



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

MAYCON GLEYDSON ALVES DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO E DESAFIOS DAS SALAS DE AULAS
MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2023

Maycon Gleydson Alves do Nascimento

Educação do campo: contexto e desafios das salas de aulas multisseriadas no município de Miracema do Tocantins

Artigo apresentado à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientação da Prof. Dra. Layanna Giordana B. Lima

Miracema do Tocantins, TO

2023

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

- N244e Nascimento, Maycon Gleydson Alves do.
Educação do campo: contexto e desafios das salas de aulas
multisseriadas no município de Miracema do Tocantins. / Maycon
Gleydson Alves do Nascimento. – Miracema, TO, 2023.
37 f.
- Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2023.
Orientadora : Layanna Giordana Bernardo Lima
1. Educação do campo. 2. Escola do campo. 3. Salas
multisseriadas. 4. Educação rural. 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).**

MAYCON GLEYDSON ALVES DO NASCIMENTO

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO E DESAFIOS DAS SALAS DE AULAS
MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS

Artigo apresentado à UFT - Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Miracema, Curso de Pedagogia foi avaliado para a obtenção do título de Pedagogo e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 14/12/2023

Banca Examinadora

Profa. Dra. Layanna Giordana Bernardo Lima, Orientadora – UFT.

Profa. Dra. Ana Corina Machado Spada, Examinadora – UFT.

Profº. Dr. Antônio Miranda de Oliveira, Examinador UFT.

Dedico este artigo de conclusão de curso de graduação à minha família pelo carinho, pelo incentivo que me levou a vencer essa jornada educativa com sucesso.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de conclusão de curso de graduação é fruto de um percurso de repleto de aprendizados e estudos desenvolvidos no âmbito do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema.

Ao longo dessa caminhada muitos sujeitos foram de grande relevância e por isso, registro meus mais sinceros agradecimentos:

A Deus, o criador de tudo e de todos, que me protege e me direciona em todos os planos e projetos que realizo;

A minha família composta pela minha esposa Maria Bonfim Pereira de Assunção, minhas filhas Mariana Galvão do Nascimento, Emanuele Assunção do Nascimento e Melissa Assunção do Nascimento, a razão do meu viver, da minha caminhada e do meu crescimento.

A minha orientadora, Doutora Layanna Giordana B. Lima, pela acolhida e orientação;

Ao corpo docente da Universidade Federal do Tocantins, pelos relevantes ensinamentos ao longo desta jornada;

Aos docentes Doutora Ana Corina Machado Spada e Doutor Antônio Miranda de Oliveira, pela leitura e apreciação deste trabalho e por aceitarem compor a banca avaliadora.

Enfim, registro aqui minha mais sincera gratidão.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso buscou realizar uma pesquisa sobre a educação do campo, contexto e desafios das salas de aulas multisseriadas no município de Miracema do Tocantins, com olhar atento em conhecer sobre a educação do campo e as salas de aulas multisseriadas, focando na preocupação devido à oferta de escolas e a qualidade do ensino. Fez-se uma pesquisa de cunho qualitativo baseado em pesquisa bibliográfica e documental. Contudo observou-se que 22 escolas do campo foram fechadas nos últimos 30 anos, e grande parte dessas escolas que estão em funcionamento, encontra-se em estado de abandono por parte do poder público, possuindo uma estrutura física em condições precárias para funcionar uma escola. Todavia, as salas de aulas multisseriadas permanecem e fazem parte da infeliz realidade brasileira, onde as dificuldades ainda são muitas. O desenvolvimento do estudo foi norteado pela questão central: estudar os desafios das políticas educacionais para a educação do campo e da prática pedagógica dos docentes que atuam nas salas multisseriadas, no município de Miracema do Tocantins. Por isso se faz necessário a que se aborde não somente as salas de aulas multisseriadas, mas é necessário a contextualização histórica do Estado do Tocantins e do Município de Miracema do Tocantins, para compreender a importância da permanência dessas escolas do/no campo, com uma educação que valorize os sujeitos do campo preservando e respeitando as suas culturas e costumes.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola do Campo. Salas Multisseriadas.

ABSTRACT

This course conclusion work sought to carry out research on rural education, context and challenges of multi-grade classrooms in the municipality of Miracema do Tocantins, with a careful eye on learning about rural education and multi-grade classrooms, focusing on concern due to the supply of schools and the quality of teaching. Qualitative research was carried out based on bibliographic and documentary research. However, it was observed that 22 rural schools were closed in the last 30 years, and a large part of these schools that are in operation are in a state of abandonment by the public authorities, having a physical structure without the precarious conditions to operate a school. . However, multigrade classrooms remain and are part of the unfortunate Brazilian reality, where difficulties are still many. The development of the study was guided by the central question: studying the challenges of educational policies for rural education and the pedagogical practice of teachers who work in multigrade classrooms, in the municipality of Miracema do Tocantins. Therefore, it is necessary to address not only multigrade classrooms, but also the historical contextualization of the State of Tocantins and the Municipality of Miracema do Tocantins, to understand the importance of the permanence of these schools in/in the countryside, with a education that values rural people, preserving and respecting their cultures and customs.

Key words: Rural Education. Country School. Multiserial Rooms.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Conselho da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO, CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	11
2.1	Bases conceituais de educação do campo.....	12
2.2	Políticas públicas que norteiam a educação do campo.....	13
2.3	O professor em sala de aula multisseriada.....	20
3	ESTADO DO TOCANTINS, CONTEXTO HISTÓRICO.....	22
3.1	Miracema do Tocantins no Contexto histórico e político para o Estado do Tocantins.....	26
3.2	Miracema do Tocantins, Contexto e desafios da educação municipal..	28
3.3	Escolas do campo, classes multisseriadas no município de Miracema do Tocantins.....	32
4	CONCLUSÃO.....	34
	REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo é a pesquisa monográfica de conclusão do Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema e teve como objetivo principal: “Conhecer e discutir sobre a educação do campo e as salas de aulas multisseriadas”.

A educação do campo expressa grande preocupação, devido à oferta de escolas e também a qualidade do ensino. Grande parte dessas escolas estão em estado de abandono por parte do poder público, possuindo uma estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Certamente estudar nessas escolas com essas condições não é algo fácil, e conseqüentemente não estimula os professores e os alunos a permanecerem nessas instituições.

A escolha do nosso tema foi motivada pelo interesse sobre o funcionamento das escolas do campo, das práticas escolares e do método pedagógico, no propósito de entender sobre as salas de aulas multisseriadas, e quais os desafios enfrentados pelos professores que atuam nas escolas do campo.

As classes multisseriadas permanecem e fazem parte da infeliz realidade brasileira, onde as dificuldades ainda são muitas. O desafio para o educador é constante, porque ele tem que se desdobrar para poder atender as necessidades dos alunos, que em sua grande maioria são de faixa etária de idade e de ano distinta, aplicando novas formas de aprendizagens que são heterogêneas.

Por meio desta pesquisa, vamos investigar os desafios são para os docentes, para as crianças das salas de aulas multisseriadas, que trabalha com várias séries diferentes no mesmo tempo e podemos analisar que esse assunto, ainda é hoje um desafio que vem sendo discutido junto à comunidade de educadores, principalmente nas escolas rurais dos municípios do Brasil.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a metodologia de ensino-aprendizagem no contexto das salas de aulas multisseriadas, e fazer a identificação dos fatores socioeducacionais que levaram as escolas do campo a adotarem esse método de multisseriação.

Como suporte teórico para a pesquisa documental, foram consultados alguns documentos cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Miracema do Tocantins. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se na leitura dos textos de Arroyo (2006), Caldart (2002), Castro (2019), Bezerra e Nunes (2018), Brasil (2007), Brasil

(2010), Brasília (1988), Hage (2014), IBGE (2022), Lima e Silva (2015), Miranda (2015), Oliveira (2019), Silva e Souza (2014), Venâncio e Cherlotti (2021).

A pesquisa é realizada com base em uma abordagem qualitativa, pautando-se em levantamento bibliográfico que nos permita caracterizar a educação do campo e as salas de aulas multisseriadas, com o intuito de favorecer a construção do alicerce teórico que sustenta a discussão em torno do objeto de estudo. Buscamos realizar a abordagem teórica com base em estudos relacionados bases conceituais de educação do campo com as políticas públicas que norteiam a educação do campo, fazendo a contextualização da região.

Organizamos o texto em uma discussão inicial sobre bases conceituais de educação do campo, em seguida indagamos sobre as políticas públicas que norteiam a educação do campo, tendo em vista as informações coletadas sobre o contexto histórico do Estado do Tocantins, e também correlacionando com o Município de Miracema do Tocantins em seu contexto histórico e político para o estado do Tocantins; por fim discutimos a delimitação das escolas do campo, classes multisseriadas no Município de Miracema do Tocantins.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Em 1827 o governo imperial iniciou oficialmente as classes multisseriadas, através da Lei Geral do Ensino de 1827, que deu início em várias localidades rurais. A realidade da escola do campo no Brasil começou com pouco apoio do Estado, os professores passavam nas propriedades rurais ensinando as crianças a ler e escrever, de forma comunitária.

No Rio de Janeiro, foi criado o primeiro grupo escolar no Brasil, copiando o mesmo sistema escolar industrial vindo dos países industrializados daquela época, para atender o interesse do capital que acaba de iniciar a sua instalação e necessita de mão de obra qualificada, ou seja, trabalhadores que soubesse ao menos ler e escrever. Esses grupos escolares apresentaram-se nas capitais do Brasil e chegaram nas cidades do interior também conhecidos como "escolas reunidas".

Em 1997, por meio de convênio com o Banco Mundial, foi implantada a estratégia metodológica do Programa Escola Ativa. Esse convênio tinha como finalidade, a melhoria da infraestrutura das escolas e a formação de professores. Através da Constituição de 1988, os municípios foram tendo autonomia para elaborar o seu sistema de ensino e, são complementados com, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que tempos depois passou a se chamar de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Em seu artigo 205, a "Constituição Federal de 1988", destaca a educação como "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"(BRASIL, 1988). A forma com que a educação atua, ultrapassa os muros das escolas e, seguindo essa linha de raciocínio, a educação escolar pode ser concebida em diversas esferas do convívio social. É nesse caminho que a educação encontra certos desafios, que faz desse processo de aprendizagem algo desvalorizado e, essa é uma situação predominante no Brasil.

A educação ofertada nas escolas do campo, para determinadas classes como: camponeses, assentados, quilombolas, ribeirinhos e aos indígenas, deve ser uma educação que tenha articulação com a vida desses grupos, ou seja, sua historicidade

e o seu local de origem. É necessário pensar a Educação do Campo como, processo de construção de um projeto de educação de todos os trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sendo necessário pensar em uma educação política e pedagógica emancipatória.

2.1 Bases conceituais de educação do campo

Conforme a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, o conceito de educação do/no Campo, foi elaborado em um contexto de ideias e problematização de conceitos, dominantes na sociedade brasileira, assim como a educação rural. Conforme a SECAD:

A educação do campo se sustenta na valorização da vida do campo com o objetivo de construir políticas que garanta o direito de trabalhar e estudar no campo satisfatoriamente, construir um paradigma solidário e sustentável nas relações entre a educação, agricultura familiar e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo (BRASÍL, 2008, p. 41).

Essa concepção de Educação do Campo é o entendimento estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, decorrência de conquistas dos movimentos sociais do campo, portanto, compreende-se que esse avanço veio para facilitar a vida dos povos do campo. Segundo Hage (2005), *apud* Lima e Silva (2015, p.17), [...] a Educação do Campo está influenciada dentro dos procedimentos educacionais, que envolvem uma política pública que se dispõem a prática pedagógica em dois sentidos: rural e urbano, sendo que as realidades se modificam no ensino-aprendizagem dos sujeitos do campo.

No entendimento de Lima e Silva (2015):

[...] A educação rural e urbana tem a mesma semelhança de ensino e aprendizagem na sociedade, e um ensino contextualizado que é oferecido da mesma forma de igualdade, tanto para aqueles que convivem dentro e fora da comunidade. Uma vez que o Campo, compreendido a partir do conceito de territorialidade, é o lugar marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico racial. É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia de solidariedade de lutas pelo direito a terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. (LIMA; SILVA, 2015, p. 17).

Faz-se necessário pensar a Educação do Campo, que se pretenda redirecionar a superação do antagonismo de cidade e o campo, e ao mesmo tempo é necessário

respeitar-se a existência de tempos e gerações, considerando seus modos, costumes diferentes de se relacionar, viver e produzir, contradizendo a superioridade do território urbano sobre o rural, reconhecendo diversos modelos de organização da educação e da escola. Desse modo, a sustentabilidade e a diversidade completam a Educação do Campo ao propagarem novas conexões entre pessoas, natureza e seres humanos, juntos com os outros seres do ecossistema. Levando em consideração, o respeito ao meio ambiente, agricultura, reforma agrária, política, relações sociais e culturais, assim como a igualdade de gênero, étnico-racial e a diversidade sexual.

2.2 Políticas públicas que norteiam a educação do campo

As políticas públicas educacionais garantidas em nossa Constituição Federal de 1988 citam em seu artigo 6º, a “educação como um direito fundamental de natureza social, prevendo o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho, bem como o preparo para o exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1988).

A LDB de 1996 nº 9394/96, arts. 3, 23, 28 e 61 regulamenta o ensino escolar do campo, ampliando seu sentido de abrangência. De acordo com as definições do Decreto Presidencial 7.352/2010 em seu Art.1º, parágrafo 1º são considerados sujeitos do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL, 2010).

Nesse sentido é necessário fazermos uma análise sobre uma educação que assegure a redução das desigualdades sociais. A educação e a escola do Campo precisarão estar comprometidas com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura, valorizando a terra como um mecanismo de vida, cultura e produção, colocar os sujeitos do campo, para uma análise crítica da realidade na perspectiva da transformação dela. Vários autores colocam as origens da educação do campo na luta dos movimentos sociais. Na visão de Hage (2014):

Tendo sua origem nesse processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se, portanto, à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto

maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação. (HAGE, 2014, p. 02).

A junção entre a educação e a sociedade tornou-se um dos maiores instrumentos de luta pela transformação social, no que se refere ao seu caráter inerente de apropriação do saber historicamente acumulado pela classe dominada.

Nesse contexto, a Educação do campo passou a ser impulsionada no decorrer do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), proporcionado pelos Movimentos Sociais do Campo (MSC), em nível nacional, contando com a participação de outras entidades sociais.

Silva e Souza (2014) citam que:

Como fruto desta articulação, se inicia na preparação da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia – Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. Daí se articulou políticas públicas específicas e um projeto educativo para quem vive no campo, compreendendo que a educação e a escola do campo também é um direito humano. Tendo como objetivos, mobilizar os sujeitos que vivem no campo na organização para a construção de políticas públicas que garantam a educação e a escolarização em todos os níveis educacionais, partindo das práticas já existentes, propondo novas ações que ajudem na formação desses sujeitos. (SILVA; SOUZA, 2014, p. 14).

A idealização de uma Educação no/do Campo, modifica a Educação Rural, ou seja, essa educação rural era norteada por políticas centralizadas em atividades urbanas, priorizando apenas o latifúndio e as atividades tipicamente agrícolas. O Decreto Presidencial 7.352 de 4 de novembro de 2010 em seu Artigo 2º ressalta alguns princípios fundamentais na organização da escola do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, a educação e a escola do campo, deverão caminhar juntas, comprometidas com um projeto de sociedade do campo, da agricultura, valorizando a terra como mecanismo de vida, cultura e sobrevivência, inserindo seus sujeitos do campo para uma leitura e análise crítica, sobre a sua permanência no campo.

Dessa forma se faz necessário, que a educação do campo tenha um currículo voltado para a realidade campesina. Iniciou nos anos 90, através dos movimentos sociais do campo, a luta por uma política de educação que contemplasse os povos do campo e suas especificidades e diversidades. Por meio dessas ações, de acordo com Silva e Souza (2014), Educação do Campo passa a ser inserida no ordenamento jurídico das políticas educacionais com a definição de várias normativas da educação do campo, são elas:

Primeiro, o Parecer CNE/ CEB N° 36/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Segundo, as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. Ministério da Educação; Terceiro, o Parecer CNE/ CEB N° 23/2007- orientações para o atendimento da Educação do Campo, Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação básica do campo; Quarto, o Parecer CNE/ CEB N° 1/2006, que trata de dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos centros familiares de formação por Alternância; Quinto, o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA (SILVA; SOUZA, 2014, p. 15).

As ações dos militantes dos movimentos sociais e educadores que lutam em favor de uma Educação do Campo justa, conseguiram conquistar, vários programas sociais voltadas para esse seguimento de Educação do Campo.

Segundo Silva e Souza (2014) entre esses programas estão:

- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 1998 – PRONERA;
- Saberes da Terra – Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores em 2005;
- Projovem Campo – Saberes da Terra em 2007;
- Procampo – Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais.

Esses programas são executados com a cooperação dos órgãos públicos, movimentos sociais e as universidades. Mas é necessário destacar que o PRONERA,

garantiu cursos que vão desde a alfabetização de jovens e adultos até Pós-graduações e, é nesse sentido que o PRONERA significa o entendimento das concepções de direito a educação, que alicerçam as políticas públicas educacionais voltadas para o campo. Ressalta -se que a Educação do Campo Identifica-se pelos seus sujeitos, e não somente pelos programas que foram necessários para implementação de políticas públicas, que garanta o direito de todos os cidadãos do campo a uma educação de qualidade.

De acordo com Caldart (in: BRASÍLIA, 2002), *apud* Lima e Silva (2015):

Compreende-se que o desafio para as escolas do campo é a formação para recuperar as condições humanas dos povos do campo. Por isso, é tão central a definição do tipo de escola que se quer e do projeto educativo que ali se desenvolve. Para tanto, se resgata a experiência histórica da educação popular e das práticas educativas que suprimam o histórico vazio deixado pelo poder público nas regiões rurais. (CALDART in: BRASÍLIA, 2002, p.17, *apud* LIMA; SILVA, 2015, p.15).

Além do mais, a educação do campo tem o foco de encaminhar a valorização do sujeito do campo, do qual projeto está voltado para atender a necessidade de cada indivíduo no mundo social. É nesse sentido que cada cidadão tem o direito de ser educado no lugar onde vive e com os mesmos direitos ao acesso a educação voltada para a sua realidade, em conformidade com seu convívio social. Lima e Silva (2015 in: BRASIL, 2008, p.41), ressalta que:

A educação do campo se sustenta na valorização da vida no campo com o objetivo de construir políticas que garanta o direito de trabalhar e estudar no campo satisfatoriamente, construir um paradigma solidário e sustentável nas relações entre a educação, agricultura familiar e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo (BRASÍL, 2008, p.41, *apud* LIMA; SILVA, 2015 p. 16).

Nessa lógica entende-se que, a Educação do Campo veio para melhorar a vida das populações do campo, por isso que camponeses e outros povos vão à luta por seus direitos, e muitas vezes são vitoriosos. De acordo com Hage (2005), *apud* Lima e Silva (2015):

A educação do campo está influenciada dentro dos procedimentos educacionais, que envolvem uma política pública que se dispõem a prática pedagógica em dois sentidos: rural e urbano, sendo que as realidades se modificam no ensino-aprendizagem dos sujeitos do campo. Por meio de seus costumes, culturas que são diferentes onde convive, a educação do campo envolvem todo o sujeito da sociedade que merecem está dentro do contexto social por uma educação de qualidade. (Hage 2005, *apud* LIMA; SILVA, 2015 p. 17).

Nesse contexto, se faz necessário compreender a importância da família, no contexto escolar, fazendo a junção de escola/família, sendo que, o papel da escola é o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem e, a função da família é educar, alimentar e proteger, dando-lhe todas as garantias de sobrevivência e permanência na escola para o seus filhos.

Paulo Freire (1996) ressalta que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p. 13).

Portanto, as Diretrizes Operacionais esclarecem que, a qualidade da educação escolar no meio rural, ainda precisa de boas políticas que minimizem todas as necessidades educacionais, de forma que os professores daquelas localidades também estejam bem qualificados para atuar nestas comunidades rurais.

As salas de aulas multisseriadas vêm se caracterizando como um feito recorrente na educação brasileira, no entanto as classes multisseriadas estão presentes nas escolas das regiões rurais, onde a escassez de professores e de alunos ou de recursos faz com que essa modalidade de ensino seja a única saída para a permanência e o funcionamento dessas escolas no campo.

Diante de um contexto educacional que historicamente pouco contribuiu para a valorização das escolas do campo, tornando a multisseriação uma ação emergencial, pelo qual as redes municipais e estaduais de ensino se utilizam como estratégia para continuarem a permanência e manutenção dessas escolas do campo em seu pleno funcionamento. Na verdade, a multisseriação não é uma política emergencial para a grande maioria dos municípios pobres no Brasil. Tem sido uma opção de política pública dos governos municipais para ofertar educação para as populações pobre no Brasil e no Tocantins. Segundo Hage (2004) *apud* Costa, C. e Costa, V. (2018):

No meio rural, os sujeitos se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas, sentindo-se discriminadas em relação às escolas da cidade, que assumem prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. Os gestores públicos justificam a ausência do acompanhamento pela falta de estrutura e pessoal suficiente para realizar a ação. Essas situações no conjunto associam a multissérie aos prejuízos na aprendizagem, motivando os sujeitos do campo, a considerá-la “um mal necessário” e perseguirem sua transformação em turmas seriadas, como alternativas para

que o sucesso na aprendizagem ocorra. (HAGE, 2004, p. 04), apud (COSTA; COSTA, 2018, p. 02).

Quando nos referimos à “Educação no Campo e as sala de aula multisseriadas”, questiona-se como funciona uma sala de aula multisseriada? Poderíamos imaginar uma classe com vários alunos, de várias séries e de idades diferentes. De acordo com Hage (2014) “[..] essas escolas reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes” (HAGE, 2014, p. 09). Consequentemente, a realidade das escolas do campo com turmas multisseriadas, requer um olhar diferenciado, por apresentar enormes desafios, para que sejam cumpridas as metas constitucionais publicados nas legislações específicas, que definem os padrões de qualidade do ensino público.

Essas conquistas, segundo Hage (2014) foram frutos das lutas dos movimentos sociais populares do campo, evidenciando o quadro dramático, em que se encontram essas escolas, exigindo uma intervenção urgente e substancial nas condições objetivas e subjetivas de existência dessas escolas.

Segundo Rodrigues (2009) *apud* Costa, C. e Costa, V. (2018):

Notamos ainda que nos debates da educação do campo as salas multisseriadas não foram contempladas e sim tratadas como estratégia emergencial, como uma espécie de “tapa buraco” para solucionar os problemas das escolas isoladas, que não contam com quantidade de alunos suficiente para divisão das turmas em série. (Grifos do autor). (RODRIGUES, 2009, p. 72-73, *apud* COSTA; COSTA, 2018, p. 03).

Dessa maneira as salas multisseriadas continuam esquecidas, ou seja, são negligenciadas das políticas públicas, tornando-as desafiadas a manterem a qualidade do ensino mesmo com as condições precárias das escolas do campo.

O método de ensino proporcionado pelas classes multisseriadas, é considerado em sua trajetória, longe do ideal, tornando-se alvo de várias análises teóricas e práticas, que tem levantado alguns problemas dessa técnica de ensino, tanto do entendimento do aluno, quanto no trabalho docente do professor, visando procura de alternativas para a melhoria desse sistema de ensino. No ponto de vista de Hage (2014):

A Educação do Campo vincula-se assim, às experiências de luta por um projeto político pedagógico sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da

floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. (HAGE, 2014, p. 03).

Portanto, com a diminuição do número de alunos nas escolas do campo, torna-se necessário a formação das turmas multisseriadas, onde o professor tem que trabalhar com várias crianças de faixa etária e níveis escolares diferentes. Esse método de ensino exige que os professores sejam capacitados para trabalhar com a Educação do Campo. As problemáticas que os professores enfrentam ao lecionarem nas turmas multisseriadas são: a falta de estrutura das escolas do campo, a falta de investimento do poder público e a falta de recursos didáticos. Hage (2014) destaca que:

De fato, quando nos interrogamos sobre os fatores que interferem na qualidade da educação e fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais multisseriadas, em primeira instância se destaca a precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola e as condições de transporte inadequadas, a sobrecarga de trabalho docente através de múltiplas funções desempenhadas e a instabilidade no emprego, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, a permanência do trabalho infantil, a vulnerabilidade da escola e dos docentes às interferências do poder local, o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar e o fechamento das escolas, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo... Enfim, múltiplas questões que impactam na identidade da escola e na organização do trabalho pedagógico, resultando no fracasso escolar dos sujeitos do campo. (HAGE, 2014, p. 10-11).

Nesse sentido entendemos que, as crianças com a faixa etária de idades e grau de escolarização diferentes, juntas no mesmo espaço e ao mesmo tempo, dificultam muito para o professor ministrar suas aulas, porque são níveis de aprendizagens diferentes, ou seja, os professores das turmas multisseriadas, devem estar qualificados para enfrentar esses obstáculos.

Hage (2011) cita que:

Outra realidade que enfraquece a afirmação de uma cultura docente nas escolas multisseriadas, como também, nas próprias escolas do campo, são os fracos vínculos que os professores possuem com essas escolas, resultante do fato de que grande parte dos profissionais que nelas atuam não é do campo, está de passagem no campo e quando puder se liberar, com certeza, sairá do campo. A rotatividade dos professores que atuam nas escolas do campo pode ser comprovada pelas taxas elevadas de professores temporários atuando nas escolas multisseriadas, o que associado ao pouco tempo de serviço de um grande número de docentes na profissão, culmina por agravar ainda mais a precariedade da atuação docente nas escolas do

campo e em especial nas escolas multisseriadas. Numa situação, em que o professor se vê obrigado a desenvolver a docência em uma turma com várias séries ao mesmo tempo, conta muito significativamente a experiência de docência acumulada ao longo de sua vida, como também, em grande medida, a estabilidade no emprego. (HAGE, 2011, p. 03).

Além disso, o educador do campo precisa procurar novas alternativas que possam ser enquadradas à realidade do sujeito que vive e mora no campo e com isso procurar formar cidadãos críticos, e que lutem pelos seus direitos na sociedade. O professor também deve comprometer-se com o ensino/aprendizagem de todos os sujeitos, trazendo melhorias para a educação do campo.

2.3 O professor em sala de aula multisseriada

Sabemos que o professor é o mediador do desenvolvimento do aprendizado e da escolaridade de cada sujeito para a sua trajetória de vida, mas, esse feito passa por vários desafios, sobretudo, quando esse educador trabalha com a interdisciplinaridade na escola com turmas multisseriadas, em metodologia educacional esse professor é caracterizado unidocente, porque trabalham com crianças de diferentes series idades e fases de aprimoramento maior e menor no aprendizado dos alunos.

Na visão de Nunes (2018):

Para os professores de escolas multisseriadas, soma-se a isso o agrupamento de alunos de diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento em uma mesma sala de aula, ao mesmo tempo, sob a condução de um único professor, via de regra, o único profissional presente na comunidade escolar. Embora seja difícil, não é impossível, desde que haja articulação do conteúdo de ensino com os anos escolares por meio de um trabalho pedagógico sistematicamente bem orientado. (NUNES, 2018, p. 05).

Nesse sentido, o professor é aquele que associa o conhecimento de cada cidadão que convive na sociedade, isto significa que, todos os sujeitos escolarizados, que passou ou passa pela relação ensino-ação de um professor. Dessa forma, fazendo uma conexão entre a escola e a família, compartilhando experiências dentro desse contexto social. Entende-se que, as práticas pedagógicas são muito importantes no ensino educacional, porque é método que o professor deve criar objetivos para a idealização de uma prática docente, que venha contemplar as necessidades reais dos alunos das escolas do campo.

Portanto, para tudo isso acontecer, o professor precisa ter habilidades em suas práticas pedagógicas, que contemplem os direitos a aprendizagem das crianças através de metodologias diferenciadas, que possa estimular e envolver cada vez mais os alunos a participarem das atividades executadas em sala de aula, tornando as aulas mais dinâmicas e prazerosas.

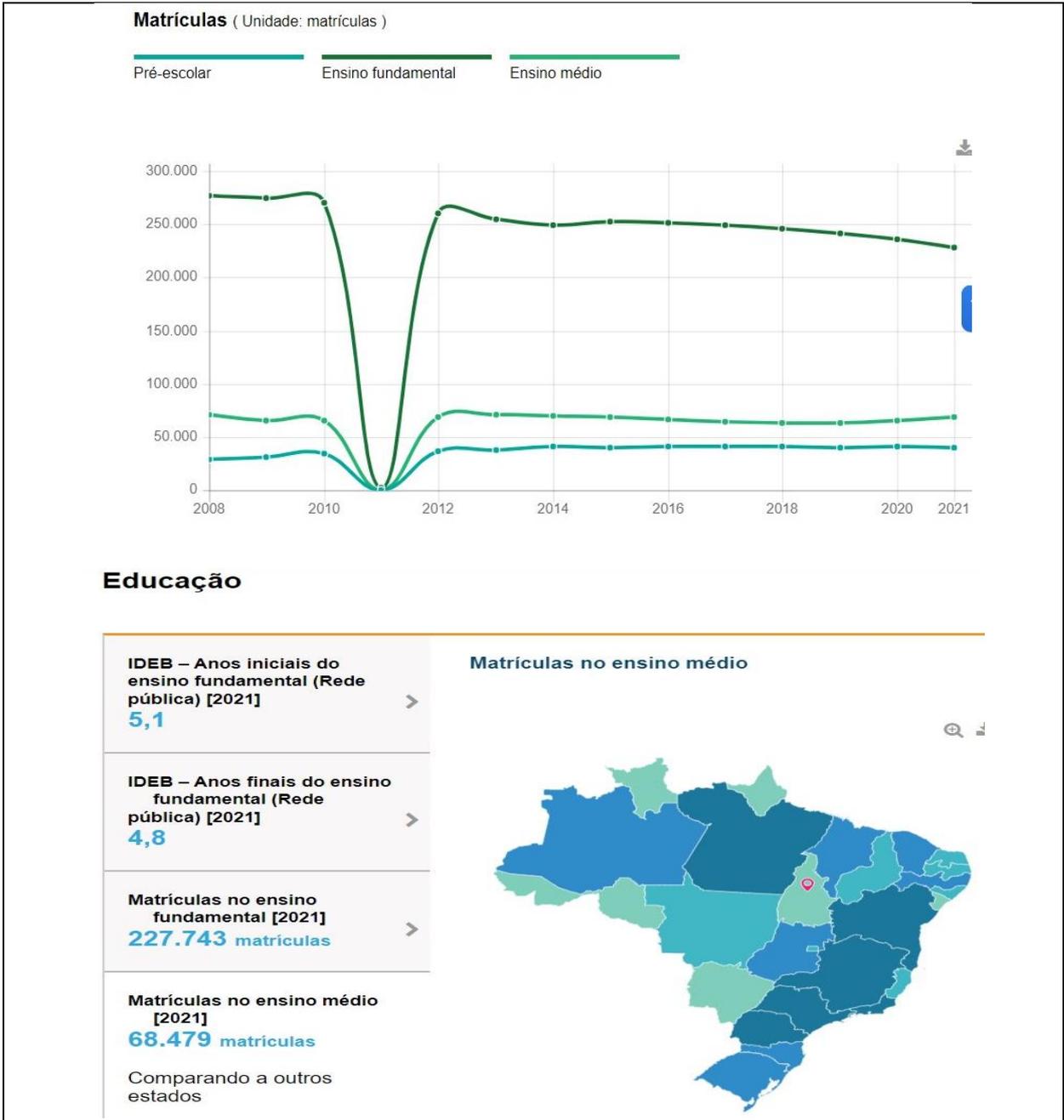
3 ESTADO DO TOCANTINS, CONTEXTO HISTÓRICO

O Estado do Tocantins por ser o estado mais novo da federação, ainda se encontra economicamente em constante crescimento, e os destaques desse crescimento, ficam por conta da agricultura, comércio, serviços e indústria. Hoje o Tocantins é um dos maiores produtores de grãos da região norte do Brasil. O Estado do Tocantins, Capital Palmas, localizada no centro do estado, na margem esquerda do Rio Tocantins, conta com uma população de 302.692 segundo os dados do IBGE censo (2022) e com uma área territorial de 2.227,329 km².

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro Geográfico (IBGE), 2021, estão matriculados na rede estadual de ensino público do Estado do Tocantins 296.222 alunos, e conta com um quadro de professores entre o Ensino Médio e Fundamental é de 16.981 profissionais com 1.594 unidades de ensino médio e fundamental, a nota do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública 2021 é **5,1**, e para os anos finais e de **4,8**. Conforme a tabela abaixo.

Descrição	Total
Alunos matriculados no Ensino Fundamental em 2021	227.743 matrículas
Alunos matriculados no Ensino Médio em 2021	68.479 matrículas
Professores do Ensino Fundamental 2021	12.118 docentes
Professores do Ensino Médio 2021	4.863 docentes

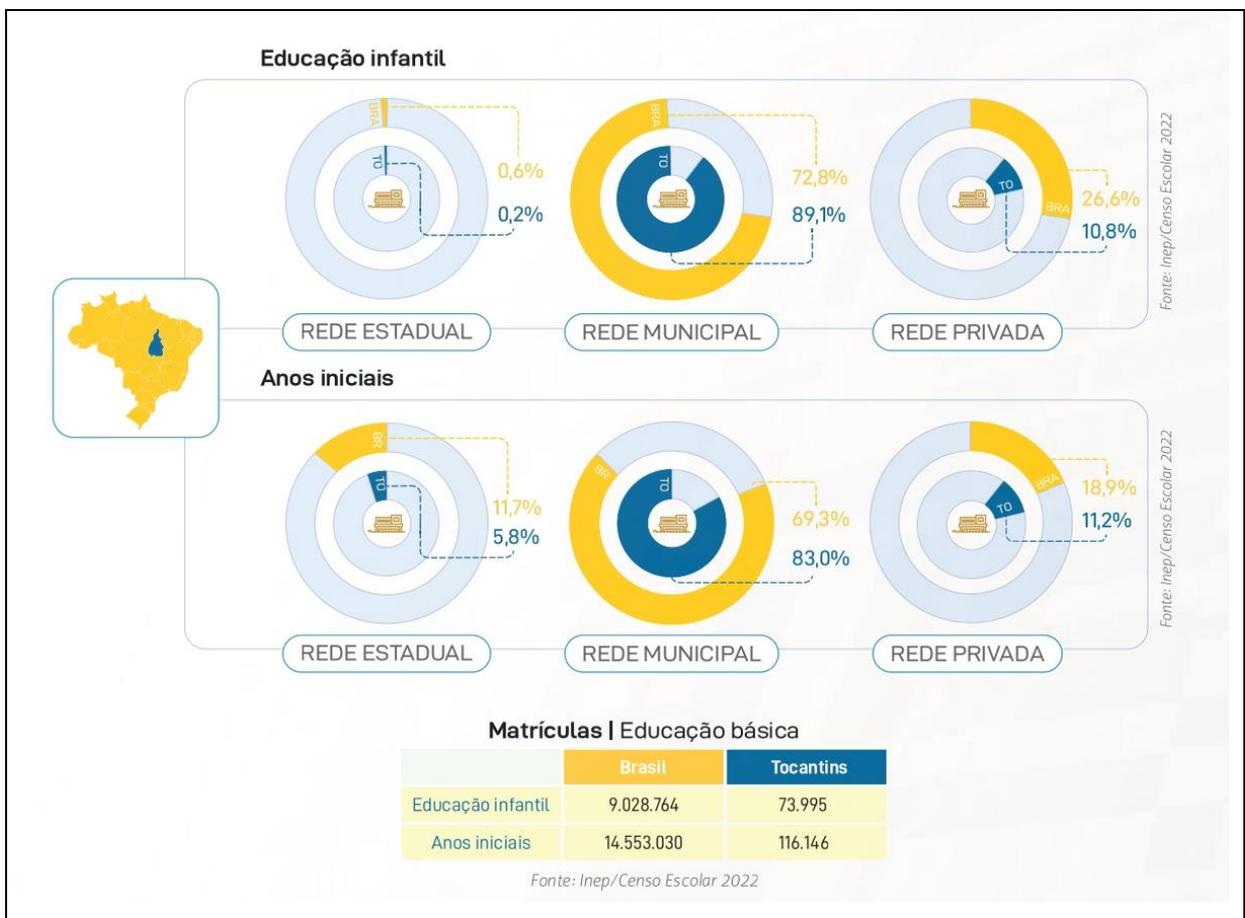
Fonte: IBGE (2021).



Fonte: IBGE (2021).

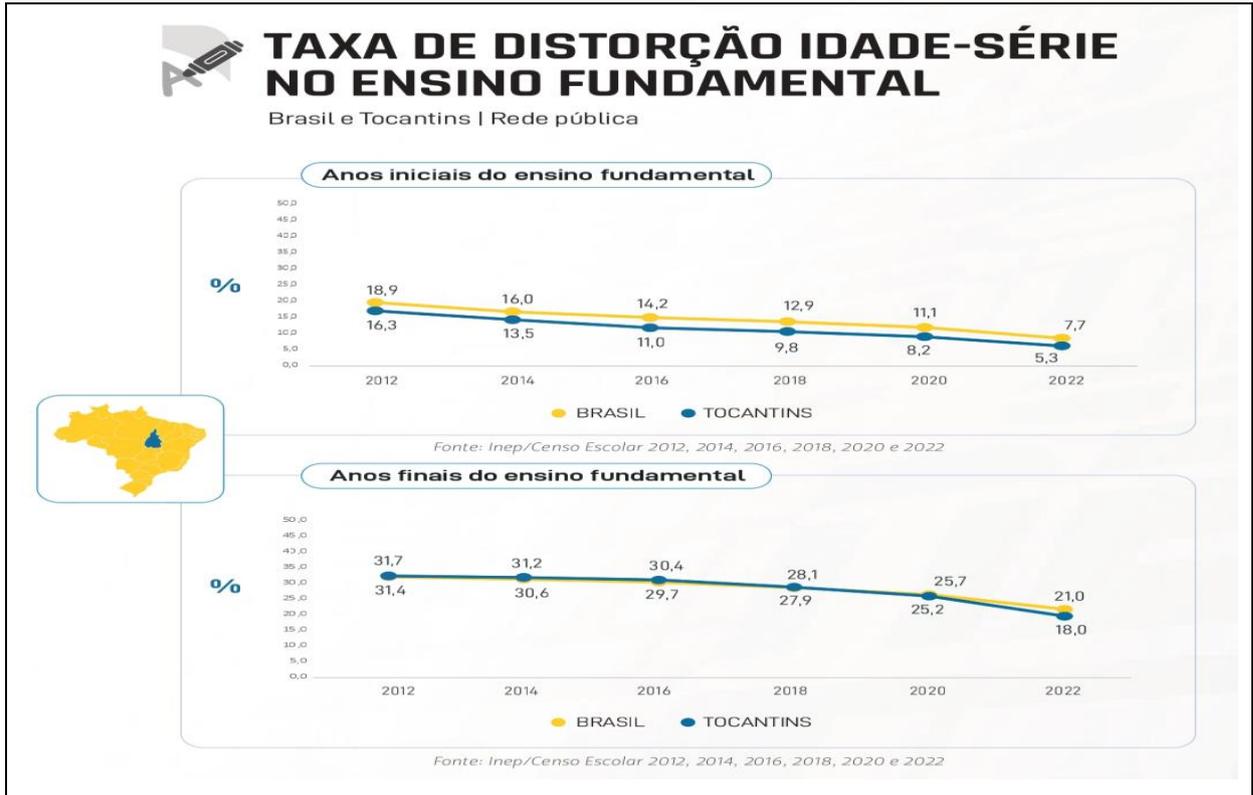
Portanto, conforme os dados do “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, do Ministério da Educação, que tem como objetivo subsidiar ações concretas que promovam a alfabetização de todas as crianças do país, este documento apresenta indicadores da rede pública de educação do Estado do Tocantins no período de 2019 e 2021. Nessa perspectiva essa seleção de dados do panorama da educação do Estado do Tocantins, tem intuito de orientar sobre uma reflexão do direito ao aprendizado que envolva toda sociedade e consequentemente, mobilize a gestão pública.

Assim sendo, em conformidade com os dados, distribuição das matrículas por dependência administrativa Brasil e no Estado do Tocantins (2022), a Educação Infantil é atendida prioritariamente pelas redes públicas municipais, sendo que essas redes atendem a 89,1% das matrículas, e apenas somente 10,8% das matrículas são atendidas pela rede privada no Tocantins, já em nível nacional esse percentual sobe para 26,6%. Desse modo, nos Anos Iniciais a rede estadual de ensino do Tocantins atende a 5,8% das matrículas, e em contrapartida, no país 11,7% estão matriculados nessa etapa nas redes estaduais. De acordo com os gráficos abaixo:



Fonte: INEPE/Censo Escolar (2022).

Nessa perspectiva, conforme os dados do panorama da educação do Tocantins, a taxa de distorção idade-série vem caindo a cada ano, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Atualmente no Estado do Tocantins, são quase seis mil estudantes com distorção idade-série na rede pública de ensino, e com relação ao país essa taxa sobe para 900 mil alunos, que estão em atraso em relação ao ano adequado para a sua idade. Segue o gráfico abaixo.



Fonte: Inep/Censo Escolar (2012, 2014, 2016, 2018, 2020 e 2022).

Nesse contexto, não podemos deixar de citar as escolas do campo. De acordo com a SEDUC, atualmente estão em funcionamento 139 unidades escolares da rede estadual de ensino, sendo 95 dessas escolas indígenas, 43 são escolas do campo e duas são quilombolas, localizada na zona rural do município de Mateiros região do Jalapão, e a outra localizada no município de Chapada da Natividade. Conforme ressalta a SEDUC (2021):

[...] O diferencial dessas escolas é que, além das disciplinas da grade curricular normal, são trabalhados temas específicos ligados ao cotidiano da população. Nas escolas quilombolas são trabalhadas duas disciplinas direcionadas à comunidade, que buscam valorizar a realidade local. São elas: Saberes e Fazeres Quilombola e Cultura Quilombola. Já nas escolas do campo é incluída a disciplina Saberes e Fazeres do Campo”. (TOCANTINS, 2021, p. 02).

Vale destacar nesse contexto, o acesso a educação da população indígena, porque segundo os dados da Seduc atualmente 95 escolas estão em funcionamento, e exigem a necessidade de um olhar diferenciado para essas comunidades e também as suas culturas. Segundo os dados da SEDUC (2021), “a educação escolar indígena no Tocantins está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica da Educação Escolar Indígena que fixa diretrizes pautadas, pelos

princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade”. (TOCANTINS, 2021, p. 03).

Por fim, é importante compreendermos, como funciona a rede de ensino no Estado do Tocantins, e conseqüentemente sobre a pauta da educação do campo, objetivando refletir e compreender sobre esse assunto.

3.1 Miracema do Tocantins no contexto histórico e político para o estado do Tocantins

A Cidade de Miracema do Norte Goiano surgiu devido aos garimpos que chegaram nessa região, e conseqüentemente atraiu vários trabalhadores para essas atividades. Nesse sentido, em 1929 chegaram os seus primeiros habitantes, e toda essa região passou a se chamar Xerente e Bela Vista, mas somente em 1948, esta região foi desmembrada do Município de Araguacema, e com a sua emancipação política tornou-se o Município de Miracema do Norte. Com a criação do estado do Tocantins em 1988, Miracema do Norte passou a ser camada de Miracema do Tocantins, e foi escolhida para sediar a capital provisória do novo estado, por ato do presidente da República, e permaneceu entre 1º de Janeiro a 31 de Dezembro de 1989. Segundo Miranda (2015):

A criação do Estado do Tocantins, pela Constituição Federal de 1988, prometia novo ânimo para o desenvolvimento desta região de acordo com os discursos das elites, principalmente em função da tradição de abandono da região e dos apelos direcionados à população pobre. Especificamente Miracema, foi Capital Provisória durante um ano (1989), o que só contribuiu para aumentar os problemas da cidade e a pressão sobre as terras dos pequenos proprietários tornando impossível, ante a volúpia dos que detêm o capital, não ceder às essas pressões. Muitas terras, antigas fazendas, trocaram de donos, mas a concentração continuou. (MIRANDA, 2015, p. 31).

O município de Miracema do Tocantins está situado na região central do Estado do Tocantins, e sua área territorial é de 2.656 Km², e de acordo com IBGE (2022) conta com uma população de 18.566 habitantes. O município de Miracema do Tocantins é dividido pela passagem da BR-153, a esquerda e pelo Rio Tocantins a direita, separando a cidade de Miracema da cidade de Tocantínia. Portanto, o município de Miracema do Tocantins era a principal porta de entrada da região central do norte de Goiás, porque tudo que era transportado naquela época era por meio de embarcações, e Miracema era referência devido ao acesso ao Rio Tocantins, ou seja,

a Cidade de Miracema era considerada uma cidade portuária, entrada e saída de mercadorias e passageiros. Miranda (2015) ressalta que:

Miracema é uma cidade que de acordo sua história oficial surgiu na década de 1920 (embora muito antes desse período já vivesse nesta região vários povos indígenas) e, assim deve sua existência aos homens e mulheres que migraram do Maranhão, Pará, Piauí, Pernambuco, Bahia na busca de melhores pastagens para a criação de gado bovino e para o comércio dos poucos produtos agrícolas produzidos, considerando sua condição de cidade localizada às margens do Rio Tocantins e ponto de passagem para quem negociava com o comércio de Belém do Pará. (MIRANDA, 2015, p. 32).

Entretanto, no final da década de 60, toda a logística do norte do Goiás, passa por mudanças significativas, com a chegada da BR-153, conhecida até os dias atuais como Belém-Brasília. Nesse período com a construção da BR-153, de acordo com Miranda (2015, p.36) a estrutura de transporte fluvial utilizando-se o rio Tocantins, Miracema perdeu muito com essa evolução, na medida em que era uma referência desse tipo de transporte até aquele momento.

Com a criação do Estado do Tocantins, Miracema passou a ser a capital provisória do estado em 1989 e, conseqüentemente com a saída dessa capital, para Palmas capital definitiva, como relata Miranda (2015, p.31), deixando a cidade em dificuldades sócio econômicas tais como: a falta de emprego e de infraestrutura como asfalto e pontes. Dificuldades que levaram a população de Miracema a trabalhar em diversas áreas. Nos anos 90, ocorreu a construção da Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães, situada entre os municípios de Miracema e Lajeado.

Nesse contexto, Miracema do Tocantins, teve um aumento econômico significativo no período da construção da Usina Hidrelétrica, porque todas as concentrações das empresas responsáveis pela edificação desta obra situavam-se em Miracema, tornando esta cidade novamente em ascensão. Como ressalta Chelotti e Venâncio (2021):

A barragem de Lajeado foi construída na década de 1990, contexto em que a economia brasileira era, espacial e temporalmente, caracterizada pela abertura do país ao capital estrangeiro, tendo como um dos seus principais eixos a construção de barragens para a produção e transmissão de energia elétrica, para o fortalecimento do modo de produção capitalista. Aliada a isso, como ressalta Zitzke (2007), havia a lógica da criação, com a Constituição de 1988, e da consolidação do estado do Tocantins, nos anos seguintes. O estado recém-criado, comprometido com uma elite capitalizada e uma proposta econômica desenvolvimentista e permissiva ao capital privado, influenciou diretamente no processo de remanejamento e compensação pelas perdas das comunidades ribeirinhas atingidas pela usina hidrelétrica. Nesse contexto, o autor ressalta que, mesmo estando localizada num rio

federal, a obra foi, por negociações políticas, licenciada pelo órgão ambiental estadual, o Instituto Natureza do Tocantins Naturatins. (CHELOTTI; VENÂNCIO, 2021, p. 08).

Neste sentido, com a conclusão construção da Usina Hidrelétrica de Lajeado, ocorreu mais uma baixa econômica na cidade de Miracema, pois todos os escritórios administrativos das empreiteiras da obra, foram embora deixando, e mais uma vez, Miracema ficou em situação de calamidade e abandono.

3.2 Miracema do Tocantins, contexto e desafios da educação municipal

O Município de Miracema do Tocantins possui 12 instituições de ensino público, conforme os dados da Secretaria Municipal de Educação, sendo quatro escolas urbanas; EMEF Francisco Martins Noletto, EMEF Brigadeiro Lísias Rodrigues, ETI Vilmar Vasconcelos Feitosa e EMEI Professora Dalva Cerqueira Brito, e conta também com quatro CEMEIs; Dona Isis Sardinha, Dona Maracaípe, Dona Regina e Vovó Luiza Bucar inaugurada dia 25/08/2023, no campo o município possui quatro escolas; EMEC Vale do Tocantins, EMEC Santa Marina, EMEC Bartolomeu Fraga e EMEC Boanerges Moreira de Paula. Nesse sentido, atualmente de acordo com os dados fornecidos pela SEMED de Miracema, em 2023 estão matriculados 1716 alunos, nas escolas urbanas e do campo, e conta com 142 professores.

Nos últimos 30 anos conforme os dados cedidos pela SEMED foram fechadas 22 Escolas no Campo, em conformidade com a tabela abaixo:

Ord.	Código	Escolas do Campo
01	17015243	ESCOLA MUL. SÃO PEDRO
02	17050979	CRECHE MUL. SÃO SEBASTIÃO
03	17044774	ESCOLA MUL. PROGRESSO
04	17050987	ESCOLA MUL. SÃO JOÃO
05	17014948	ESCOLA MUL. DIVINO MESTRE
06	17047900	ESCOL MUL. ONESINA BANDEIRA
07	17049687	ESCOLA MUL. CANJIRANA
08	17014875	ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO CAMPESTRE DO RANCHO
09	17015103	ESCOLA MUL. NOSSA SENHORA DE FATIMA

10	17015030	ESCOLA MUL. GOIAS
11	17015120	ESCOLA MUL. OTAVA
12	17015235	ESCOLA MUL. SÃO PAULO
13	17045657	ESCOLA MUL. SANTA TEREZA
14	17014859	ESCOLA MUL. BOM JESUS
15	17047943	ESCOLA MUL. MIRACEMA
16	17038383	ESCOLA MUL. PRIMAVERA
17	17014980	ESCOLA MUL. ESPIRITO SANTO
18	17014956	ESCOLA MUL. DIVINO PAI ETERNO
19	17047897	ESCOLA MUL. MANOEL MESSIAS
20	17052734	ESCOLA MUL. ANTONIO GEREMIAS COELHO
21	17014883	EMTI CAMPO VERDE
22	17015090	ESCOLA MUL. NOSSA SENHORA DA GUIA II

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Miracema do Tocantins.

Portanto, como observamos nesta tabela acima, esse numero de escolas rurais que fecharam é maior do que a quantidade de escolas em funcionamento, e de acordo com as informações da SEMED Miracema, o que ocasionou o fechamento dessas instituições foi à falta do quantitativo de alunos necessário para seu o funcionamento, outro grande problema é o transporte escolar, que por muita das vezes é precário, as péssimas qualidade das estradas rurais também contribui, e conseqüentemente a falta de recursos financeiros para manter essas escolas. Olhando do ponto de vista do direito a educação que as populações rurais têm de ter escola e a respectiva oferta dos processos pedagógicos e formativos em condições adequadas para as crianças, vamos apresentar algumas reflexões sobre fechamento de escolas rurais.

Considera-se importante um debate mais amplo acerca do processo de fechamento de escolas rurais, entretanto neste trabalho não temos como centro do debate essa questão, mas apresento aqui alguns elementos que podem nos ajudar a continuar as reflexões sobre o fechamento de escolas rurais anunciados na tabela anterior no município de Miracema do Tocantins. Primeiro é importante considerar que esse é um processo que não é exclusivo desse município e que está articulado com a questão da municipalização da educação a partir das definições legais presentes na

Constituição Federal de 1988, na LDB (Lei 9.394/96), bem como nos debates e contradições desse processo na sociedade brasileira.

Os autores Cordeiro e Carvalho (2023) apontam que o processo das reformas democráticas no Brasil, consagradas com a Constituição Federal de 1988, a municipalização de educação pública compõe parte das práticas de descentralização política-administrativa desse período, e que,

[...]ao estudar a origem do fechamento de escolas -nucleação- constatamos que este nasce como resultado desse processo de democratização formal do estado brasileiro. Assim, a municipalização da educação básica tratou de instaurar em seu primeiro momento um verdadeiro sufocamento orçamentário municipal, resultando no fechamento de instituições educacionais como uma espécie de “formula mágica” para sanar os problemas financeiros daquele período. Logo, se o objetivo era ampliar a universalização da educação básica pública, gratuita, universal e de qualidade, pouco foram os avanços em termos da garantia da universalização da escolarização (CORDEIRO; CARVALHO, 2023, p. 7).

Esses autores indicam ainda, conforme Moreira (1999), citado por Cordeiro e Carvalho (2023) que,

A municipalização não é um fato isolado no contexto político-administrativo das políticas públicas nacionais. Há muitos casos de transferência de escolas das redes federal e estadual para a responsabilidade de governos municipais, sem, contudo, resolver a questão da universalização da escola básica. Ou seja, uma política educacional que não tem possibilitado o questionamento central sobre a responsabilidade de todo poder público (união, estados e municípios) e a sociedade em geral por uma educação pública, gratuita, universal e de boa qualidade. (MOREIRA, 1999, citado por CORDEIRO; CARVALHO, 2023, p. 5).

É muito importante considerar os impactos sofridos pelas comunidades rurais quando o poder público toma a decisão de fechar uma escola. Como afirma a educadora Roseli Caldart, se a educação é um direito humano, o acesso a ela tem que ser facilitado. “Ter acesso à escola não pode ser uma coisa extraordinária, que precise mover céus e terras, andar quilômetros, usar transporte para ter acesso. O acesso à escola tem que ser uma coisa ordinária na vida”, afirma. (CALDART, 2012). E esta autora afirma ainda que,

O fechamento das escolas sucintamente acaba gerando instabilidade nas comunidades, ora que, a existência/ausência da escola interfere diretamente no cotidiano das famílias. A existência da escola por sua vez, gera vida e movimento dentro da comunidade, além de que, os pais podem participar mais assiduamente na vida escola de seus filhos e na dinâmica da escola, fortalecendo o laço escola/família, característica muito forte em escolas de zona rural “A luta pelo acesso dos trabalhadores do campo a educação é

específica, necessária e justa. Deve se dar no âmbito do espaço público, e o estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização e não apenas princípio abstrato” (CALDART, 2012, p. 262).

Cordeiro (2014) citando dados do MST (2011) apresenta informações sobre o fechamento de escolas rurais em todas as regiões do Brasil e diz que,

O processo de fechamento de escolas rurais atualmente ocorre, em maior ou menor proporção, em todo o Brasil, como denunciado pela campanha nacional contra o fechamento e pela construção de escolas no campo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) “Fechar Escola é Crime”, no qual o movimento contabilizou o fechamento de 24 mil escolas em todo o país entre 2002 e 2009, sendo que 80% destas eram rurais. A região Sudeste foi responsável por 20% deste total, enquanto o Norte e o Centro-Oeste foram responsáveis cada um por 39% das escolas fechadas, o Nordeste 22% e o Sul 14%. (CORDEIRO, 2014, p. 1, apud MST, 2011).

Ainda de acordo com essa autora com a qual concordamos,

Para essas famílias camponesas, o anúncio do fechamento de uma escola na sua comunidade ou nas redondezas significa relegar seus filhos ao transporte escolar precarizado, 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. [...] Portanto, fechar uma escola do campo significa privar milhares de jovens de seu direito à escolarização, à formação como cidadãos e ao ensino que contemple e se dê em sua realidade e como parte de sua cultura. Num país de milhares de analfabetos, impedir por motivos econômicos ou administrativos o acesso dos jovens à escola é, sim, um crime! (CORDEIRO, 2014, p. 3).

Pesquisa realizada aqui no Tocantins revela informações sobre fechamento de 31 escolas rurais no município de Porto Nacional, entre 2001 e 2014, conforme apontam Silva, Cabral e Foschiera (2020), a pesquisas e estudos indicam elementos importantes no contexto das reflexões sobre o fechamento de escolas rurais em diferentes regiões do Brasil. Esses autores afirmam que fechamento de escolas do campo ou nucleação são resultados de políticas educacionais neoliberais dos anos 90. E para concluir, sem terminar a discussão com esses autores, trago aqui um quadro onde os mesmos, citando dados do Censo Escolar do MEC/INEP, apresentam informações sobre fechamento de escolas em diferentes regiões brasileiras, nos anos de 2003 e 2012.

Quadro 1 - Fechamento de escolas do campo, por região, no Brasil nos anos de 2003-2012

REGIÃO	2003	2012	Total de escolas fechadas
NORDESTE	58.819	41.927	16.882
Norte	19.662	15.952	3.710
Sudoeste	12.793	8.813	3.980
Sul	9.329	5.604	3.725
Centro Oeste	2.725	1.816	908

Fonte: Censo Escolar -MEC/INEP (2003 e 2012). Extraído de Silva, Cabral e Foschiera (2020, p. 11).

Os dados do quadro confirmam que em todas as regiões do Brasil, apesar dos esforços e das lutas das populações que vivem no campo e de mecanismo legal que dificulta o fechamento de escolas rurais, essa é uma realidade presente em todos os municípios. Os dados revelam que são os mais pobres que são mais afetados, pois são as populações rurais das regiões norte e nordeste que tiveram a maioria das escolas fechadas.

3.3 Escolas do campo, classes multisseriadas no município de Miracema do Tocantins

Ao analisarmos as Escolas do Campo do município de Miracema do Tocantins concluímos que, todas essas quatro escolas em funcionamento atualmente, conforme as informações da SEMED de Miracema trabalham com o método de multisseriação, devido à falta do quantitativo de alunos suficiente para o funcionamento dessas escolas do campo, conforme o quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Escolas Municipais rurais de Miracema e o atendimento da educação infantil e anos iniciais e segunda fase do fundamental no formato multisseriado.

Escolas Municipais do Campo	Ano
EMEC Bartolomeu Fraga	Pré Escolar I e II e 1º ano turma multisseriada, e 2º 3º 4º e 5º ano turma multisseriada, e também 6º ao 9º ano com turma multisseriada.

EMEC Boanerges Moreira de Paula	Pré Escolar I e II , 1º e 2º ano turma multisseriada, e do 3º 4º 5º ano turma multisseriada, também do 6º ao 9º ano com turma multisseriada.
EMEC Santa Marina	Única turma multisseriada do Pré escolar ao 5º ano, e também outra turma multisseriada do 6º ao 9º ano.
EMEC Vale do Tocantins	Pré Escolar I e II é uma turma Multisseriada, do 1º ano e o 3º ano turma multisseriada, também 6º e 7º ano, 8º e 9º ano todas com turma multisseriadas.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Miracema do Tocantins.

As informações do quadro 2 indicam que, de certa forma, a oferta de educação básica para a população do campo na cidade de Miracema do Tocantins, vive um processo de abandono e a qualidade dessa oferta é duvidosa, pois o atendimento da educação infantil, dos anos iniciais, e da segunda fase do ensino fundamental no formato multisseriado não garante uma formação adequada para os filhos da população mais pobre do município. Considera-se que essa é uma questão grave. As populações do campo têm os mesmos direitos da população urbana. A multisseriação traz desafios pedagógicos, não foi organizado para a precarização do ensino, mas para assegurar o direito de educação a populações que têm dificuldade devido a distâncias mesmo dentro de territórios, assentamentos e outras comunidade específicas. A problemática dessa oferta é principalmente quando é assumida como a forma principal de oferta de educação para essas populações e sem a devida avaliação pedagógica, sem apoio pedagógico e formação ou no sentido de buscar identificar outras alternativas de oferta.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo seguiu na direção da compreensão da educação do campo e o histórico da luta pela educação do/no campo, que traz a sua interface inserida na luta pela terra. Conforme Caldart (2002) *apud* Lima e Silva (2015, p. 42), a luta do povo do campo por políticas públicas que garanta o seu direito à educação, e uma educação que seja no e do campo. Esse processo envolve a luta de classes camponesas que, por meio da abordagem crítica de vários autores incluindo também, as políticas públicas governamentais através da leitura e a reflexão sobre as lutas das classes trabalhadoras camponesa, pelo direito a educação.

Por intermédio dessa pesquisa, buscou-se observar a realidade das escolas do campo do município de Miracema do Tocantins, e compreender o processo de constituição e de resistência dessas escolas, e se estão realmente voltadas para a realidade do campo. Nesse sentido é necessário analisar as contradições que as salas de aulas multisseriadas, e alguns lugares são importantes para o funcionamento dessas escolas do campo, mas deve-se cumprir as exigências curriculares, professores suficientes para o funcionamento e a formação continuada de professores em exercício.

A literatura que tivemos acesso revelou que, em Miracema do Tocantins, mas também em outras regiões pobres do Brasil, os governos municipais vêm assumindo a multisseriação não como uma ação emergencial, mas como estratégia mesmo de oferta educação escolar para continuarem com a permanência e manutenção dessas escolas como forma de atender ao direito das populações pobres que vivem no meio rural.

Na verdade a multisseriação tem sido uma opção de política pública dos governos municipais para ofertar educação para as populações pobre no Brasil e no Tocantins. Não temos escola ou sala multisseriada na área urbana das capitais brasileiras. Mas no campo temos. E isso significa que para os diferentes governos municipais essa população deve ser atendida assim.

Nesse sentido, esperamos que, os resultados dessa pesquisa venham colaborar para uma maior reflexão por parte dos estudantes e professores, e oferecer novas possibilidades de superação dessa estruturação de educação tão complexa, e tão contrastante no campo, porque através dessa reflexão, pode chegar às possibilidades de solução dessas questões que foram levantadas sobre, as

dificuldades que afetam as classes multisseriadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A escola do Campo e a pesquisa do Campo: metas. In: Molina, Mônica (org). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, MDA, 2006.

BEZERRA, M.C.S; NUNES, K. C. S. Escolas Multisseriadas Rurais no Estado do Tocantins e Pedagogia Histórico-crítica: aproximações. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.1 [75], p.258-275, jan./mar. 2018.

BRASIL. **Decreto LEI nº 7.352/2010**. Art. 1º parágrafo 1º. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/images/arquivos/manual_proneira_e_portaria_publicados.pdf Acessado em: 15 de julho de 2011.

BRASIL. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. In: BRASIL-MEC-SECAD. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. INEP/MEC. **Panorama da educação do campo**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf> >. Acesso em: 12 ago. 2015.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In. KOLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF, 2002.

CALDART, Roseli Salette (Org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTRO, Éden Santos De. Classe multisseriada: um espaço para a garantia do direito humano à educação. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

CORDEIRO, Lúcia Edriana de Sousa; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **O fechamento de escolas rurais: a verdadeira essência do movimento de nucleação**. Acesso em 12 de dezembro de 2023: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65498>.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. Reorganização espacial da oferta escolar: o fechamento de escolas rurais no estado do rio de janeiro. **Revista Tamoios**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2014. DOI: 10.12957/tamoios.2013.7383. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/7383>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, p. 1165-1182, out./dez., 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Tocantins: IBGE, 2012.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/classes multisseriadas do campo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

LIMA, Luciane Nunes de; SILVA, Eliel Nunes da. **Educação no campo**: as dificuldades e possibilidades do fazer docente em classes multisseriadas da Escola Manoel Henrique da Rocha, no Município de Igarapé-Açu. – Igarapé-Açu, 2015. 54 f.: il.

MARIANO, Alessandro Santos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. **Anais do 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais; 2º Seminário de Direitos Humanos**- Unioeste, 2014

MIRANDA, Ricardo Ferreira. **Miracema do Tocantins**: uma cidade em (des)construção. – Porto Nacional, TO: UFT, 2015.

OLIVEIRA, Nilton Marques. **Desenvolvimento regional e territorial do Tocantins**. – Palmas/TO: Universidade Federal do Tocantins / EDUFT, 2019.

NOGUEIRA, Ariane Martins; RAMIRES, Júlio Cesar de Lima. O Agronegócio e o fechamento das escolas rurais no Brasil: algumas reflexões. **Anais do Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo**, UFG, Catalão, 2017.

SILVA, Cacilda Gonsalves da; SOUZA, Marta Suely Leal de. **Salas multisseriadas**: um olhar sobre as práticas educativas construídas na escola municipal de ensino infantil e fundamental Ovídio Tavares de Moraes. 2014.

SILVA, L. M., CABRAL, J. P. C.; FOSCHIERA, A. A. Educação do campo: o fechamento de escolas em porto nacional – TO. **Revista Pegada**, vol. 21, n.2., p. 101–121, Maio-Agosto/2020. <https://doi.org/10.33026/peg.v21i2.7536>

VENÂNCIO, M. .; CHELOTTI, M. C. A construção da barragem de Lajeado no rio Tocantins e o Programa de Compensação Ambiental Xerente: a precarização do território indígena Akwê-Xerente. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 16, n. 40 Abr., p. 409–438, 2021.