

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação

Adélia Barbosa Ferreira da Silva

Processo de ensino e aprendizagem nas Escolas Multisseriadas
em comunidades Quilombolas no estado do Tocantins.

Goiânia
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome completo da autora: **Adélia Barbosa Ferreira da Silva**

Título do trabalho: **Processo de ensino e aprendizagem nas Escolas Multisseriadas em comunidades Quilombolas no estado do Tocantins**

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [] **SIM** [] **NÃO**¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)s autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo

de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa, Professor do Magistério Superior**, em 11/04/2022, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ADÉLIA BARBOSA FERREIRA DA SILVA, Discente**, em 11/04/2022, às 17:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2791763** e o código CRC **0F1A9ACC**.

Referência: Processo nº
23070.015839/2022-38

SEI nº 2791763

Adélia Barbosa Ferreira da Silva

Processo de ensino e aprendizagem nas Escolas Multisseriadas em
comunidades Quilombolas no estado do Tocantins.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação
Orientador: Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa.

Goiânia

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Adélia Barbosa Ferreira da
[manuscrito] / Adélia Barbosa Ferreira da Silva. - 2022.
LIII, 53 f.

Orientador: Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,
2022.

Anexos.

Inclui siglas, mapas, lista de figuras.

1. . I. Pietrafesa, José Paulo, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao dia 1º do mês de abril do ano de 2022 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), às 15hs na Plataforma google meet, com o link meet.google.com/tfq-rgsn-tux, intitulado “**Processo de ensino e aprendizagem nas Escolas Multisseriadas em comunidades Quilombolas no estado do Tocantins**”, de autoria de **Adélia Barbosa Ferreira da Silva**, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa, orientador, da Faculdade de Educação com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Denise Silva Araújo, membro 1 da Faculdade de Educação. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 9,0, tendo sido o TCC considerado aprovada.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Denise Silva Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 01/04/2022, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa, Professor do Magistério Superior**, em 01/04/2022, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do

art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2791502** e o código CRC **9B9D9886**.

Referência: Processo	nº	SEI nº 2791502
23070.015839/2022-38		

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por ter chegado até aqui e ao Ufginclui por me permitir uma vaga em uma das melhores Universidades do País a Universidade Federal de Goiás e ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

Agradeço com muito carinho e gratidão ao Professor José Paulo Pietrafesa, pela paciência, companheirismo, todos os ensinamentos e por me permitir ser uma das suas alunas, não a melhor, pois esse nunca foi a minha intenção, mas ser mais uma a poder ter o privilégio de ser orientada por ele e com um tema muito importante, no qual faz parte da minha história a Educação do campo.

Aos meus pais, por estar comigo todos os dias, mesmo de longe sempre querendo saber como está a faculdade. Amo vocês.

Aos meus irmãos homens pela força moral, sempre me incentivando a nunca desistir dos meus objetivos. Amo vocês.

As minhas irmãs por estar comigo sempre, pelo incentivo, ajuda nos trabalhos e por me ensinar que desistir não é o melhor caminho. Amo vocês.

As minhas colegas de sala Livia e Elaine por todos esses quatro anos juntas e por nunca me deixarem sozinha, sempre me ajudando nos trabalhos, nas provas e em outras coisas mais que eu precisasse.

A todos os meus professores e colegas, Obrigada.

Agradeço a todos vocês por estarem comigo nessa caminhada que sabemos não ser fácil, e que às vezes nos sentimos desanimados, com medo de não conseguir concluir, e vocês não soltaram a minha mão. Então acredito que às vezes só precisamos de alguém que acredite na gente e vocês acreditaram em mim. E por toda a minha trajetória na graduação, contribuindo pelo meu desenvolvimento intelectual.

Enfim a Universidade Federal de Goiás e a Faculdade de Educação e a todos minha gratidão e muito Obrigada! Vocês- ficarão guardados no meu coração.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema Educação do campo dos anos iniciais e os impactos das classes multisseriadas no processo de ensino e aprendizagem em uma comunidade quilombola no sudeste do estado do Tocantins. Abordou-se o problema da ausência de políticas públicas educacionais voltadas para a educação rural e do campo dos anos iniciais, tendo como base a influência das classes multisseriadas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que habitam em espaços rurais quilombolas e o fechamento dessas escolas rurais multisseriadas no município de Porto Alegre do Tocantins. A pesquisa foi de caráter qualitativo, tendo como base levantamento bibliográfico, elaboração de fichas de leituras e sínteses. O estudo possibilitou uma visão ampliada da falta de compromisso para com a educação do campo com classes multisseriada, por parte dos governantes.

Palavras Chave: Educação do campo, Classes multisseriadas, Comunidade Quilombola, Porto Alegre do Tocantins.

TEACHING AND LEARNING PROCESS IN MULTIGRADE SCHOOL IN QUILOMBOLA COMMUNITIES IN THE OF TOCANTINS

ABSTRACT

The present work has as its theme Field education in the early years and the impacts of multigrade classes in the teaching and learning process in a quilombola community in the southeast of the state of Tocantins. The problem of the absence of public educational policies aimed at rural and rural education in the early years was addressed, based on the influence of multigrade classes in the teaching and learning process of students who live in quilombola rural spaces and the closing of these schools. multigrade rural areas in the city of Porto Alegre do Tocantins. The research was qualitative in nature, based on a bibliographic survey, preparation of reading sheets and syntheses. The study provided an expanded view of the government's lack of commitment to rural education with multigrade classes.

Keywords: Rural education, Multigrade classes, Quilombola Community, Porto Alegre do Tocantins.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação das comunidades reconhecidas como remanescentes de Quilombos Tocantins.....	30
Quadro 2: Relação das escolas rurais fechadas no município de Porto Alegre do Tocantins.....	43
Quadro 3: Quantidade de estabelecimento de ensino no município de Porto Alegre do Tocantins.....	43

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa do estado do Tocantins.....	29
Figura 2: Mapa do município de Porto Alegre do Tocantins.....	32
Figura 3: Mapa da comunidade quilombola São Joaquim.....	33
Figura 4: Quantidade de matrículas na educação básica no estado do Tocantins.....	37
Figura 5: Quantidade de matrículas conforme cor/raça.....	37
Figura 6: Evolução no número de matrículas na educação infantil conforme a etapa de ensino.....	38
Figura 7: Quantidade de matrículas na creche, pré-escola e localização geográfica.....	39
Figura 8 e 9: Quantidade de matrícula dos anos iniciais e dependência administrativa e localização geográfica.....	40
Figura 10: Quantidade de estabelecimentos de ensino no Estado.....	41
Figura 11: Escola municipal São Joaquim.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES- Comissão e aperfeiçoamento de nível superior

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

DEED- Diretoria de Estatísticas Educacionais

FCP - Fundação Cultural Palmares

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

SCIELO- Scientific Eletronic library online

TO - Tocantins

SUMÁRIO

Introdução	15
1 Capítulo: Políticas Públicas Educacionais e Escolas com salas multisseriadas.....	18
1.1 Políticas Públicas Educacionais.....	18
1.2 Educação rural, Educação do campo e anos iniciais.....	22
1.3 Educação em Comunidades Quilombolas.....	24
2 Capítulo: Políticas Públicas Educacionais e Escolas com salas multisseriadas no estado do Tocantins e Comunidades Quilombolas.....	28
2.1 Estado do Tocantins e Identificação das Comunidades Quilombolas.....	28
2.2 Município de Porto Alegre do Tocantins e Comunidade Quilombola.....	33
2.3 Escolas com salas multisseriadas no Estado.....	35
Considerações Finais	44
Referências	45
Anexos	49

Introdução

A educação do campo, na concepção de Caldart (2002) se concretiza tanto no meio rural como no urbano, no qual desenvolve um ensino baseado nas experiências e identidades dos sujeitos do campo. Assim, a partir dos estudos de Molina, Nery e Kolling (1999), é uma educação, voltadas para os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras camponeses (a), que vai desde os ribeirinhos, aos quilombolas.

Para tanto, Caldart (2002, p.26), enfatizou-se que essa educação deve fortalecer o direito a educação *no e do* campo, “*NO*: o povo tem o direito de ser educado no local onde vive. *DO*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculado a sua cultura e a suas necessidades humanas e sociais”.

As classes multisseriadas é uma organização de ensino presente na educação do campo, segundo Hage (2014) é uma modalidade em que apenas um professor desempenha todos os componentes curriculares no qual reúnem estudantes de séries, idades e níveis diferentes dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma turma. No entanto, segundo Hage (2014) a falta de preparo do professor pode ser um dos problemas para lidar com a heterogeneidade nas classes multisseriadas por ter estudantes com série e idade diferentes.

Muitas dessas escolas/classes multisseriadas estão localizadas em comunidades quilombolas, como é o caso do estado do Tocantins. E para uma melhor compreensão dessa categoria “quilombola” identificou-se na legislação no art. 2º do Decreto 4.887/2003, que: “[...], comunidades quilombolas ou remanescentes de quilombos são grupos étnico-raciais, definidos por auto atribuição, que tem relações territoriais específicas e trajetórias históricas próprias”.

Essas comunidades quilombolas são grupos sociais com características étnicas distintas, históricas, com modos de vida tradicionais a partir das suas culturas, costumes e crenças (ARAÚJO; FOSCHIERA, 2012 *apud* TELES; SILVA E SEIBERTS, 2020).

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2017), o estado do Tocantins possuía 45 comunidades quilombolas certificadas, dentre elas

a comunidade São Joaquim, localizada no município de Porto Alegre do Tocantins no Sudeste do Estado.

Como pressuposto essa pesquisa desenvolveu-se como tema a Educação do campo dos anos iniciais e os impactos das classes multisseriadas no processo de ensino e aprendizagem em uma comunidade quilombola no sudeste do estado do Tocantins.

Para tanto, na pesquisa questionou-se, como a falta de políticas públicas educacionais voltadas para a educação rural e educação do campo, dos anos iniciais dificulta no processo formativo dos estudantes nas comunidades quilombolas no estado do Tocantins; de que forma as classes multisseriadas influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que habitam em espaços rurais quilombolas no Sudeste do estado do Tocantins; e por que algumas das classes multisseriadas do campo no município de Porto Alegre do Tocantins foram fechadas.

Após esses questionamentos, teve-se como objetivo geral identificar o motivo de ausência de políticas públicas educacionais no meio rural, compreendendo sua ausência no processo formativo de estudantes dos anos iniciais na comunidade quilombola do estado do Tocantins; E os objetivos específicos identificar e analisar a existências das classes multisseriadas no processo de ensino e aprendizagem nos espaços rurais, na comunidade quilombola São Joaquim no município de Porto Alegre do Tocantins, além de identificar e analisar o motivo do fechamento das classes multisseriadas do campo, identificando as possíveis causas desse fechamento.

No estudo utilizou-se da metodologia qualitativa, que de acordo com Martins (2004) é a maneira de obter conhecimento crítico ao utilizar dos caminhos para se chegar ao conhecimento científico, a partir do estudo exploratório, fazendo uso de levantamentos bibliográficos, elaboração de fichas e de sínteses, tendo como bases de dados os periódicos eletrônicos da Comissão e aperfeiçoamento de nível superior (capes) e a *Scientific Eletronic library online* (SciELO) e Google Acadêmico.

No primeiro capítulo buscou-se compreender as políticas públicas educacionais, como também a educação rural e do campo nos anos iniciais, assim como educação em comunidade quilombola.

No segundo capítulo buscou-se compreender a história do estado do Tocantins, identificando as comunidades quilombolas, as classes multisseriadas no Estado e município de Porto Alegre do Tocantins e a comunidade quilombola São Joaquim. E

por fim as considerações finais compreendendo a educação no campo como um direito que os estudantes possui de estudar na comunidade onde vivem, assim como a necessidade de investimentos nas políticas educacionais e o impacto do fechamento dessas escolas rurais multisseriadas para a população camponesa que moram em comunidade quilombola.

1 Políticas Públicas Educacionais e Escolas com salas multisseriadas

Neste capítulo buscou-se compreender como a ausência das políticas públicas educacionais dificulta o processo formativo dos estudantes e qual são a sua função em relação à educação. Visto que nas escolas rurais e do campo possuem também as escolas com salas multisseriadas, buscou-se, também responder a questão: qual é a sua influência no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes que habitam em espaços rurais quilombolas.

Após apresentar o conceito da categoria políticas públicas e educacionais, abordou-se o conceito da educação rural e do campo, nas escolas multisseriadas, para posteriormente analisar sua influência no processo ensino e aprendizagem dos estudantes e como essa educação se desenvolve nas escolas rurais localizadas nas comunidades quilombolas, e para concluir a definição das comunidades remanescentes quilombolas.

1.1 Políticas Públicas Educacionais

As políticas públicas segundo Rua (1998) compreendem o conjunto de ações e decisões dos governos, seja ele, Federal, Estadual e Municipal com recursos voltados para o bem comum da sociedade. As políticas públicas para serem implementadas, envolvem decisões e ações por parte do governo dentro de várias alternativas de acordo com os interesses dos envolvidos, seja eles indivíduos ou instituições. Embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública. Nesta perspectiva Oliveira (2010) citando Azevedo (2003) conceituou as políticas públicas como tudo que o governo faz ou deixa de fazer para a sociedade, com toda a influência de suas ações e omissões.

Diante desse enfoque podemos dizer que as políticas públicas possuem uma dimensão muito ampla e que abarca outras políticas como a educacional, por exemplo, que segundo Saviani (2008), a política educacional refere-se a decisões, iniciativas e as medidas que o Estado brasileiro toma em relação à educação, ou seja, ela tem haver com a implementação da legislação educacional. O que significa

dizer conforme Saviani (2008, p.7) que o “Estado trata dos limites e perspectivas da política educacional brasileira, ao examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo poder público”.

Além disso, tem as políticas educacionais, que Oliveira (2010) destacou, é tudo o que o governo faz ou deixa de fazer em relação à educação. Pois elas possibilitam garantir e executar diretrizes voltadas para a educação com o objetivo de universalizar e melhorar a qualidade do ensino nas escolas. Nesse sentido, Dourado e Oliveira (2009), enfatizaram que:

A educação articula-se a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. [...], pois perpassa os limites e as possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política da sociedade” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

A educação não se desenvolve somente em ambiente escolar, mas em outros espaços ampliados da sociedade como na família, igreja, teatros entre outros, no qual também é resultado de ensino. Dessa forma ela só é considerada escolar quando é feita uma delimitação por um sistema fruto de políticas públicas (OLIVEIRA, 2010).

Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Contudo, Dourado e Oliveira (2009) situaram a escola como um espaço institucional de produção do saber, historicamente produzido pela humanidade. Porém segundo os autores não se pode ignorar a importância de outros espaços e atores formativos como (a família, o movimento social, a igreja, a mídia) etc.

Com isso Oliveira (2010) destacou que as políticas educacionais dizem respeito às ações e inações do Estado, priorizadas no campo da educação em ambiente escolar que desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, e para que isso venha acontecer de fato, ações devem ser feitas através de planos educacionais, formação docente, construções de prédios, contratação de profissionais, gestão escolar, e valorização do magistério etc.

As políticas educacionais não surgiram prontas e acabadas, houve todo um percurso Histórico conforme Saviani (2008), no qual passou por várias etapas de valorização e desvalorização das reformas educacionais até chegar a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação.

O início da Constituição de 1988 e, [...] as reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001. [...] por ocasião do lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto n. 6.094, com a seguinte ementa: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas 'Compromisso de Todos pela Educação' pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (SAVIANI, 2008, p. 12-13).

Nessa perspectiva, o governo brasileiro teve ajuda do Banco Mundial para implementação dessas políticas, e não se pode negar que têm uma grande influência na educação brasileira, há bastante tempo. Conforme Libâneo (2016) destacou, as políticas educacionais aplicadas às escolas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, por isso a importância de termos conhecimentos sobre tais políticas e seus princípios, pois são elas que nos direcionam a concepção de escola, conhecimento escolar, formulação de currículo, objetivos e função da escola. Segundo ele:

Nos últimos anos, considerando-se ao menos os documentos oficiais de políticas e diretrizes para a educação, as temáticas abordadas em eventos e publicações na área e as orientações teóricas presentes nos cursos formação de professores, é possível identificar três orientações em relação às finalidades e formas de funcionamento da escola: a orientação do organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas; a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo; e a orientação dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas (LIBÂNEO, 2016, p.41-42).

Em relação à escola, segundo Libâneo (2016), os objetivos e suas funções têm relação direta com o projeto pedagógico da escola e todos que a compõem, ou seja, toda a comunidade escolar. Segundo ele:

A definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. São objetivos, também, que orientam a definição das políticas e diretrizes da educação nacional (LIBÂNEO, 2016, p.41).

Diante dessas questões, Jesus e Souza (2018, p. 244), enfatizaram que o fortalecimento das políticas públicas seria uma contribuição a mais para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, no qual possibilitaria melhores oportunidades para os estudantes “[...] mais destacaram a necessidade da participação da família na escola que também é muito importante, [...]”, fazendo com que a comunidade se sinta estimulada a participar das decisões escolares.

Diante disso Hage (2014), também destacou a ausência ou ineficiência de políticas educacionais, segundo ele essa falta só aumenta a desigualdade escolar dos estudantes das classes menos favorecida, isso significa mais exclusão social e fracasso escolar, pois são vários fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem. Nessa perspectiva, Libâneo (2016, p. 50), destacou que para isso, que é defendida a universalização do acesso, permanência e aprendizagem na escola, visando à superação de desigualdades e afirmação do direito às diferenças.

A qualidade da educação presente nas políticas educacionais também é uma questão importante, pois elas envolvem dimensões extras e intraescolares. Os intraescolares são os processos de ensino e aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, incluindo plano do sistema, do professor, do aluno e da escola e os fatores extraescolares dizem respeito às questões sociais da sociedade e a obrigatoriedade do Estado para com a educação como: qualidade do ensino, igualdade de condições, acesso e permanência dos estudantes na educação básica (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 2005).

Ainda de acordo com Dourado e Oliveira (2009), a qualidade da escola tem como base a Legislação Brasileira, no campo educacional, como a Lei de Diretrizes

e Bases (LDB), e o Plano Nacional de Educação (PNE), todos eles definem ou deveria definir padrões na qualidade do ensino.

Neste primeiro momento foi feito um destaque para as políticas públicas educacionais da sua importância e implementação, tendo como base a melhoria na qualidade do ensino, acesso e permanência dos estudantes. Agora teremos elementos para entendermos melhor a sua falta ou ineficiência nas escolas rurais.

1.2 Educação rural, Educação do campo e anos iniciais

A Educação rural é uma modalidade de ensino voltada para a população rural, no qual utilizam os métodos e currículos urbanos sem levar em consideração a realidade dos estudantes que moram nos espaços rurais. De acordo com Antônio e Lucini (2007) a partir dos estudos de Leite (1999), a educação rural no Brasil por motivos socioculturais, sempre foi colocada no patamar de inferioridade em relação ao processo educacional da elite, instalado pelos jesuítas. Ainda segundo os autores esta modalidade de educação era voltada para a população rural, e tinha como objetivo apenas ensinar ler, escrever e contar, com técnicas agrícolas inclusas no currículo, para que essa população se fixasse no campo.

Diante isso, houve a necessidade de implantar políticas públicas para mudar esse paradigma de educação rural para educação do campo. Pois de acordo com dicionário de Educação do Campo, através dos estudos de Caldart (2012, p. 259), a educação do campo configura-se como uma categoria com práticas e políticas da educação tendo como base os trabalhadores do campo, mesmo que essa educação seja desenvolvida em outra localidade, porém é necessário que tenha uma especificidade ao campo. Conforme Fernandes (2006) afirmou, a educação do campo originou-se com as demandas dos movimentos camponeses na construção da política de educação para as áreas da reforma agrária.

Molina, Nery e Kolling (1999), Caldart (2002), também defenderam a educação do campo como uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras camponeses como um todo, considerando suas experiências e identidades. Nessa perspectiva a luta dos movimentos a compreende como uma educação básica:

[...] voltada aos interesses do campo e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideais e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 28-29).

Ainda no contexto do campo, têm-se as escolas/classes multisseriadas, que segundo Hage (2014) contavam na maioria das vezes com apenas um docente responsável pela condução do trabalho pedagógico, e com alunos heterogêneos em idades, series e níveis de aprendizagens diferentes, consideradas de ensino inferior. A Partir desse pressuposto os autores D' Agostini, Taffarel e Junior, (2012), destacaram que as escolas/ classes multisseriadas, são vistas de forma preconceituosa e desqualificada e com o ensino inferior ao ensino seriado, porém se ela tiver organização escolar adequada há uma possibilidade de ser referência na qualidade do ensino. Para eles:

A escola multisseriada como uma realidade na educação no e do campo não pode ser ignorada. As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica, por terem a seriação como referência de lógica escolar mais adequada à aprendizagem. Assim, há muito preconceito e desqualificação das escolas multisseriadas, porém elas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo e podem ser referência de qualidade de ensino [...] (D'AGOSTINI; TAFFAREL; JUNIOR, 2012, p. 315).

Ainda segundo D'Agostini, Taffarel e Júnior, (2012, p.316), “[...] as classes multisseriadas pode ser uma possibilidade dos estudantes construir relações recíprocas e coletivas, preservando suas tradições culturais mediante a comunidade na qual estão inseridos”. Nessa perspectiva, uma possibilidade desse modelo de organização escolar ser visto de ensino inferior é enfatizado por Hage (2010) que esse modelo de ensino expõe os problemas educacionais como: infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos, além das precárias condições de trabalhos dos docentes.

Nesse sentido, Santos e Santos (2017) compreenderam que as escolas multisseriadas na maioria das vezes, funcionam em situações precárias, e muitos professores tem seu trabalho sobrecarregado o que acaba prejudicando seu

trabalho pedagógico, pois são muitas questões para ele desenvolver sozinho e na maioria das vezes sem assistência da secretaria de educação.

Em relação ao processo educativo, Arroyo (2006) explicou que o sistema educativo do campo deve entrelaçar com a organização da comunidade camponesa, isso por que quanto mais o estudante se aproxima da sua vivência, ele consegue ter uma noção melhor da realidade. E Caldart (2002) destacou que o currículo na escola do campo, deve ser alinhado com as experiências dos estudantes, fortalecendo assim sua identificação e seu reconhecimento, seja pelo lado individual enquanto sujeito, como do coletivo, enquanto classe.

A partir dessa lógica, Arroyo et al., (2004) explicaram que a educação do campo precisa ser específica e diferenciada. Específica no sentido de formação humana, e diferenciada com o objetivo de construir referências culturais e políticas visando a uma humanidade mais plena e feliz. Por fim, Santos e Santos (2017), destacaram que o currículo escolar da educação do campo deve ser um instrumento para impulsionar os sujeitos do campo a pensar e agir por si mesmo, tomando suas próprias decisões e tendo consciência da sua posição perante a sociedade.

1.3 Educação em comunidades Quilombolas

Comunidade quilombola, de acordo com a lei de n. 4.887 de 20 de novembro de 2003, são grupos étnicos raciais, segundo os critérios de autoatribuição, com relações territoriais, trajetória histórica própria e com ancestralidade negra. Esses grupos se diferenciam pelas suas formas próprias de organização social e cultural.

Os grupos considerados remanescentes de quilombos, de acordo com os autores Schmitt, Turatti e Carvalho (2002, p. 3), citando Almeida (1987/1988) e Gusmão (1995) “[...] se constituíram na grande diversidade de processos, incluindo as fugas, ocupações de terras geralmente isoladas, também as terras recebidas como heranças, doações e recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado”.

Partindo, ainda, dos estudos de Schmitt, Turatti e Carvalho (2002) numa perspectiva ampliada esses grupos identificados como remanescentes de quilombos poderiam ser também denominados como terras de pretos ou território negro, pois consideram suas origens históricas, no qual compartilham de um território e de uma identidade. Dessa maneira os autores Schmitt, Turatti e Carvalho (2002, p. 04)

apontaram que nas comunidades quilombolas existe a relação entre parentesco e territórios, e juntos, constituem identidade na medida em que esses indivíduos estão estruturalmente localizados a partir de sua pertença a grupos familiares que se relacionam a lugares dentro de um território.

No entanto, os autores Schmitt, Turatti e Carvalho (2002), enfatizaram que esses grupos possuem de um lado um território, no qual constitui uma identidade de forma estrutural se apoiando nas estruturas de parentesco, e por outro, o território que também constitui identidade de uma forma bastante fluída [...]. Nesse caso a identidade quilombola, foi sendo construída a partir da necessidade de lutar pelo direito de suas terras.

Ainda conforme os autores é importante está inserido em um contexto social construída a partir da sua relação com a terra, tornando um território impregnado de significados relacionado à resistência cultural. Pois a identidade desses grupos negros rurais constrói sempre numa correlação profunda com seu território e é precisamente esta relação que cria e informa o seu direito a terra. (SCHIMITT; TURATTI; CARVALHO, op.cit.: 2002).

Em relação à educação nas comunidades quilombolas, o parecer do Conselho Nacional de Educação de nº 16/2012 (BRASIL, 2012, p. 26) destacou que:

Essa modalidade de educação deverá ser ofertada por estabelecimentos de ensino, públicos e privados, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebem parte significativa dos seus estudantes.

O Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação quilombola definiu a educação escolar quilombola como "modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas". "Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola" (BRASIL, 2012, p. 27).

É nesse sentido que Janata e Anhaia (2015) destacaram que a função da escola do campo é dar oportunidades aos estudantes do campo de aprender a partir da sua cultura e vivência local e para os conhecimentos universais, Segundo os autores:

Educação do campo possibilita essa articulação da escola com a vida dos estudantes, trazendo a importância dos conhecimentos, da experiência cotidiana como essenciais para pensar as relações e contradições da produção da vida humana. (JANATA; ANHAIA, 2015, p. 694).

A educação do campo avançou no quesito garantia do direito a educação aos camponeses, porém teve também um retrocesso que são o aumento nos fechamentos das escolas rurais principalmente as multisseriadas. Partindo desse pressuposto, Souza (2012), destacou que essas escolas vêm sendo fechadas, desde 1980, muitas delas são multisseriadas e públicas ditas isoladas e unidocentes (estaduais e municipais) estão sendo fechadas com o argumento de que os números de alunos não são suficientes para mantê-las funcionando.

O transporte escolar foi, e, é uma alternativa para levar esses estudantes para a cidade, pois não tem como manter uma escola funcionando com poucos estudantes. Com isso Janata e Anhaia (2015) enfatizaram que o fechamento ou nucleação das escolas do campo e a adoção do transporte escolar é resultado das políticas neoliberais de 1990, que foram baseadas em preceitos de gestão educacional com mais eficiência e menos gastos resultando em medidas de racionalização do dinheiro público.

Contribuindo com essas afirmações, Bareiro (2007) destacou que o fechamento das classes multisseriadas e o transporte escolar, foram pensados com o objetivo de diminuir os gastos, porém faz um alerta que a escola rural é uma referência para a comunidade, e que depois do seu fechamento pode incentivar a população a ir para a zona urbana, ocasionando o êxodo rural, já que alguns preferem mudar para a cidade ao invés de colocar seus filhos no transporte escolar, que muitas vezes podem estar em condições precárias. Diante disso segundo o autor:

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

A justificativa para o fechamento das escolas rurais multisseriadas é que ao agrupar os estudantes de acordo com a série nas escolas seriadas, elevariam a qualidade do ensino, com base nisso, Janata e Anhaia (2015) destacaram que o argumento no qual foi feito para o fechamento das escolas rurais e nucleação não foi para elevar a qualidade do ensino agrupando os estudantes em salas seriadas como foi dito, o que de fato aconteceu foi uma redução nos investimentos voltados para a educação dos trabalhadores do campo, no qual contribuiu com a substituição das escolas multisseriadas pelo transporte escolar. Conclui-se então de acordo com as autoras que:

Embora a nucleação tenha ocorrido sob o argumento de elevação da qualidade do ensino com a concentração dos alunos e a separação em turmas seriadas, de acordo com as idades e níveis de escolarização, isso não se verificou. O que aconteceu foi uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar, de condição precária, trafegando em estradas mal conservadas. Daí conclui-se que esse processo teve como motivador central o financiamento da educação, desconsiderando as questões pedagógicas, sociais e culturais, sobretudo, reafirmando os interesses do capital na gestão da educação pública brasileira. (JANATA e ANHAIA, 2015, p. 691).

Caldart (2005) alertou que quando os estudantes se deslocam da sua comunidade para estudar na cidade, ele acaba se desvinculando da sua vivência e cultura local, e para que isso não aconteça é importante que a escola esteja vinculada com a realidade dos seus estudantes. Diante disso, Caldart, (2005, p. 116), explicou que:

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

A escola e os sujeitos devem estar interligados, o que significa que ela deve ser construída e organizada a partir do lugar onde está inserida, no sentido de currículo e projeto pedagógico, baseado na escola e na comunidade, pois ao construir uma escola no campo, os sujeitos devem estudar para viver no campo e não estudar para sair do campo (BRASIL, 2003).

2 Políticas Públicas Educacionais e Escolas com salas multisseriadas no estado do Tocantins e em comunidades Quilombolas

Esse capítulo buscou identificar o motivo do fechamento de algumas escolas rurais multisseriadas no município de Porto Alegre do Tocantins, buscando analisar o motivo desse fechamento, e possíveis causas, além de uma breve referência sobre a criação do Estado do Tocantins.

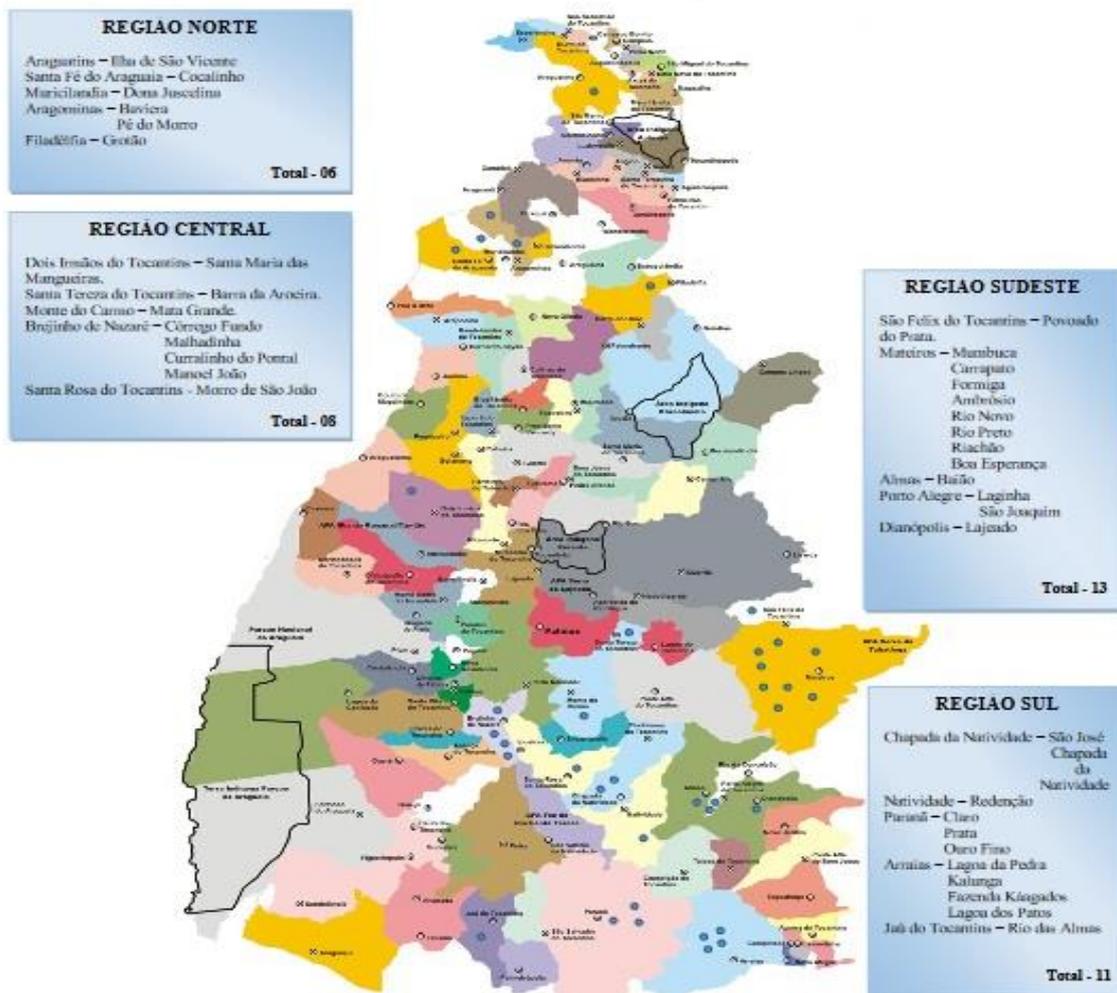
Também buscou-se identificar o surgimento das comunidades quilombolas no Estado, a quantidade de escolas, de alunos e professores, assim como a existência das escolas multisseriadas no Estado e no município de Porto Alegre do Tocantins, juntamente com a comunidade quilombola Joaquim sua localização.

2.1 Estado do Tocantins e a identificação das comunidades quilombolas

O Tocantins foi criado em 05 de outubro de 1988, por determinação da Constituição Federal, desmembrado do Estado de Goiás. Localizado no sudeste da região norte, faz divisa com os Estados de Goiás, Mato Grosso, Pará, Maranhão, Piauí e Bahia. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) o estado possui uma área de 277.423,630 km², com densidade de 4,98 hab / km², e com população estimada em 2021 de 1.607.363, possuindo 139 municípios.

O mais novo Estado foi instalado, em 01 de janeiro de 1989, faz parte da região Norte do país, e tendo Palmas como a capital do Estado. O Tocantins encontra-se na zona geográfica, entre os biomas do cerrado e da Floresta Amazônica, sendo caracterizado como uma região de grande biodiversidade. O estado do Tocantins possui alguns rios, entre eles Rio Tocantins e o Rio Araguaia (LOPES, 2020).

Figura 1: Mapa do estado do Tocantins e, localização das Comunidades Quilombolas existentes no Estado.



Fonte: Luciano Pereira (2010, apud, TOCANTINS, 2022).

Com a separação entre Goiás e Tocantins em 1988, a grande concentração das comunidades negras rurais foram nas regiões sul e sudeste do Tocantins totalizando 28 comunidades, ficando para o norte e centro as outras 17 comunidades, demonstrando a forma de ocupação do território e a presença da cultura no Estado (LOPES, 2020).

Conforme os escravos foram se agrupando, eles foram constituindo também suas histórias, culturas e suas características, de acordo com os estudos de Lopes (2020) que citou Lopes (2009) destacando a continuidade dos quilombos ao longo dos anos e como eles foram constituindo suas histórias e características. Segundo elas:

A continuidade desses quilombos, enquanto comunidades negras rurais mostram que, ao longo da história, as comunidades quilombolas foram se constituindo com suas histórias e características próprias: “[...] localização, formas de economia, práticas culturais, organizações sociais, alforrias e resistência” (LOPES, 2009, p. 107).

Ainda segundo a autora, essas combinações de fatores só demonstram que as histórias das comunidades são diferentes uma das outras, o que significa que tanto as experiências vividas e recordações são passadas de geração a geração.

No Estado do Tocantins possui aproximadamente 45 comunidades quilombolas certificada pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

No quadro 1 abaixo segue a relação dessas comunidades já reconhecida e certificadas no Estado de acordo com a Fundação Cultural Palmares.

Quadro 1: Relação das Comunidades, Municípios e data de sua criação

	Município	Denominação da Comunidade	Data do pedido de registro (FP)	Data de publicação no Diário Oficial
1	Almas	Baião	30/09/2010	04/11/2010
2	Almas	Poço Dantas	30/08/2017	02/10/2017
3	Arraias	Lagoa da Pedra	26/06/2004	10/12/2004
4	Arraias	Fazenda Lagoa dos Patos	20/01/2014	30/07/2014
5	Arraias	Fazenda Káagados	20/01/2014	03/07/2014
6	Arraias/ Paranã	Mimoso	08/06/2005	12/09/2005
7	Aragominas	Projeto Baviera	30/09/2005	20/01/2006
8	Aragominas	Pé de Morro	03/11/2010	27/12/2010
9	Araguatins	Ilha de São Vicente	12/11/2010	27/12/2010
10	Brejinho de Nazaré	Córrego Fundo	30/09/2005	20/01/2006
11	Brejinho de Nazaré	Malhadinha	30/09/2005	20/01/2006
12	Brejinho de Nazaré	Curralinho do Pontal	11/09/2009	24/03/2010
13	Brejinho de Nazaré	Manoel João	24/11/2008	06/07/2010
14	Chapada da Natividade	São José	30/09/2005	20/01/2006
15	Chapada da Natividade	Chapada da Natividade	30/09/2005	20/01/2006
16	Conceição do Tocantins	Água Branca	19/12/2014	03/12/2015
17	Conceição do Tocantins	Matões	19/12/2014	03/12/2015
18	Dianópolis	Lajeado	03/09/2008	28/04/2010
19	Dois Irmãos do Tocantins	Santa Maria das Mangueiras	24/11/2008	19/11/2009

20	Esperantina	Carrapiché	03/12/2014	03/12/2015
21	Esperantina	Ciriáco	03/12/2014	03/12/2015
22	Esperantina	Prachata	03/12/2014	03/12/2015
23	Filadélfia	Grotão	10/10/2008	09/12/2008
24	Jaú do Tocantins	Rio das Almas	11/09/2009	24/03/2010
25	Lagoa do Tocantins/ Novo Acordo/ Santa Tereza do Tocantins	Barra do Aroeira	20/12/2005	20/01/2006
26	Mateiros	Mumbuca	30/09/2005	20/01/2006
27	Mateiros	Ambrósio		
28	Mateiros	Carrapato	05/08/2009	19/11/2009
29	Mateiros	Formiga	05/08/2009	19/11/2009
30	Mateiros	Margens do Rio Novo	25/04/2014	31/07/2014
31	Mateiros	Riachão	25/04/2014	31/07/2014
32	Mateiros	Rio Preto	25/04/2014	31/07/2014
33	Mateiros	Boa Esperança	10/06/2014	02/02/2015
34	Monte do Carmo	Mata Grande	24/11/2008	05/05/2009
35	Muricilândia	Dona Juscelina	10/09/2009	24/03/2010
36	Natividade	Redenção	30/09/2005	20/01/2006
37	Paraná	Claro	23/09/2013	18/03/2014
38	Paraná	Ouro Fino	23/09/2013	18/03/2014
39	Paraná	Prata	23/09/2013	18/03/2014
40	Ponte Alta do Tocantins	Lagoa Azul	22/03/2016	20/05/2016
41	Porto Alegre do Tocantins	São Joaquim	30/09/2005	20/01/2006
42	Porto Alegre do Tocantins	Laginha	30/09/2005	20/01/2006
43	Santa Fé do Araguaia	Cocalinho	30/09/2005	20/01/2006
44	Santa Rosa do Tocantins	Morro de São João	30/09/2005	20/01/2006
45	São Félix do Tocantins	Povoado do Prata	30/09/2005	20/01/2006

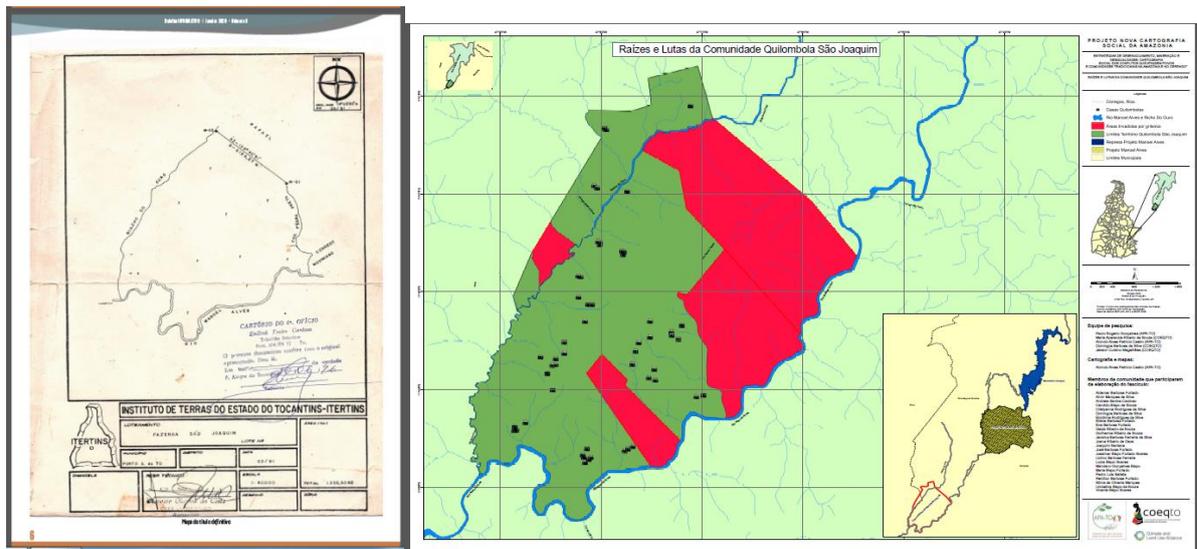
Fonte: Fundação Cultural Palmares (2022).

O processo de reconhecimento e certificação dessas comunidades como remanescentes de quilombos, deu-se a partir do decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003. Esse direito está previsto no Art.68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, no qual destacou-se que: "Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos".

No entanto o procedimento para que fossem regulamentadas essas terras, foi através da delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas, porém para que haja esse reconhecimento à comunidade precisa se reconhecer como

O município conta 2 comunidades quilombolas certificada pela fundação cultural palmares, entre elas a comunidade quilombola São Joaquim, no qual se localiza aproximadamente 22 km de Porto Alegre do Tocantins, possuindo mais ou menos 40 famílias. Em 2005 entraram com o processo para reconhecimento e certificação na (FCP), e em 2006, foi publicado no Diário Oficial da União, a certificação da comunidade como remanescente de quilombos.

Figura 3: Mapa da Comunidade Quilombola São Joaquim



Fonte: Raízes e Lutas da Comunidade Quilombola São Joaquim (2020, p. 6).

De acordo com o Boletim informativo “Raízes e Lutas da Comunidade Quilombola São Joaquim (2020),” (ver anexo 2) as raízes da comunidade originou-se a partir da intensa atividade do minério, no qual foi à causa do deslocamento dos negros africanos terem sido trazidos para a região trabalhar nas minas. A partir do momento que esses africanos foram se libertando, foram criando os quilombos. A comunidade consolidou seu território tendo como base o uso de práticas como roças tradicionais, extrativismo de produtos do cerrado, criação de gado, como também as praticas religiosas e atividades culturais.

Com relação à mineração ainda existe na comunidade tanto de forma regular, quanto clandestina, causando diversos danos no cotidiano das pessoas que ali vivem. Há também outros impactos para essa população como projetos agroindustriais, a grilagem, o desmatamento e os agrotóxicos que causam grandes problemas para a comunidade.

Conforme relatos de alguns integrantes da comunidade no Boletim Informativo (2020), os primeiros moradores da região foram à família Barbosa e um Senhor Luiz Bispo ambos compraram a mesma terra de um Sr. Tibúrcio e quando perceberam que tinha havido um mal entendido resolveram dividir essa terra em léguas, cada um ficou com uma parte (ver Anexo 3 e 4).

Ainda segundo o Boletim (2020), com a saída do governo, apareceram algumas pessoas querendo invadir essas terras, com isso teve um movimento para medir essa terra e obter o documento, mesmo assim pelo menos 2 alqueires de cada morador ficou para o agrimensor como forma de pagamento. (ver anexo 5) não se tem informações de data concretas de quando tudo isso aconteceu, o que se sabe é que essa região pertencia ao município de Almas.

A comunidade São Joaquim é uma das comunidades mais velha do município, até 2015 contavam com uma escola multisseriada, em que os filhos dos moradores estudavam, essa escola foi fechada e atualmente os estudantes dessa região são transportadas para a cidade.

Os moradores da comunidade fazem uso de práticas culturais para a subsistência, práticas essas que conforme o Boletim informativo vem sendo deixado para trás por conta do incentivo do agronegócio, (ver anexo 6). Segundo Molina e Jesus (2004) destacaram que:

Agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema plantation, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases, esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem (MOLINA; JESUS, 2004, p.40).

Ainda de acordo com as autoras, a imagem no qual foi construída do agronegócio, teve o intuito de passar uma imagem da agricultura capitalista moderna, ou seja, uma tentativa de esconder o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente, e para destacar o aumento da produtividade e riqueza dos grandes proprietários. O que alguns quilombolas não sabem ou não querem saber é que, há uma diferença entre agricultura capitalista e agricultura camponesa, conforme Molina e Jesus (2004):

A combinação é realizada como se agricultura capitalista e agricultura camponesa fossem da mesma natureza. Enquanto a agricultura capitalista se realiza a partir da exploração do trabalho assalariado e do controle político do mercado, a agricultura camponesa ou familiar é intensamente explorada por meio da renda capitalizada da terra, ficando somente com uma pequena parte da riqueza que produz, sendo a maior parte apropriada pelas empresas que atuam no mercado (MOLINA; JESUS, 2004, p.42).

E por fim de acordo com as autoras, o potencial da agricultura camponesa está na diversidade para produzir seus alimentos, com o uso de recursos naturais para consumo próprio, além das desigualdades entre os agricultores serem menor. Por isso as comunidades quilombolas estão vinculadas historicamente a um território e seus modos de vida estão ligados com as suas forças de trabalho. E como consequência a comunidade sofre com a falta de água por conta do desmatamento nas nascentes dos riachos, além de pragas como a mosca branca, enfatizado pelos moradores.

2.3 Escolas com salas multisseriadas no Estado do Tocantins

As escolas com salas multisseriadas no estado do Tocantins é uma realidade presente em algumas escolas da zona rural, pois possuem uma organização de ensino com o objetivo de ofertar o ensino fundamental no meio rural. Essa modalidade de ensino é uma junção de estudantes com idades e series diferentes com apenas um professor, geralmente a quantidade de estudantes é insuficiente para formar uma turma regular (Santos e Santos 2017).

De acordo com Santos e Santos (2017, p. 07), "o surgimento dessas escolas deu-se, pela baixa densidade populacional da zona rural, falta de professores qualificados e escolas pequenas sem estruturas para comportar os estudantes em salas seriadas". Nesse sentido, Hage (2014), destacou que geralmente essas escolas são as únicas alternativas para os estudantes que habitam nos espaços rurais, já que para estudar na cidade, eles teriam que se deslocar a longas distâncias da sua comunidade.

Todavia essas escolas na sua grande maioria funcionam em condições precárias, visto que a falta de infraestrutura também impactam na aprendizagem dos estudantes, porém de acordo com Santos e Santos (2017), um dos motivos que impedem essas escolas de desenvolverem um ensino de qualidade não é somente

falta de infraestruturas, como também de materiais didáticos, políticas educacionais, profissionais qualificados, valorizados e comprometimentos com a educação.

Nessa perspectiva, segundo Libâneo (2016, p. 58), “ [...] a escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegure aos estudantes condições de se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos”. A organização multisseriada, conforme Santos e Santos (2017) não devem ser com intenção compensatória, mas pode sim ser uma forma de garantir os direitos educacionais dos estudantes do campo aprender de acordo com as suas especificidades culturais no qual eles estão inseridos.

Dessa forma, para esses autores os docentes dessas escolas multisseriadas devem ter uma formação continuada relevante como pressuposto de garantir o direito a educação com qualidade e um ensino que atenta às especificidades dos estudantes que participam da dinâmica de ensino e aprendizagem. Ainda conforme Libâneo (2016) as práticas pedagógicas e socioculturais devem estar conectadas com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, de modo que eles estabeleçam interconexões entre o conhecimento científico da escola com o seu cotidiano local.

Contribuindo com essas afirmações, Santos e Santos (2017) enfatizaram que o ensino em classes multisseriadas deve proporcionar aos educandos uma articulação dos saberes e experiências que são vivenciadas por eles, tornando mais fácil internalizar o conhecimento, até mesmo ajuda-los a reconhecer a sua própria identidade, por isso esse processo deve ser flexível.

Por fim, Libâneo (2016) enfatizou que a escola de qualidade por meio de seus conteúdos devem possibilitar aos estudantes, condições de desenvolvimentos cognitivos, afetivos e moral considerando suas características individuais, culturais e sócio-culturais.

Em relação à educação no estado do Tocantins, segundo os dados da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED, 2020). Em 2020 o total de matrículas que foram registradas na educação básica foi de 392.807, menor que em 2016 que foi de 15. 525 percebe-se então que houve uma redução de 38% no total de matrículas. Identificado na figura 4 abaixo:

Figura 04: Quantidade de matrículas na Educação básica no estado do Tocantins.

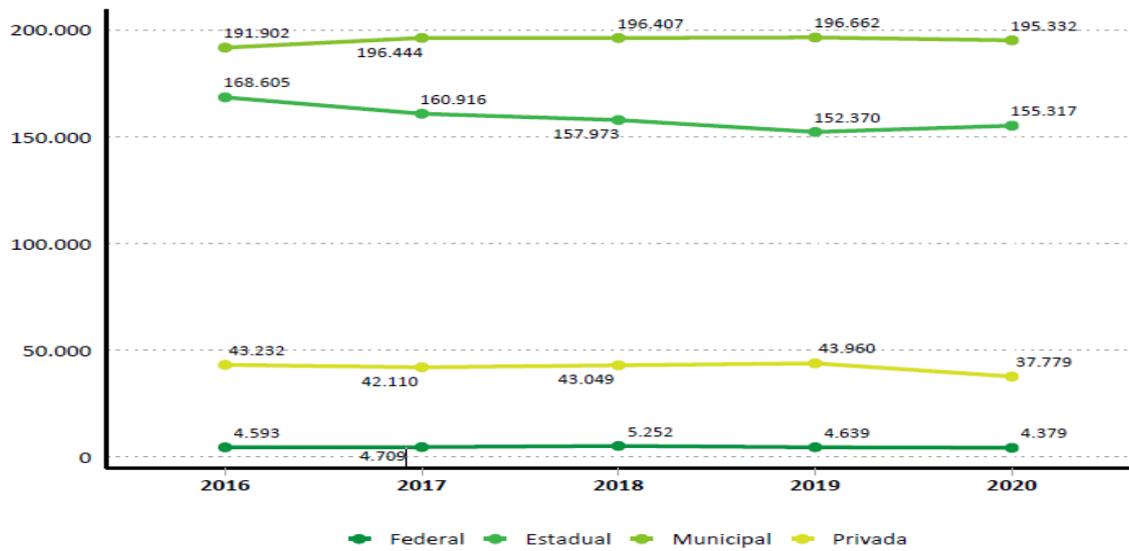


GRÁFICO 1

MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A REDE DE ENSINO – TOCANTINS – 2016 – 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Elaborado por Deed/ Inep com base nos dados do censo da Educação Básica (2020).

Dessa forma, baseando-se na cor/raça o número de matrículas na creche mostrou que as maiores proporções de alunos são de cor de pele branca com um percentual de (23,3%) e na pré-escola (21,9%). Segundo o Deed (2020) a falta de informações referente à cor/raça ainda ultrapassa 12,0% em cada etapa da educação básica. Observe na figura 5.

Figura 5: Quantidade de matrículas na creche conforme cor/raça.

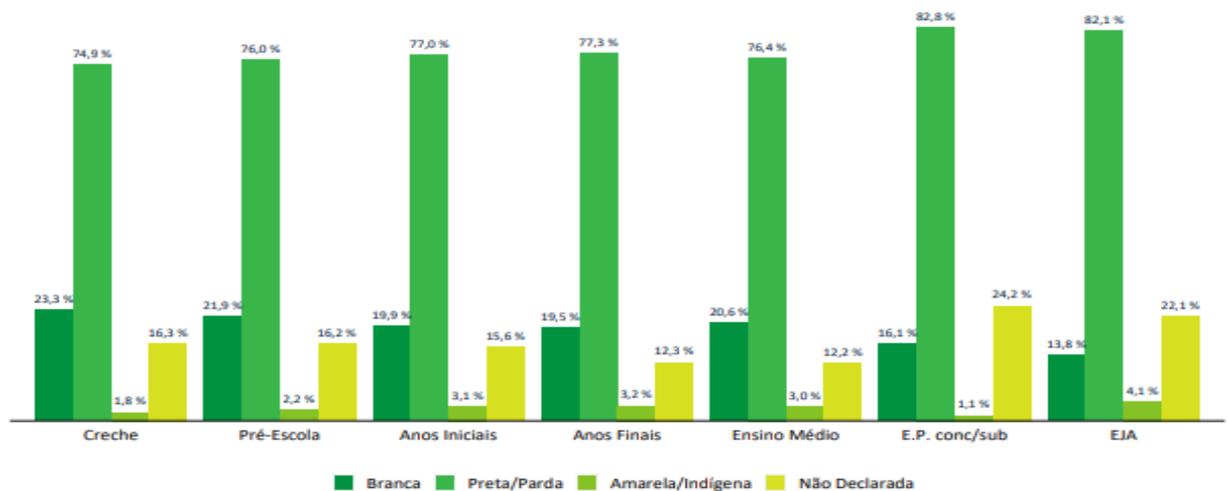


GRÁFICO 4

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS POR COR/RAÇA SEGUNDO AS ETAPAS DE ENSINO – TOCANTINS – 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Elaborado por Deed/ Inep com base nos dados do censo da Educação Básica (2020)

Na educação infantil o número de matrículas no Estado foi de 68.912 em 2020. Segundo o INEP teve um aumento de 11,0% no total de matrículas referente de 2016 a 2020 e esse aumento só foi possível, pois aumentou o número de matrículas na creche. Conforme a Figura 6 a seguir:

Figura 6: Evolução no número de matrículas na educação infantil conforme a etapa de ensino.



GRÁFICO 5
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A ETAPA DE ENSINO – TOCANTINS – 2016 – 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Elaborado por Deed/ Inep com base nos dados do censo da Educação Básica (2020).

Com relação à localização geográfica, a creche da zona urbana do Estado teve um percentual de 67 % da rede estadual e na rede municipal 23.872 e na rede privada 2.955. O que se refere à zona rural o registro foi apenas na rede municipal de 1.111 o número de matrículas. Na pré-escola da zona urbana o percentual de matrículas foi de 52%, e na rede municipal o número de matrículas foi 30.936, já na rede privada de 5.596. Na zona rural também houve registro somente na rede municipal com o número de 4.304 no Estado. Observe na figura 7:

Figura 7: Quantidade de matrículas na creche, pré-escola e localização geográfica.

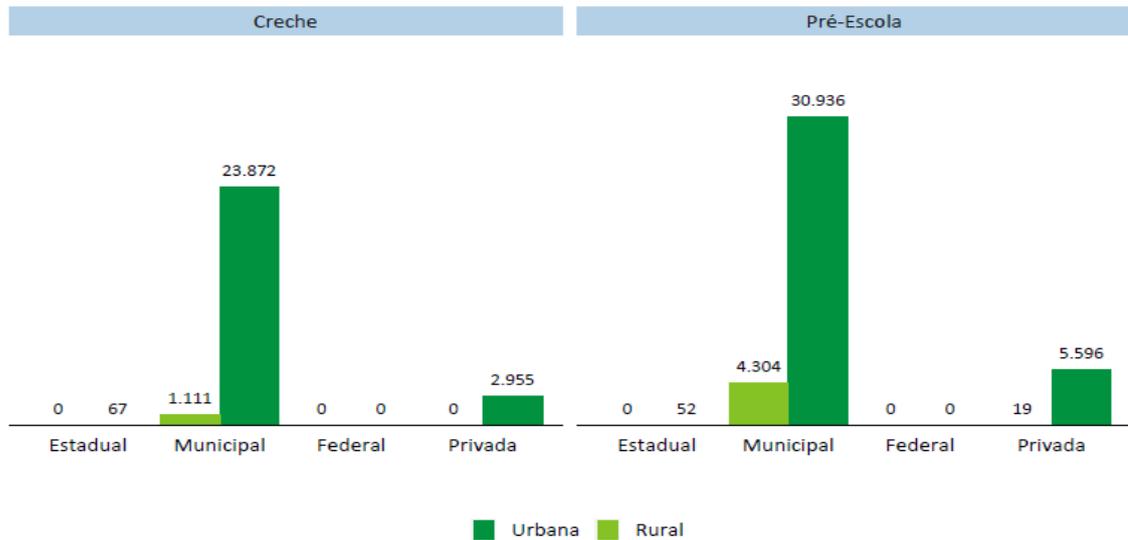


GRÁFICO 7

NÚMERO DE MATRÍCULAS NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E A LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA – TOCANTINS – 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Elaborado por Deed/ Inep com base nos dados do censo da Educação Básica (2020).

No ensino fundamental do Estado foram registradas 235.752 matrículas em 2020. Os anos iniciais apresentaram uma queda no número de matrículas referente a 2016, que foi de 10,4%. A rede que apresentou um percentual maior no número de matrículas foi à rede municipal com 81,2%, seguida pela rede privada com 11,3%. Tendo como base a localização, a maioria dessas matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental que é de 87,3% as escolas são da zona urbana e 97,7%, as matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública municipal. Conforme as figuras 8 e 9:

Figura 8 e 9: Quantidade de matriculados nos anos iniciais, Dependências administrativas e localização geográfica.

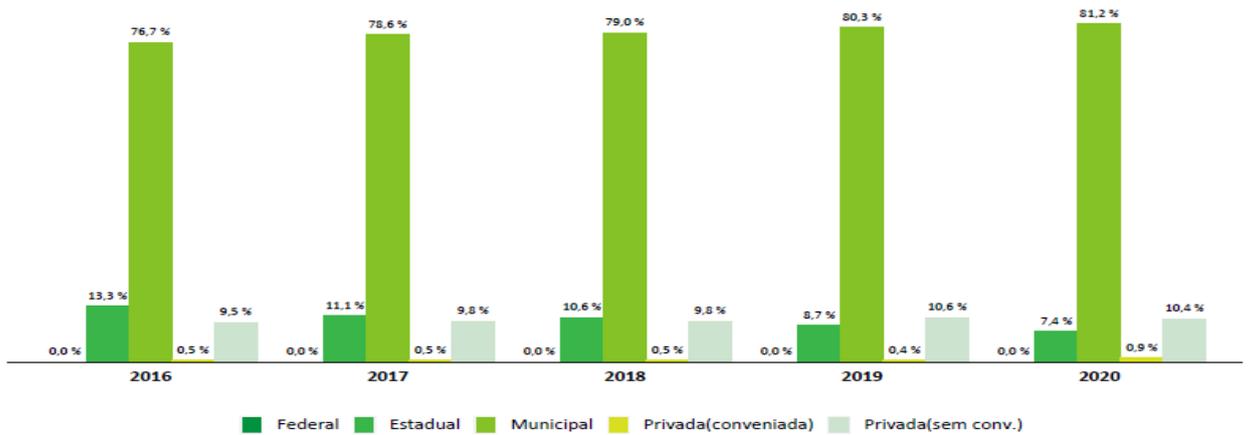


GRÁFICO 9

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NOS ANOS INICIAIS SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (REDE PRIVADA SEPARADA EM CONVENIADA E NÃO CONVENIADA COM A REDE PÚBLICA) – TOCANTINS – 2016 – 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Elaborado por Deed/ Inep com base nos dados do censo da Educação Básica (2020).

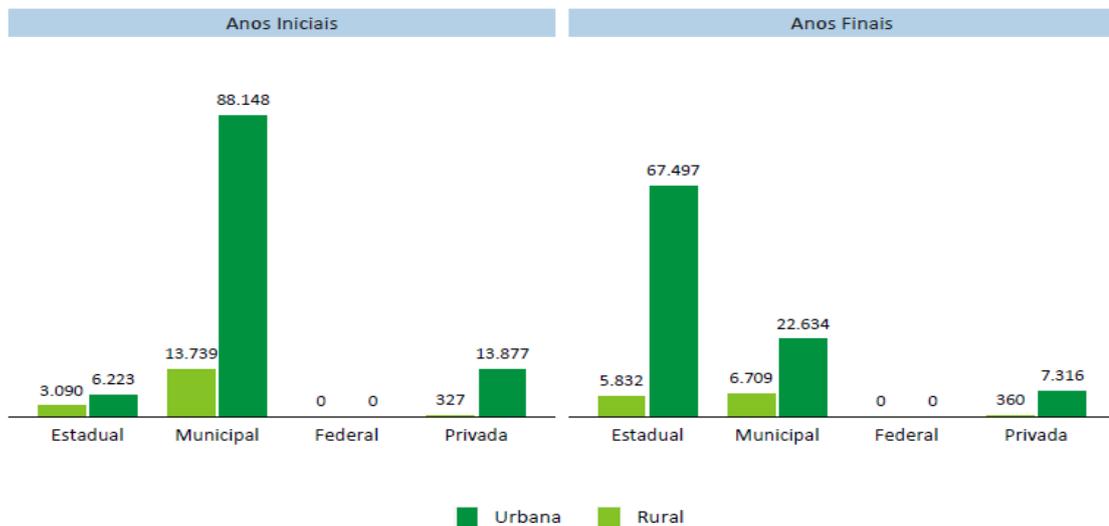


GRÁFICO 11

NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO A DEPENDÊNCIA E A LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA – TOCANTINS – 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Elaborado por Deed/ Inep com base nos dados do censo da Educação Básica (2020).

Com relação à quantidade de docentes em 2020 o estado do Tocantins contou com 19.126 docentes na educação básica. 4.337 na educação infantil e 6.182 nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os estabelecimentos de ensino no Estado em 2020 foram de 1.596 na educação básica, 57,8% na rede municipal e 31,0% na rede estadual. As etapas com maior número de escolas foram do ensino fundamental com 1.253 no total e 989 somente nos anos iniciais. 790 ofertou a educação infantil, sendo 732 cerca de (92,7%) na pré-escola e 409 (51,8%) na creche.

A rede municipal é a principal responsável pela oferta do ensino fundamental no Estado com 702 escolas cerca de (56,0%) segundo a figura 10.

Figura 10: Quantidade de estabelecimentos de ensino no Estado.

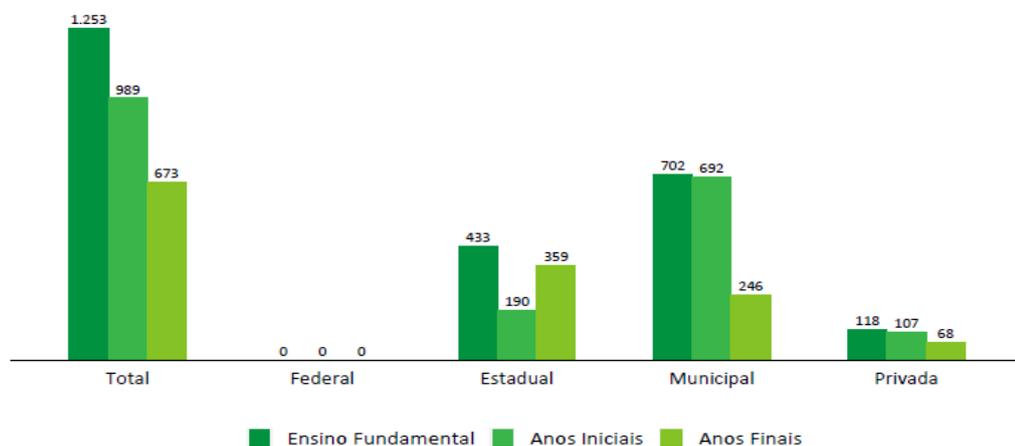


GRÁFICO 52

NÚMERO DE ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – TOCANTINS – 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Elaborado por Deed/ Inep com base nos dados do censo da Educação Básica (2020).

Com esses dados percebe-se que essas escolas possuem características diferentes e a zona urbana tem um maior percentual no número de matrículas, o que mostra o aumentando nos números de escolas rurais no Estado que estão sendo fechadas. Diante disso, o que se espera da escola do campo multisseriada é uma melhoria na qualidade do ensino, com possibilidades de ampliar as conexões entre a vivência dos sujeitos do campo com os conhecimentos universais, porém o município de Porto Alegre do Tocantins optou-se pelo fechamento dessas escolas.

O município de Porto Alegre do Tocantins até 2003 contavam com 16 escolas municipais sendo 2 urbanas e 12 rurais multisseriadas, no qual 2 delas rurais em

comunidades remanescentes de quilombolas, atualmente apenas 1 rural continua aberta.

Uma dessas escolas rural fechada é a Escola Municipal São Joaquim, localizada na Comunidade Quilombola São Joaquim, essa escola teve início antes que o município de Porto Alegre fosse emancipado, às vezes funcionando em 2 turnos, com somente uma professora. A seguir uma imagem da Escola Municipal São Joaquim.

Figura 11: Escola Municipal São Joaquim (Município de Porto Alegre do Tocantins)



Fonte: Adélia Barbosa Ferreira Da Silva (2022).

Nessa escola a maioria dos moradores da comunidade estudou nela e com o passar dos anos, os alunos foram diminuindo passando a estudar na cidade, com isso a escola foi fechada.

Em 2018, o atual prefeito Rennam Nunes Cerqueira (PL), no uso de suas atribuições assinou um documento de extinção dessas escolas já fechadas há algum tempo. De acordo com o documento em seu Art.1º. Destacando que " O Poder Executivo Municipal fica autorizado a extinguir as escolas municipais rurais paralisadas, assim, desobstruindo o sistema do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE" (TOCANTINS, 2018 p.1). (ver anexo 1).

No quadro a seguir a relação das escolas fechadas extintas no município de Porto Alegre do Tocantins.

Quadro 02: Escolas rurais multisseriadas Fechadas.

Nome das Escolas	Ano de Fechamento
Escola Municipal Novo Plano	2003
Escola Municipal Antônio Alves	2003
Escola Municipal Papagaio	2006
Escola Municipal Genipapeiro	2006
Escola Municipal Teodomiro Cardoso	2006
Escola Municipal Ouro Preto	2006
Escola Municipal Adelino Aires	2006
Escola Municipal Maria Serra	2007
Escola Municipal Severiano Barbosa	2014
Escola Municipal São Joaquim	2015
Escola Municipal Assentamento Luzia	2015

Fonte: secretaria de Educação (2022).

De acordo com a Sinopse e Estatística do Inep (2021), em relação à educação, o município de Porto Alegre do Tocantins, conta com 4 estabelecimentos de ensino, sendo 3 na zona urbana e 1 na zona rural. 3 são atendidas pela rede municipal e 1 pela rede estadual, não tem a quantidade de alunos da rede estadual, porque não faz parte da pesquisa. Observe o quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Estabelecimento de ensino, matrículas, Docentes e localização geográfica.

Matrículas			
Creche	Pré-escola	Ensino Fundamenta/ anos iniciais	
73	65	256	
Docentes			
7	3	28	
Municipal Urbano/Municipal Rural			
245/ 11			
Quantidade de discente por série			
1º ano/ 66	2º ano/ 44	3º ano/ 46	4º ano/ 41

Fonte: Deed /Inep (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do campo surgiu como uma política pública com o intuito de possibilitar à população camponesa,—uma educação abrangente e também valorização no diz respeito aos diferentes espaços e modelos de currículo. Visto que, a educação compreende os diferentes espaços sociais e formativos da sociedade.

A educação sendo do campo ou da cidade deve ter como princípio um processo de ensino e aprendizagem igualitário para todos. Sabemos que existem vários desafios, é necessário que tenhamos políticas públicas educacionais eficientes não somente no âmbito da função da escola e do currículo, como também na infraestrutura, materiais didáticos e valorização dos professores, como meios de possibilitar uma educação de qualidade.

Com relação às classes multisseriadas, é necessário investimento na formação dos professores assim como um acompanhamento da secretaria de educação, para que em conjunto com a comunidade desenvolvam um processo de ensino e aprendizagem condizente com a realidade dos estudantes, que vivem nesses espaços rurais quilombolas. Faz-se uma relação intrínseca entre os conhecimentos locais com os conhecimentos universais, com objetivo de quando eles passarem a estudar na cidade, não haver muita diferença dos seus conhecimentos já adquiridos anteriormente.

Essa política de fechamento das escolas nos impulsiona a questionar se somente o número insuficiente de estudantes e a qualidade do ensino é realmente a causa desse fechamento ou se tem outros motivos que levou o município de Porto Alegre do Tocantins a fechar quase todas as escolas rurais multisseriadas, pois estudar na cidade nem sempre garante que os estudantes terão um ensino de qualidade.

Espera-se que esse trabalho venha a contribuir para os leitores, reflexões críticas e terem uma visão ampla desse contexto de educação do campo, classes multisseriadas e comunidades quilombolas. Lembrando que não se pode negar o direito dessa população de estudar no lugar onde se vive.

Referências

ANTONIO, Clésio Acilino e LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Cadernos CEDES [online]. 2007, v. 27, n. 72. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200005>. Acesso em 19 de out. de 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo. In.: MOLINA, Mônica Castagna. In.: Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152 p.; 21 x 28 cm.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios. Brasília, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. IBGE. Censo Demográfico. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to.html> Acesso em: 22 de fev.2022

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf Acesso em: 18 de fev. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Regularização de Território Quilombola: perguntas e respostas**. Diretoria de Ordenamento da Estrutura Fundiária. Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas – DFQ *Atualizado* em 13/04/2017. Disponível em https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca_fundiaria/perguntas_respostas.pdf. Acesso em: 25 de set. de 2021.

BRASIL. **Resumo Técnico do estado do Tocantins**. Censo da Educação Básica. Diretoria de estatística educacional. 2020. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_tocantins_censo_da_educacao_basica_2020.pdf Acesso em 22 de fev. de 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

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

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi N. Z.; SANTOS JÚNIOR, Cláudio Lira. **Escola Ativa**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. P. 313-324.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, Joao Ferreira de; **A Qualidade da Educação: perspectiva e desafios**. Cad.Cedes. Campinas, vol.29, n. 78, p.201-2015, maio/ago.2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília/MDA, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In. MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escolas Multisseriadas**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lígia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. Disponível em: » <http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=279>. Acesso em: 18 de out. de 2021

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (muti)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out-dez. 2014. Acesso em 17 de Out. de 2021.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente**. **Educação & Realidade [online]**. 2015, v. 40, n. 3, pp. 685-704. Epub 02 Jun 2015. ISSN 2175-6236. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645783>. Acesso em 11 de out. de 2021.

JESUS, José Novais de; SOUZA, Edivaldo Aparecido. Perspectivas e Possibilidades do ensino interdisciplinar nas escolas do campo. **Ateliê geográfico**. Goiânia - GO, v.12, n.1, abr /2018, p.237-252.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago, 2004.

ORTIZ, Renato. Taquigrafando o social. In: _____. **Ciências Sociais e Trabalho Intelectual**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, Adao Francisco de.; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

LOPES, Rita de Cássia Domingues; **Identidade e Territorialidade na Comunidade Remanescente de Quilombo Ilha de São Vicente- Tocantins**. Palmas EDUFT, 2020.

RUA, Maria das Graças. VALADÃO, Maria Izabel. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. O Estudo da Política: Temas Seleccionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SANTOS, Robson de Souza; SANTOS, Marlene. **Educação do campo: classes multisseriadas e seus desafios pedagógicos**. 2017. Em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/5363/> Acesso em: 13 de out. de 2021.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Diretrizes para a leitura, análise e interpretação de texto. 21. ed. São Paulo: Cortez: 2000.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. **A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas**. *Ambiente & Sociedade* [online]. 2002, n. 10, pp. 129-136. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>. Acesso em 07 de nov. de 2021.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo, Desigualdades sociais e Educacionais**. *Educação & Sociedade* [online]. 2012 v. 33, n. 120, pp. 745-763. Disponível em: < ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300006>. Acesso em 06 de set. de 2021.

TELES, Annyelle Figueiredo; SILVA, Luciana da Costa da; SILVA, Íbis Alan de Souza; SEIBERTS, Carla Simone. Análise das condições de vida de comunidades

quilombolas do Tocantins, **Brasil RBEC Tocantinópolis/Brasil** v. 5 e8671 10.20873/uft. Rbec. E 8671 2020 ISSN: 2525-4863 DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8671>.

TOCANTINS. **Os Territórios quilombolas no Tocantins**: uma publicação da alternativa para pequena Agricultura no Tocantins APA-TO. 2012. Acesso em 16 de set. de 2021. Disponível em: <https://www.apato.org.br/documentos/cartilha-quilombolas-do-tocantins-web.pdf>.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. (SEDUC). **Escolas quilombolas valorizam saberes locais em Comunidades tradicionais no Tocantins**. 2021. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/noticias/escolas-quilombolas-valorizam-saberes-locais-em-comunidades-tradicionais-no-tocantins/6vams40m4iby>. Acesso em 31 de out. de 2021.

TOCANTINS. **Comunidades Quilombolas**. Secretaria de Cultura e Turismo. 2010. Disponível em: <https://www.to.gov.br/sectur/comunidades-quilombolas/6njfrsueivpa> Acesso em: 19 de fev.2022.

ANEXOS

Anexo 1



MUNICÍPIO MUNICIPAL DE
PORTO ALEGRE
DO TOCANTINS
GOVERNO DE RESPONSABILIDADE E TRABALHO

Recebido em 22/10/18
Assinado
Prefeito

Lei n.º 421/2018.

Dispõe sobre a extinção de escolas municipais rurais paralisadas e outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE DO TOCANTINS, RENNAN NUNES CERQUEIRA, no uso de suas atribuições legais e com base na Lei Orgânica deste Município, FAZ SABER, que a Câmara Municipal APROVOU, e eu SANCIONO a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a extinguir as escolas municipais rurais paralisadas, assim, desobstruindo o Sistema do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, sendo:

- I - Escola Municipal Genipapeiro, desde 2006;
- II - Escola Municipal Maria Serra, desde 2007;
- III - Escola Municipal Novo Plano, desde 2003;
- IV - Escola Municipal Papagaio, desde 2006;
- V - Escola Municipal São Joaquim, desde 2015;
- VI - Escola Municipal Severiano Barbosa Macedo, desde 2014;
- VII - Escola Municipal Teodomiro Cardoso, desde 2006;
- VIII - Escola Municipal Assentamento Luzia, desde 2015;
- IX - Escola Municipal Ouro Preto, desde 2006;
- X - Escola Municipal Adelino Aires, desde 2006;
- XI - Escola Municipal Antônio Alves, desde 2003.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE DO TOCANTINS,
Estado do Tocantins, aos 22 de outubro de 2018.

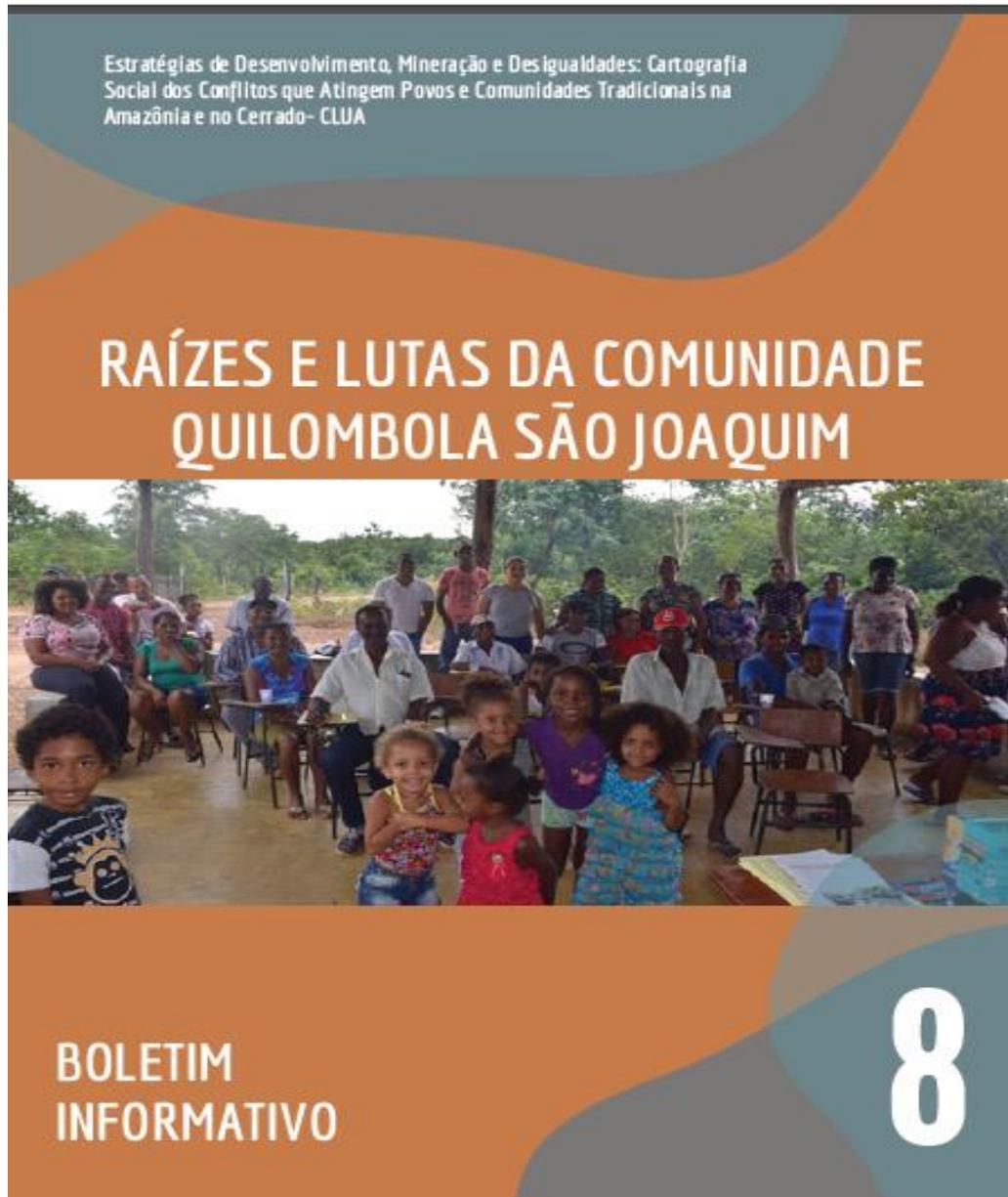


RENNAN NUNES CERQUEIRA
Prefeito Municipal



Praça Gabriel Cardoso, nº 421, Centro, Porto Alegre do Tocantins-TO, CEP: 77.395-000,
FONE: (63) 3524-108/1044/1067, e-mail: prefeitura@portoalegre.to.gov.br
www.portoalegre.to.gov.br

Anexo 2



Anexo 3

“Eu conversei com mãe, Otaviana Barbosa Ferreira da Silva, e ela disse que quando Luís Bispo chegou na comunidade São Joaquim já existia a família Barbosa, que é da família do meu avô Firmino, que é irmão da minha avó, Adelina Barbosa. Quando o Luís Bispo chegou, ele já estava lá e ele havia comprado a terra, só que o Luís Bispo comprou a mesma terra, eles pagavam talão, só que um não sabia do outro, e acabaram comprando a mesma terra.

Tanto o Luís Bispo, como os Barbosas compraram a terra de um senhor chamado Tibúrcio, que morava numa fazenda chamada Água Doce, hoje no município de Almas, que antes pertencia ao município de Natividade.

Depois que souberam desse mal entendido, eles resolveram dividir essa terra em léguas. Eles dividiram a cavalo, e decidiram que do riacho D’ouro, brejo da Extrema, até um pé de Pequi no meio da área, seguindo reto ao brejo da Clara, até o porto do Lajeado para baixo, essa terra seria da família Barbosa, do pai do velho Firmino. Para cima seria do pessoal dos Bispos, subindo o rio até a Pedra Preta, que da Pedra Preta para cima seria da família Nevisan, do Peron, que adquiriu através de um título paroquial. Isso foi antes de 1934, porque o vovô nasceu em 1928 e já foi nessa comunidade. ”

(Domingos Barbosa da Silva)

3

Anexo 4 e 5

“O velho Firmino falou comigo que tinha vindo uns homens aí no Alto Plano, sobre essa terra, pediu para ir para Porto Alegre para encontrar Dodô prú mode de marcar o lugar aqui para mim. Conversei com o velho Chico Araújo, e ele conseguiu o agrimensor. O Tonhão conseguiu o Valtuir para medir. Na época era onze pessoas, José Alexandre, compadre Pedro, compadre Marciano, compadre Vavá, eu, finado Constante, José Luiz que entrou no final.

O documento ficou no nome de Libero porque Alexandre não tinha documento pessoal, finado Constâncio também não tinha. E a terra do lado de lá ficou no nome de Pedrinho. Cada um ficou com 113 ha, era 23 alqueires para cada um, mas o Valteir cobrou do Tonhão e tirou 2 alqueires de cada um para pagar a medição. Foi em 1991 pelo Estado. ”

(Valdeci Ribeiro da Silva)



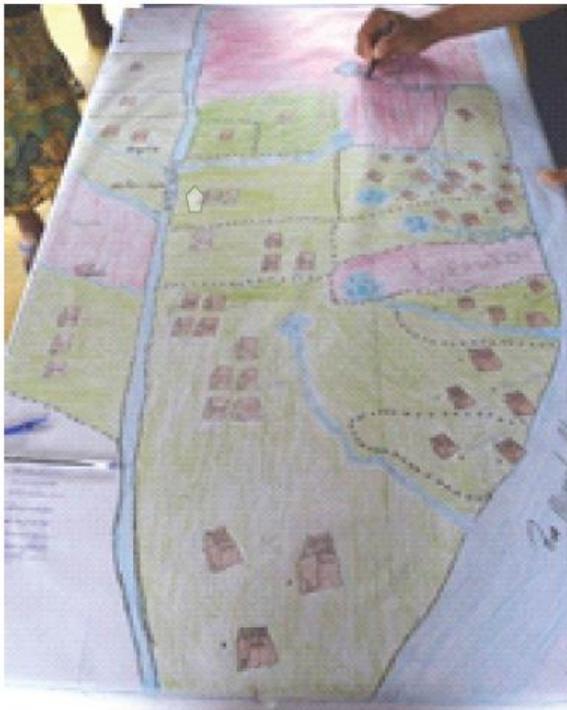
Cercas invadindo o território



Plantio de banana em monoculturas no projeto Manoel Alves

“ Bom meu nome é Domingos Barbosa da Silva e quanto a questão dos impactos ambientais em relação ao projeto Manoel Alves a gente percebe que depois que começou o projeto, peixe sumiu, a gente quase não encontra no rio aqueles Lambari. O desmatamento aumentou bastante, alguns fazendeiros entraram, compraram algumas áreas, desmataram pra plantio de pastagem.

Tem a questão das pragas, uma delas é a mosca branca, esse ano até que não tem quase mais, mas esses últimos anos deu muito prejuízo. Teve muitos produtores, muitos pequenos produtores aqui da comunidade quilombola que perderam as suas lavouras por conta da mosca branca.



Elaboração do mapa da comunidade São Joaquim

E também teve alguns impactos que é a questão da seca, que a gente acredita que tem a ver com esse desmatamento que foi feito nesses últimos anos.

Aqui próprio dentro da comunidade mesmo as pessoas são incentivadas pelos grandes a desmatar, que vem oferecendo horas de tratores. A ideia é quanto mais você desmata, mais você produz, e a gente sabe que isso não é verdade, a prova disso é que muitos produtores desmatam e não consegue plantar. Até porque não consegue tratores para gradagem na época certa, aí quando chega algum certo momento a chuva vai embora e acaba não plantando.

Eu acho que a monocultura da Bahia tem causado impacto dentro da comunidade, até porque a quantidade de desmatamento de áreas é grande lá, eu acho que influencia bastante na seca.

Tem a questão das nascentes, elas são desmatadas, os corgos eles não tão conseguindo mais permanecer com água, tão secando muito rápido. Na comunidade mesmo, só tem água na época da chuva, quando a chuva vai embora, depois de uma semana esses corgo começa a secar. ”

(Domingos Barbosa da Silva)