gestão municipal foi responsável por essa situação do funcionamento da escola. Com isso, muitos pais ao acompanharem seus filhos e não vendo aprendizagem, desenvolvimento, decidiram colocá-los para estudar na escola da zona urbana.

***Responsável A:** Essa escola foi fechada por falta de aluno e os pais resolveram matricular seus filhos para estudarem na cidade. Como a escola funcionava com turmas multisseriadas do Jardim I e II e alunos do 1º ao 5º ano com essas turmas tudo juntas em uma única sala, funcionando em um único período, os pais diziam que bagunçava muito a mente dessas crianças e não aprendia nada. (Cruz & Silva, 2020, p. 16).*

Os próprios pais (responsáveis) atribuíram a precarização da escola existente em sua comunidade, devido à

falta de compromisso da Secretaria de Educação em proporcionar um ensino de qualidade, colocando também algumas pessoas desqualificadas para ocupar as funções de professores da escola. Com isso, cada responsável começa a “colocar na mente” que o ensino melhor vem da cidade e que lá, sim, há professores qualificados e competentes os quais poderão ajudar seus filhos a ter melhor desempenho em todas as atividades escolares.

Nesse sentido, notamos que foi uma problemática em que os pais perceberam que o ensino ofertado não atendia de modo satisfatório a todas as crianças, pois era uma sala multisseriada e ainda tinha o agravante de que os professores não tinham as devidas formações que se exigem e mediante isso os pais foram retirando os filhos da escola.

Trabalhos como os de Barros e Hage (2011), Druzian e Meurer (2013), trazem o fato de que as classes multisseriadas compõem uma característica de muitas escolas do campo no Brasil, tendo a formação docente como um desafio para atender essa realidade pedagógica, embora a prática preponderante tenha sido o fechamento de escolas com este tipo de classe.

Um dos sujeitos da pesquisa menciona em sua entrevista que o

fechamento dessa escola ocorreu não só por decisão dos pais, mas que a Secretaria de Educação do município começou a perceber a partir do momento em que os pais estavam decidindo transferir os alunos para a zona urbana, chegando à conclusão de que a escola não tinha condições de funcionar com uma única sala de aula com crianças e níveis diferentes em uma única sala (Cruz & Silva, 2020).

***Diretora A:** Venho dizer que o motivo do fechamento desta escola foi justamente a Secretaria de Educação do município com alguns pais de alunos decidiram mudar a metade desses meninos para a escola da cidade. Na época, a Secretaria de Educação decidiu que a escola não tinha condição de funcionar com as crianças que estavam cursando o 1º ano e 5º ano tudo em uma sala, levando esses alunos maiores para estudar na cidade. (Cruz & Silva, 2020, p. 16).*

Conseqüentemente, alguns pais e responsáveis, e a diretora da unidade de ensino foram contrários à ideia de alguns pais matriculem os seus filhos na escola da zona urbana. Vendo que o prédio foi construído recentemente e sendo uma conquista para população local, e o propósito da escola era atender os alunos da comunidade e não fechar por falta de alunos, a diretora A vai em busca dos direitos para esta comunidade.

***Diretora A:** Como diretora da escola e morada da comunidade há muitos anos achei isso uma falta de*

respeito, pois o prédio pouco tempo construído estava transferindo os alunos para zona urbana; fui na Promotoria de justiça para resolver isso, me falaram que era para eu chamar os responsáveis por essas crianças, ir até o prefeito do município para conversar com ele, pois só apareceu três pais dos educandos, e aí eu pensei que saber de uma coisa, eu não tenho filho dessa idade e não irei ficar correndo atrás de educação para os filhos dos outros, nessa hora me sentir desmotivada por não receber o apoio dos autores principais que era os pais dos alunos e larguei de mão. (Cruz, 2018, p. 63).

Percebemos que a partir do momento em que os pais começaram a transferir os seus filhos para a zona urbana, principalmente aqueles alunos que estudavam do 1º ao 5º ano, a Secretaria de Educação do município decidiu conversar com os pais e a diretora da escola para deixarem funcionando apenas a Educação Infantil - Jardim I e II, que era composto por 09 alunos, pelo motivo de ser um trajeto muito longo para tais crianças se deslocarem diariamente da comunidade para a zona urbana, correndo perigo por serem muito pequenas. No entanto, essa proposição não foi adiante, pois seria inviável uma escola funcionar com apenas 09 alunos, enfatizando que apesar de terem construído um prédio novo para a unidade escolar, isso não foi atrativo para que os pais voltassem atrás em suas decisões de retirar as crianças.

Diretora A: *A escola ficou funcionando apenas com a Educação Infantil “Jardim I e II” ficando apenas 9 alunos na escola, logo tirou a zeladora e ficou só eu no cargo de diretora e uma professora ficamos só nós duas para limpar, fazer lanche e tudo, aí depois vimos que a escola não dava para funcionar só apenas com 09 alunos, e aí fizeram reunião com os pais decidindo transferir seus filhos para a escola da zona urbana.* (Cruz, 2018, p. 63).

O quadro de funcionários da Escola Municipal São Sebastião do povoado Chapadinha, antes de acontecer o processo de transferência dos alunos do 1º ao 5º para a escola da zona urbana, era composto por (01) zeladora, (01) merendeira, (01) diretora, (01) professora. Logo após a reestruturação para funcionar apenas a Educação Infantil, o quadro de funcionários diminuiu e passou a ser composto por apenas (01) diretora, (01) professora, a qual fazia os serviços tanto de zeladora quanto de merendeira. Com isso, a diretora da escola, que é moradora do povoado e que sempre lutou por conquistas em prol de sua comunidade, até então viu que não dava para a escola funcionar com apenas nove (09) alunos e com apenas dois (02) funcionários, decidindo então marcar reuniões com os pais com a finalidade de transferir esses alunos para a zona urbana, havendo a desativação definitiva desta instituição no dia 15 de abril de 2015 (Cruz, 2018).

Ressaltamos que esta unidade de ensino atualmente encontra-se apenas desativada, pois, no caso de a comunidade desejar retornar os seus filhos a estudar na referida escola do campo, o município tem por obrigação reativar as atividades da escola.

Secretária A: *A Escola São Sebastião do povoado Chapadinha está apenas desativada, mas se a comunidade quiser que seus filhos voltem a estudar novamente é obrigação do município reativar a escola, pois é por lei manter as escolas do campo funcionando se estiver demanda. Pois deixamos aberto para a comunidade se caso vocês queiram voltar os meninos para a escola do campo nós reabre novamente isso só precisa da decisão deles e tudo que a comunidade decidir estamos à disposição.* (Cruz, 2018, p. 64).

De acordo com a fala supracitada, nota-se que a escola se encontra apenas desativada, sendo que pode ser reaberta caso os moradores queiram, pois as escolas do campo funcionam mediante o número de estudantes e nesse caso em particular tem-se quantitativo suficiente para que ela volte a funcionar. Também há o fato de que toda criança tem direito de estudar perto de sua residência, mas os relatos apresentados nos fazem questionar se de fato a Secretaria da Educação está descumprindo tal direito que é estabelecido e resguardado na legislação. Entretanto, como pode ser percebido, os pais não se

sentem confiantes em matricular novamente os seus filhos na escola, haja vista que algumas mães ressaltaram nas entrevistas que a aprendizagem dos alunos não estava ocorrendo e isso foi um dos aspectos que mais contribuíram para decisão dos pais de retirarem os filhos da instituição.

Conseqüentemente, com o fechamento da Escola Municipal São Sebastião foi realizado um levantamento nas escolas da cidade de Tocantinópolis-TO, com objetivo de buscar a quantidade de alunos que moram na comunidade Ribeirão Grande II e estudam na zona urbana e que precisam utilizar o transporte escolar como meio de deslocamento.

Na Tabela I, temos a quantidade de escolas pesquisadas e o quantitativo de alunos que residem na comunidade

Ribeirão Grande II, incluindo-se os povoados: Ceorta, Pedro Isaias, Ipepaconha, Cai n'água, Cobanco, Chapadinha e Aldeia Divisa, e que estudam nas seguintes escolas da zona urbana: Escola Municipal Tancredo de Almeida, Escola Municipal Alto da Boa Vista II, Escola Paroquial Cristo Rei, Escola Estadual Girassol de Tempo Integral XV de novembro, Escola Estadual Pe. Giuliano Moretti, Escola Estadual Pio XII, Colégio Estadual José Carneiro de Brito, Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho e o Colégio Dom Orione. Os estudantes são deslocados diariamente de transporte escolar, disponibilizado pela prefeitura do município de Tocantinópolis-TO.

Tabela I. Quantidade de alunos que residem na comunidade Ribeirão Grande II e estudam na zona urbana de Tocantinópolis -TO.

Escola Municipal Tancredo de Almeida		
Série/Ano	Idade	Quantidade de alunos
Jardim I	4 a 5 anos	2 Alunos
Jardim II	5 a 6 anos	4 Alunos
Escola Municipal Alto da Boa Vista II		
Série/Ano	Idade	Quantidade de alunos
1º Ano do Ensino Fundamental	7 anos	7 Alunos
2º Ano do Ensino Fundamental	8 anos	8 Alunos
3º Ano do Ensino Fundamental	9 anos	3 Alunos
4º Ano do Ensino Fundamental	10 anos	4 Alunos
5º Ano do Ensino Fundamental	11 anos	3 Alunos
Escola Paroquial Cristo Rei		
Série/Ano	Idade	Quantidade de alunos
6º Ano do Ensino Fundamental	12 anos	1 Aluno
7º Ano do Ensino Fundamental	13 a 14 anos	2 Alunos
Escola Estadual Girassol de Tempo Integral XV de Novembro		
Série/Ano	Idade	Quantidade de alunos
4º Ano do Ensino Fundamental	10 anos	1 Aluno

5º Ano do Ensino Fundamental	11 anos	2 Alunos
6º Ano do Ensino Fundamental	12 a 13 anos	2 Alunos
7º Ano do Ensino Fundamental	13 a 14 anos	1 Aluno
Escola Estadual Pe. Giuliano Moretti		
Série/Ano	Idade	Quantidade de alunos
6º Ano do Ensino Fundamental	12 a 13 anos	3 Alunos
8º Ano do Ensino Fundamental	15 a 16 anos	3 Alunos
9º Ano do Ensino Fundamental (EJA)	19 a 21 anos	5 Alunos
Escola Estadual Pio XII		
Série/Ano	Idade	Quantidade de alunos
6º Ano do Ensino Fundamental	11 a 12 anos	2 Alunos
7º Ano do Ensino Fundamental	13 a 15 anos	2 Alunos
8º Ano do Ensino Fundamental (EJA)	19 a 21 anos	2 Alunos
Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho		
Série/Ano	Idade	Quantidade de alunos
2ª Série do Ensino Médio	17 anos	1 Aluno
3ª Série do Ensino Médio	18 a 19 anos	3 Alunos
Colégio Estadual José Carneiro de Brito		
Série/Ano	Idade	Quantidade de alunos
1ª Série do Ensino Médio	16 a 17 anos	2 Alunos
2ª Série do Ensino Médio	18 a 19 anos	2 Alunos
Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho		
Série/Ano	Idade	Quantidade de alunos
2ª Série do Ensino Médio	17 anos	1 Aluno
3ª Série do Ensino Médio	18 a 19 anos	3 Alunos
Colégio Dom Orione		
Série/Ano	Idade	Quantidade de alunos
8º Ano do Ensino Fundamental	14 anos	1 Aluno
9º Ano do Ensino Fundamental	15 anos	1 Aluno
1ª Série do Ensino Médio	16 a 17 anos	6 Alunos
2ª Série do Ensino Médio	17 anos	1 Aluno

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Através desta tabela verificamos que a quantidade de estudantes que moram na zona rural (comunidade Ribeirão Grande II e entorno) e que estudam na zona urbana chega a um número muito alto: 78 alunos, sendo que eles têm que se deslocar diariamente a 15 km de ônibus até a cidade em busca de estudo.

Ao depararmos com um número muito grande de estudantes que faz esse deslocamento, foi perguntado para alguns ex-alunos que estudaram na Escola Municipal São Sebastião da comunidade,

que atualmente estudam na zona urbana, as seguintes perguntas:

Você utiliza transporte para ir para escola? Qual? É o da prefeitura? Que distância o ônibus passa de sua casa?

Aluno A: *Utilizo o transporte escolar, o da prefeitura. O ônibus passa a uns 500 metros da minha casa. (Cruz, 2018, p. 66).*

Aluno B: *Eu vou para a escola de Van que é da prefeitura. A van passa uns 2 km da minha casa pois a mesma não pode chegar mais perto devido ter uma ponte que está quase caindo é também não tem entrada; esse é o motivo de ela não passar*

bem próximo a minha casa. (Cruz, 2018, p. 66).

Aluno C: *Utilizo o transporte escolar da prefeitura. A distância do ponto do ônibus à minha casa chega uns 2,5 km.* (Cruz, 2018, p. 67).

Aluno D: *Eu ando no transporte escolar da prefeitura é bem confortável e tem ar-condicionado. Todos os dias tenho que andar 2 km de casa até o ponto de ônibus.* (Cruz, 2018, p. 67).

Aluno E: *Eu utilizo o transporte da prefeitura. O ponto de ônibus é pertinho de minha casa. O Transporte é bom demais.* (Cruz, 2018, p. 67).

Podemos perceber que a respeito do transporte os alunos falam que o ônibus é confortável. No entanto, alguns alunos dizem que o ônibus passa distante das suas residências, pois eles têm que andar a pé até chegar ao local, mas devido às más condições das estradas torna impossível a passagem do transporte escolar por essas áreas e com isso alguns alunos sofrem com tal problemática. Nesse caso, para solucionar o problema a Secretaria da Educação poderia reativar novamente a escola, sendo que o prédio construído (desde que seja ampliado o número de salas de aula) tem condições de abrigar os alunos, uma vez que há um grande quantitativo de educandos na comunidade. Como foi destacado pelos alunos, eles ainda percorrem uma distância

relativamente grande até chegar ao ponto do ônibus.

Segue mais uma questão que fizemos aos alunos nas entrevistas e algumas respostas:

Me conta um pouquinho de como acontece todo o seu trajeto do momento que sai de sua casa até a chegada da escola (ida e volta)?

Aluno A: *Eu acordo é cedo 5h30min. todos os dias aí tomo banho, visto o meu uniforme e as vezes tomo o café quando tem e aí vou para o ponto de ônibus umas 6h30min. aí vou para escola nos roda um pouco para deixar nos ainda na escola às vezes chegou atrasado outras vezes muito cedo aí chego na escola vou para minha sala de aula estudar depois tem o lanche aí acaba e todo mundo volta para a sala ai tem aula de novo e nos sai 11h15min. fico brincando com os meninos dentro da escola até o ônibus passar 12h20min volto para minha casa.* (Cruz, 2018, p. 67).

Aluno C: *Eu acordo 5h da manhã, tomo banho água bem gelada pois usamos água do ribeirão mais é encanada, me arrumo, tomo café espero minhas outras irmãs que são mais novas para irmos juntos para o ponto do ônibus. Nós sai de casa umas 6h para o ponto de ônibus porque caminhamos um pouco a pé e sempre minha mãe nos acompanha até a parada do ônibus. O ônibus passa umas 6h40min. Ando um pouco na cidade pois tem várias paradas fazendo a entrega dos alunos em outras escolas, chego na minha escola umas 7h40min. Saio da escola 11h45min, rodamos um pouco na cidade para buscar os outros alunos, eu chego em casa umas 12h30min, cansado, já com fome. Mais é muito bom o ônibus e bem*

confortável, todos alunos vão sentados e voltam sentados. (Cruz, 2018, p. 67).

Aluno D: *Eu me arrumo muito cedo porque não gosto de chegar atrasado no ponto de ônibus, eu gosto de todo o trajeto na hora que saio de casa até a chegada na escola pois é muito bom na ida e na volta eu vou sentado e volto sentado. (Cruz, 2018, p. 67).*

Aluno E: *Eu acordo bem cedo me banho, escovo os meus dentes aí depois vou para o ponto de ônibus, eu acho o meu trajeto bem tranquilo pois só entro no ônibus sento lá e pronto só desço na escola. A escola que estudo o ônibus deixa nós lá por terceiro. (Cruz, 2018, p. 67).*

Analisando as falas dos alunos, percebemos que a rotina deles se torna muito cansativa e longa, pois precisam acordar bem cedo para começarem a se arrumar e, além disso, chegam muito tarde em casa. Apesar disso, a maioria dos ex-alunos entrevistados falou que gostava de pegar o ônibus para ir para a cidade, pois assim eles também passeavam e é menos cansativo andar de ônibus do que andar a pé; antes, quando o ensino era na zona rural, alguns se deslocavam de ônibus enquanto outros iam de bicicleta ou a pé.

Podemos perceber que, apesar das dificuldades diárias, essas crianças parecem se sentir bem, pois têm acesso à educação, por mais que não seja fácil a jornada que enfrentam diariamente. Durante as entrevistas elas demonstraram estar dispostas a passar pelas dificuldades

que aparecem no decorrer do caminho. Também vale destacar que esses alunos quando foram retirados da escola rural tiveram a oportunidade de conhecer mais profundamente a escola urbana, por mais que tenham enfrentado problemas isso foi se resolvendo com o passar dos dias.

No entanto, os alunos que cursam o Jardim I e II com idades de 04 a 06 anos correm riscos de acidente devido ao ônibus não ter cinto de segurança, além deles acordarem muito cedo para irem estudar na cidade. Às vezes, algumas crianças vão dormindo devido à passagem do ônibus pela comunidade ser em um horário bastante cedo, que é por volta das 5h40min. Em seu estudo, Lima e Silva (2015) alertam sobre esse problema do transporte escolar para os alunos devido ao fechamento de escolas do campo. De acordo com alguns relatos, muitas vezes os alunos chegam atrasados ou muito cedo nas escolas e isso se deve à falta de cronograma e organização dos responsáveis pelo transporte escolar, tendo em vista que pode ser feita uma logística que venha contemplar o tempo gasto para que assim os alunos possam chegar em um horário que seja realmente permanente, sem eventuais alterações e transtornos para as crianças que por muitas vezes não têm tempo de lanchar em casa devido a essa falta de organização.

Outro fato destacado nas entrevistas se refere às inúmeras paradas que ocorrem no decorrer do trajeto. Como podemos observar, o horário que o ônibus passa na comunidade dos alunos é por volta das 05h30min e chega à cidade somente por volta das 06h40min., o que demonstra ser um percurso extenso, principalmente devido às paradas relatadas pelos entrevistados. Cabe destacar que todos vão sentados tanto na ida quanto no retorno para as suas casas. Diante disso, reiteramos que é de suma importância garantir a segurança e o conforto dos alunos, principalmente por percorrerem uma distância longa. Ou seja, é necessário que seja ofertado um transporte escolar que obedeça a todas as normas de segurança no trânsito.

Observando os dados da tabela (I), percebemos que há um número bem elevado de estudantes de todas as faixas etárias que depende desse transporte escolar para poder estudar na cidade, tendo em vista que isso não seria necessário se existe uma escola na comunidade que contemplasse todos os alunos desses povoados. Porém, a unidade escolar foi fechada com a justificativa de que não havia alunos suficientes, sendo a transferência dos estudantes para as escolas urbanas a alternativa que a Secretaria de Educação do município apresentou aos

pais. Mas, ao contrário disso, o ensino que o município destinava a essa população na escolinha da comunidade, sem infraestrutura de qualidade, sem salas suficientes e sem professores qualificados, tornou o ensino precário e insatisfatório tanto para os alunos quanto para os pais ou responsáveis que acompanham o desenvolvimento de seu filho na escola e em casa.

Partindo para outro viés, podemos destacar que o fechamento de uma escola traz consequências que muitas vezes passam despercebidas, como por exemplo, a questão do reconhecimento dos moradores de que a unidade escolar pode dispor de profissionais qualificados que venham proporcionar um ensino pautado na realidade local, trazendo para os alunos a contextualização para que assim a aprendizagem se torne mais significativa e vivenciada por eles mesmos, isto é, que sejam os próprios responsáveis pelos conhecimentos adquiridos.

Outro aspecto que pode ser citado se refere à própria Educação do Campo, isto é, de que para ser implantada demandou muitas lutas e com o fechamento da escola rural, supomos que infelizmente essa consolidação não se concretizou, pois como fora destacado no decorrer do trabalho, foi necessário apenas que diminuísse o quantitativo de alunos para

que a referida escola fosse fechada. Mediante isso, enfatizamos que não basta somente colocar em evidência a Educação do Campo, mas é preciso que haja políticas públicas que auxiliem na sua total estruturação como está previsto em lei.

Portanto, o que compreendemos ao longo do levantamento ilustrado na Tabela I é que há um elevado número de alunos residentes nesta comunidade e que estudam na zona urbana. Para tanto, os alunos percorrem todos os dias quilômetros de ônibus disponibilizado pela prefeitura de Tocantinópolis-TO em busca de um ensino de qualidade, já que anteriormente levantava-se a suspeita sobre o empenho da Secretaria do município de Tocantinópolis sequer estava preocupada em oferecer uma educação como está previsto na legislação e nas diretrizes da Educação do Campo, para atender as reais necessidades da população camponesa da comunidade lócus da pesquisa.

Diante do exposto, reiteramos a importância da reabertura da Escola Municipal São Sebastião e que a Secretaria de Educação do município de Tocantinópolis-TO possa proporcionar uma educação de qualidade, com uma escola com estrutura adequada e uma educação digna, fazendo com que esta escola seja reconhecida como qualquer outra instituição de ensino, proporcionando

um ensino de qualidade às crianças e que estas sintam o prazer de morar e estudar no campo e que sejam ensinadas que não é preciso sair de seu lugar para ser bem-sucedido na vida. Como sabemos, não se trata apenas de um povoado, mas de uma comunidade composta por sete povoados que necessitam da escola.

Considerações finais

O estudo sobre o deslocamento dos alunos do campo para as escolas na zona urbana nos possibilitou pensar mais amplamente sobre a problemática que envolve o fechamento dessas unidades escolares do campo, pois, como foi ressaltado no decorrer da pesquisa, os alunos enfrentam diariamente infortúnios e problemas que vão desde um ônibus quebrado até mesmo à falta de pontes para os ônibus cruzarem ribeirões. Com isso, os alunos têm que se deslocar a pé por mais tempo.

Com base em tudo o que foi apresentado e discutido ao longo desta pesquisa que tinha como um de seus propósitos percorrer a literatura da Educação do Campo, bem como analisar mais individualmente um caso em específico, percebemos que durante o século XX esta modalidade de educação não era sequer mencionada na legislação educacional do país. Por sua vez, os

espaços rurais constituídos pelos povos camponeses se encontravam excluídos, pois quando se instituiu a concretização da educação formal no Brasil, o acesso a ela ficou exclusivamente para poucos grupos privilegiados, enquanto que os cidadãos do campo foram esquecidos nessa “conquista educacional”.

Mas é a partir de ações coletivas que surge dentro das comunidades o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que é um dos principais movimentos camponeses de luta e que desenvolvem projetos com propostas para a educação que implica em direitos sociais, cujas dimensões apresentam identidades e produções de vida a partir da realidade territorial, visto que movimentos como o MST não buscam somente políticas públicas para educação, mas vão à busca de todos os direitos dos povos do campo, como saúde, moradia, posse de terras, dentre outros.

Durante a realização dos estudos das políticas públicas implantadas para Educação do Campo, percebemos que o conceito de cada lei quando se refere a ela é claro e explícito, mas na prática ele se torna falho, ignorado, pois os camponeses não possuem uma educação de qualidade, conforme está previsto nos documentos legais. Portanto, é preciso oferecer uma educação de qualidade, pensada e

articulada com os povos do campo. Porém, o que se observa é que na realidade a educação direcionada a esta população é bastante diferente, seguindo os parâmetros urbanos de ensino, sendo que o modelo de ensino da área urbana é transferido para as escolas localizadas no campo.

Ao longo da pesquisa, fica perceptível a falta de conhecimento dos camponeses em relação aos seus direitos, neste caso, acerca da educação. Por meio deste estudo, percebemos que os participantes tiveram noção logo depois dos questionamentos que foram surgindo por meio das conversas e no momento das entrevistas nas quais construíram um espaço de reflexões de maneira muito rápida e puderam vislumbrar a falha do poder público em relação aos seus direitos. Isso nos indica que é de fundamental urgência o empreendimento de esforços para que as conquistas legais da Educação do Campo sejam comunicadas em todas as comunidades rurais.

Assim, consideramos que a escola é extremamente importante para a comunidade, pois é por meio 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. Importante lembrar que o fechamento das

escolas rurais traz reflexos quanto a própria identidade do indivíduo que se vê em uma realidade à qual não pertence e devido a isso seu rendimento escolar torna-se prejudicado.

Desse modo, fomentamos que os fechamentos de escolas rurais acarretam danos não somente aos educandos, mas também a toda a comunidade do local, tendo em vista que a instituição de ensino trata de questões que são de interesse coletivo, além de contemplar as particularidades e peculiaridades da população.

Concluimos, a partir dessa pesquisa, que é fundamental a existência de escola na comunidade rural, mas isso não exclui a reivindicação de que as escolas do campo sejam equipadas e que tenham investimentos para que possam oferecer condições satisfatórias para os educandos, pois o fechamento não é a única saída para resolução de problemas que vêm a surgir na escola, haja vista que é necessário considerar principalmente a identidade e as vivências que lá foram construídas, bem como oferecer segurança e conforto para os alunos atendidos.

É conveniente ressaltar que o presente estudo aponta caminhos para futuras pesquisas e ações na área, levando em consideração a ascensão de um governo que coloca em risco a quebra de

ideias, como a reforma agrária e consequentemente as políticas de apoio e incentivo à Educação do Campo, que precisarão de grande apoio para continuar com o incentivo que foi dado nas gestões de governos anteriores (2002 a 2014), em que se teve a preocupação em atender e buscar novas políticas públicas que abrangessem a população rural.

Apesar dos desafios enfrentados, notamos que a Educação do Campo já alcançou alguns objetivos, principalmente no que se refere à legislação (Lima & Silva, 2015). No entanto, observamos que há muito a se fazer no que tange à consolidação e concretização do que está estabelecido legalmente. O que ainda falta é justamente a inserção mais ativa das comunidades e de políticas públicas que realmente sejam direcionadas à educação nesse contexto social, pois não podemos deixar de citar a falta de interesse pela educação por parte dos gestores públicos que infelizmente não a veem como algo prioritário e necessário.

Referências

Arroyo, M. G. (2020). Tempos de criminalizar os movimentos do campo. Tempos de formar educadores resistentes. In Ruas, J. J., Brasil, A., & Silva, C. (Orgs.). *Educação do Campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas* (pp. 129-143). Campinas: Pontes Editores.

Barros, O. F., & Hage, S. M. (2011). Panorama Estatístico e Aspectos Legais das Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: Reflexões Sobre a Extinção das Escolas Multisseriadas e a sua Permanência nas Comunidades do Campo. In *I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba*, 01 a 03 de junho de 2011. João Pessoa. Anais...Paraíba: Centro de Educação – UFPB.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Brasil. (2001). *Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Constitui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo*. Brasília: MEC. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192

Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: CNE/MEC. Recuperado de <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/resolucao-cne-ceb-1-de-3-de-abril-de-2002.pdf/view>

Brasil. (2008). *Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008 – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília: CNE/MEC. Recuperado de

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

Brasil. (2010). *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*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

Brasil. (2014). *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*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2011-2014/2014/Lei/L12960.htm

Caldart, R. S. (2002). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* (pp. 18-25). Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo.

Cardoso Filho, I. D., & Silva, C. (2017). Reflexões sobre a educação do campo: Revisitando a história do Brasil. *Revista de Educação Popular*, 16(3), 67-83. <https://doi.org/10.14393/REP-v16n32017-art05>

Cardoso, V. S. (2019). *Os impactos da nucleação das escolas do Campo no município de Ponte Alta de Bom Jesus do Tocantins* (Monografia de Graduação). Universidade Federal do Tocantins, Arraias.

Costa, M. L., & Cabral, C. L. O. (2016). Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2),

177-203.

<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177>

Cruz, Y. L. R. (2018). *Precarização da educação e fechamento de uma escola do campo em um município do Bico do Papagaio, Tocantins* (Monografia de Graduação). Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis.

Cruz, Y. L. R., & Silva, C. (2020). Precarização da educação e fechamento de uma escola do campo na microrregião do Bico do Papagaio, Tocantins. *Revista Cocar*, 14(28), 132-153.

Druzian, F., & Meurer, A. C. (2013). Escola do Campo Multisseriada: Experiência Docente. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 17(2), 129-146.
<https://doi.org/10.5902/2236499410777>

Ferreira, F. J., & Brandão, E. C. (2017). Fechamento de Escolas do Campo no Brasil e o Transporte Escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do campo. *Imagens da Educação*, 7(2), 76-86.
<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.36910>

Ferreira, F. J., & Brandão, E. C. (2020). *Educação e Políticas de Fechamento de Escolas do Campo*. Recuperado de http://rededucacionrural.mx/documents/77/Articulo_Ferreira_Brandao_s.a_Brasil.pdf

Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC (2012). *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo*. Seminário Nacional-BSB.

Gil, A. C. (2006). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Haddad, S., & Siqueira, F. (2016). Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 1(2), 88-110.
<https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.81>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação: 2019; PNAD contínua*. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Brasil em síntese: Tocantinópolis*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/tocantinopolis/panorama>

Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.) (2002). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo.

Leite, S. C. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Lima, M. M. A., & Silva, C. (2015). Educação do campo: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. *Revista Lugares de Educação*, 5(11), 241-254.
<http://dx.doi.org/10.18788/2237-1451/rle.v5n11p241-254>

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

Mariano, A. S., & Sapelli, M. L. S. (2014). *Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo*. Paraná: UNIOESTE.

Santos, R. B. (2018). História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. In Coelho, G. L. S., & Araújo, G. P. (Orgs.). *Educação do Campo e cidadania no Brasil contemporâneo* (pp. 69-115). Palmas: EDUFT.

Silva, C. (2018). *Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma escola família agrícola brasileira* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 22/12/2020
Aprovado em: 14/03/2021
Publicado em: 17/05/2021

Received on December 22th, 2020
Accepted on March 14th, 2020
Published on May, 17th, 2021

Contribuições no Artigo: Yonara Laize Rocha Cruz realizou seu TCC, o qual gerou os dados para o artigo. Apoiou desde o planejamento da pesquisa, coleta de dados a campo, bem como nas análises e interpretação dos dados, assim como na redação do artigo; Maciel Cover, um dos orientadores do trabalho, apoiou no planejamento do estudo, orientou a coleta de dados e parte das análises e interpretação dos dados, bem como na escrita/revisão do conteúdo do artigo; Cícero da Silva, também orientador da pesquisa, apoiou no planejamento do estudo, orientou a coleta de dados e parte das análises e interpretação dos dados, bem como na escrita/revisão do conteúdo do artigo. A versão final revisada (inclusive após pareceres ad hoc dos avaliadores da revista) do trabalho foi aprovada por todos os autores.

Author Contributions: Yonara Laize Rocha Cruz did her TCC, which generated the data for the article. Maciel Cover, one of the supervisors of the study, supported the planning of the study, supervised the data collection and part of the analysis and interpretation of the data, as well as the writing/revision of the article content; Cícero da Silva, also a research supervisor, supported the planning of the study, supervised the data collection and part of the analysis and interpretation of the data, as well as the writing/revision of the article content. The final revised version (including after ad hoc reviewers' opinions) of the paper was approved by all authors.

Conflitos de Interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Cruz, Y. L. R., Cover, M., & Silva, C. (2021). Morar no campo e estudar na cidade: a realidade de crianças e jovens de uma comunidade do Norte do Tocantins, Brasil. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e11260. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11260>

ABNT

CRUZ, Y. L. R.; COVER, M.; SILVA, C. Morar no campo e estudar na cidade: a realidade de crianças e jovens de uma comunidade do Norte do Tocantins, Brasil. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e11260, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11260>