

Educação do campo: história, percursos e desafios em cenários de resistência

Rural education: history, pathways and challenges in resistance scenarios

126

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida¹**César Evangelista Fernandes Bressanin²**

Resumo: O texto traz como objeto de estudo o debate sobre a Educação Rural e a Educação no Campo a partir de seus percursos pela História da Educação brasileira. Evidencia a crise provocada pela pandemia do novo Coronavírus que estendeu-se do político ao econômico, do escolar-acadêmico ao religioso e do individual ao mundial. Norteado pelos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e da História Cultural, dialogando com a História da Educação, o artigo é de cunho bibliográfico em que o *corpus* escrito compreende a revisão da literatura e a análise de documentos, reportagens e escritos que demonstram os desafios que a pandemia da Covid-19 trouxe para as populações camponesas, o funcionamento das escolas do campo e a garantia do direito à educação.

Palavras-chave: Educação do Campo; História da Educação; Pandemia; Covid-19; Resistência.

Abstract: The text brings as an object of study the debate on Rural Education and Education in the Countryside from their paths through the History of Brazilian Education. It highlights the crisis caused by the pandemic of the new coronavirus that extended from the political to the economic, from the academic-academic to the religious, from the individual to the world. Guided by the theoretical-methodological references of qualitative research and Cultural History, dialoguing with the History of Education, the article is of a bibliographic nature in

¹ Professora Adjunta/PUC-GOIÁS-PPGE/EFPH- Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade; Doutora em História Cultural/UNB. Mestre em Educação/UNICAMP-FE. Pedagoga/UCG (PUCGO). Líder do Diretório CNPq/PROPE/ Grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória, Culturas em Diferentes Espaços Sociais/HISTEDBR. Ex- Professora Adjunta da FE/UFG. E-mail: zeneide.cma@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2220-9932. <http://lattes.cnpq.br/5736362178244406>.

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO, Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Membro do Diretório (CNPq/PROPE) Grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais/HISTEDBR. Técnico em Assuntos Educacionais na UFT. Mestre em Educação (UNINORTE). Mestre em História (PUC-GO). Graduado em História (UFT). Graduado em Pedagogia (UNIFACVEST). E-mail: kaeserevangelista@gmail.com ORCID: 0000-0003-1221-2353 <http://lattes.cnpq.br/4737722834785056>

Recebido em 07/08/2020

Aprovado em 20/10/2020

which the written corpus comprises the literature review and the analysis of documents, reports and writings that demonstrate the challenges that the Covid-19 pandemic brought to the peasant populations, the functioning of rural schools and the guarantee of the right to education.

Keywords: Rural Education; History of Education; Pandemic; Covid-19; Resistance.

Introdução

A educação brasileira constituiu-se, ao longo da sua história, de projetos pautados pela descontinuidade e exclusão de parcelas significativas da sua população. Desde os tempos coloniais, passando pela formação do Império no século XIX, as iniciativas governamentais desconsideraram os segmentos sociais que habitavam nas regiões designadas como do campo, embora a urbanização fosse ainda uma realidade inexistente, uma vez que a maioria da população estivesse fixada nas áreas rurais. A identidade brasileira foi marcada pela ruralidade, entretanto, a escolaridade não se configurou como uma questão nacional, ao contrário, sempre foi negligenciada e tangenciada.

Embora a educação apareça como uma preocupação de interesse público estatal desde as Reformas pombalinas, com a implantação das “aulas avulsas” subsidiadas pelo Estado, muitas vezes, as escolas eram criadas pela iniciativa particular e oficializadas pelo Governo. A educação, como um projeto de civilidade e modernização do Estado, revelou-se mais eloquente nos discursos oficiais do que na efetivação de uma política assumida pelo poder público.

Com o Ato Adicional de 1834, inicia-se um período em que o poder central passa a delegar as responsabilidades pela implantação e organização das escolas de primeiras letras, primárias e secundárias às províncias, “renunciando assim, a um projeto de escola pública nacional” (SAVIANI, 2005, p. 10). Muitos mestres-escolas já vinham se estabelecendo para atender às demandas da sociedade, por meio das chamadas “casas-escolas”.

No período de transição para a República, no final do século XIX, os recenseamentos apontavam as taxas altíssimas de analfabetismo, variando entre 84,25% e 82,63% (RÊSES, 2008). Isso se devia, em grande parte, à escassez de recursos para essa área, como também: “ao reduzido número de professores [...], a pequena quantidade de escolas públicas e ao fato de os pais não enviarem seus filhos à escola, ou por considerarem o ensino dispensável ou porque se julgavam encarregados de ministrá-lo. O analfabetismo era a síntese dessa precariedade” (RÊSES, 2008, p. 131).

A lei de 15 de Outubro de 1827, que instituiu a obrigatoriedade do ensino primário de primeiras letras no Brasil, determinava que em vilas e povoados com um número considerável de crianças e jovens em fase de escolaridade fossem criadas cadeiras públicas pela autoridade da Província e as condições de ministração do ensino. Contratando um mestre e disponibilizando o espaço físico para tal.

Entretanto, como sabemos, desde a colonização até os idos de 1930, a imensa parte da população brasileira estava fixada na zona rural. Para essa população, a Lei da Instrução Primária resultou-se inócua, considerando que dificilmente os pais tinham condições de enviarem suas crianças para as cidades, vilas ou povoados onde estivesse instalada uma dessas “cadeiras” ou escolas.

Uma alternativa para as famílias mais abastadas eram os colégios internos, principalmente os das congregações católicas, que na primeira República instalaram-se em muitos lugares por todo o Brasil (LEONARDI, 2008). Colégios de outras confissões religiosas, em número menor, também disseminaram por várias regiões. Estas instituições confessionais eram muitas vezes subvencionadas pelo próprio Estado. Outras alternativas eram buscadas pelos próprios pais com professores contratados pelo Estado ou pela própria população de um determinado bairro rural.

Sabe-se que durante a primeira República (1889-1930), o discurso educacional evidenciou que a formação do sujeito urbano é prioridade e que o sujeito do campo pode esperar.

A política educacional adotada durante este período foi a de atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das populações residentes em áreas rurais, que eram justamente aquelas consideradas, na época, como as mais avessas à educação escolar. [...] deixavam-se os setores considerados mais arredios sempre para momentos posteriores, ou recebendo uma educação diferenciadas e inferior à que se propunha para as áreas urbanas (DEMARTINI, 1989, p. 12).

O frade dominicano Frei José Maria Audrin que viveu, no sertão de Goiás e do sul do Pará, nas frentes de missão da Ordem Dominicana na primeira metade do século XX, denunciou em uma de suas obras as imensas dificuldades dos sertanejos para escolarizar seus filhos e os esforços que empreendiam nesse sentido (AUDRIN, 1963).

No entanto, em pleno século XXI, em meio a inúmeros avanços, a população do campo continua sofrendo com os percalços de uma educação de qualidade (MUNARIN, 2011). Em meio a uma pandemia que chegou sorrateiramente e criou desafios e incertezas em toda a sociedade, as populações camponesas, agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos,

assentados, acampados, quilombolas, indígenas e sertanejos encontram-se, mais uma vez, à mercê de proposições educacionais que beneficiam muito mais o mundo urbanizado, esquecendo-se dos entraves e precariedades que vive a maioria das escolas do campo.

Este artigo objetiva contextualizar alguns percursos da educação do campo no contexto educacional brasileiro. Os referenciais teórico-metodológicos que norteiam este trabalho ancoram-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa e da História Cultural (FALCON, 2002; BURKE, 2008) dialogando com a História da Educação. De cunho bibliográfico, o *corpus* escrito compreende a revisão da literatura com propósitos de propor uma contextualização para a problemática da educação do campo ao longo da História da Educação brasileira e a análise de documentos, reportagens e escritos que evidenciam os desafios que a pandemia da Covid-19 trouxe para as populações camponesas, o funcionamento das escolas do campo e a garantia do direito à educação.

Educação rural e do campo: contextualizando percursos

Os estudos de Vidal e de Faria Filho (2005, p. 44) sobre os tempos e espaços escolares, apresentam três modalidades de organização do espaço que se configuram nas iniciativas da escolarização no Brasil, em seus diferentes âmbitos: “as casas-escolas, escolas-monumentos e as escolas funcionais”. No caso das primeiras, eles consideram que se constituíam numa “rede de escolarização doméstica [...] que atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 44), que respondiam pelo processo de aprendizagem que priorizava o tripé considerado essencial para a maioria da população, ou seja: ler, escrever e contar.

As escolas-monumentos são representantes do projeto de modernização da rede escolar brasileira nos espaços institucionais, os chamados Grupos Escolares, construídos no bojo de um processo de implantação tanto do ensino graduado, como da introdução do método intuitivo. Como também de uma nova forma escolar, da organização dos seus tempos, da padronização dos currículos, renovação dos materiais de ensino e formação dos professores, agora, sob o comando do diretor e da sua equipe gestora.

Representou também a busca de um espaço próprio para o ensinar e o aprender. Nas capitais e nos centros urbanos algumas dessas construções revelaram uma arquitetura voltada para o atendimento das elites que frequentavam a escola pública, o que influenciou na

ostentação daqueles prédios, verdadeiros templos do saber (SOUZA, 1998). Cabe ressaltar, por outro lado, nem todos os grupos escolares construídos no período puderam ser considerados como “palácios”, a exemplo dos muitos e modestos prédios escolares instalados nas cidades do interior, ou mesmo dos bairros periféricos, nas cidades (FARIA FILHO, 2000; GONÇALVES, 2006).

Assim, a política de construção desses projetos arquitetônicos, tal como se apresentavam, não deixava de apontar para o privilegiamento de estratos sociais e/ou de modalidades dos cursos escolhidos para neles funcionarem, ou seja, uma verdadeira classificação/seleção dos espaços e sua relação com a clientela para a qual se destinava. “Mesmo não estando instalados em todo território nacional [...], os prédios dos grupos escolares passaram a significar [...] também o desprezo para com a educação dos mais pobres” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 63).

Quanto às escolas funcionais, elas foram produzidas no bojo dessas críticas, que se concretizaram nas reformas educacionais empreendidas pelos escolanovistas. Nas décadas de 1920 e 1930, iniciam a implementação desse novo projeto educacional, tendo como seus principais defensores Fernando de Azevedo (Distrito Federal-RJ), Anísio Teixeira (Bahia) e Almeida Júnior (São Paulo), que “apresentaram proposta para construção de prédios escolares mais econômicos e simples” (VIDAL; FARIA FILHO, 2000, p. 29): os prédios funcionais.

As escolas rurais e a questão da escolaridade da população do campo eram “apresentadas como *locus* da carência”, e, portanto faziam parte de constantes debates nos eventos educacionais do período. Essa preocupação vai se configurar como uma urgência nacional, já que, como constaram em estudos, “praticamente toda população em idade escolar (7 a 12 anos) não acolhida pela escola localizava-se nas zonas rurais” (VIDAL; FARIA FILHO, 2000, p. 31).

Devido ao movimento migratório, surge por volta dos anos 1920 a primeira estratégia de educação na realidade brasileira, o “Ruralismo Pedagógico” que, segundo Nascimento (2009, p. 182), “tinha a ideia de uma escola integrada regionalmente e queria promover a fixação do homem ao meio rural”. O chamado “Ruralismo Pedagógico”, propunha a formação de professores para atuarem nas de escolas rurais, com a finalidade de preparação/escolarização de crianças, jovens e adultos que residiam no campo, para exercerem atividades voltadas para o meio rural, tanto como forma de subsistência dessas populações, como preparação de mão-de-obra para fazendeiros e agricultores proprietários de terras (BEZERRA NETO, 2003; SÁ,

2013). Vale ressaltar que, nesse período, predominava o grande latifúndio nas áreas rurais brasileiras.

Nesse sentido, o projeto denominado “Marcha para o Oeste”, do Governo Getúlio Vargas, tinha como lema a fixação do homem ao campo para desacelerar o “êxodo rural”, como também de povoamento do sertão brasileiro, principalmente nos estados do Centro-Oeste e/ou do Planalto Central, que privilegiou o apoio e incentivo de grandes projetos de “colonização agrícola”, cujos financiamentos recaíram em mãos dos grandes proprietários rurais, caracterizando-se como projeto capitalista em que a educação e as escolas rurais estariam voltadas para servirem a esses segmentos (PRADO, 2000; ALMEIDA, 2005).

Essa constatação gerou críticas e resistências à implantação do projeto “ruralismo pedagógico”. Por outro lado, a ideia e o projeto de mudar de vida, de propiciar melhores condições para o futuro dos filhos estava sempre presente na cultura e expectativa das populações rurais. Para estas, os filhos só prosperariam se fossem para a cidade. Trabalhar e mudar suas condições sociais eram premissas constantes da população rural. Segundo Agnes Moraes,

[...] foi na década de 1930 que se intensificaram as políticas para o ensino primário rural. Nas décadas de 1940 e 1950 vários programas e projetos para a educação rural foram implementados pela União, mediante a atuação do Ministério da Educação e Saúde, do Ministério da Agricultura e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). A partir da década de 1960, a proposta dos ruralistas pedagógicos perde sua influência, passando a prevalecer o ideário de uma escola comum (MORAES, 2015, p. 2).

Assim, a partir dos anos 1960, assistimos a emergência de movimentos sociais que reivindicam as reformas, entre elas, a reforma agrária, também defendida pelas “Reformas de Base” no Governo de João Goulart, deposto com o golpe militar de 1964. Golpe que perdurou por mais de 20 anos no Brasil e trouxe mudanças neste cenário.

No final dos anos de 1970, com o advento da redemocratização no país, as bandeiras das reformas de base ressurgem de forma organizada em associações, movimentos ligados à Igreja Católica e movimentos da sociedade civil, como a Comissão da Pastoral da Terra-CPT, que deu origem ao Movimento dos Trabalhadores sem Terra-MST, que desencadeou de forma colegiada uma série de assentamentos em áreas rurais consideradas como latifúndio improdutivo. Esses movimentos trazem no seu bojo um projeto social que prioriza “A Educação do Campo”, em contraposição à proposta anterior de educação rural, embora a designação de escola rural continue sendo adotada pelos dispositivos oficiais.

A Constituição Nacional do Brasil, de 1988, em seu artigo Art. 205, prevê que, “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).

Para o cumprimento desse artigo várias medidas foram tomadas pelo Governo Federal, com o intuito ou sob o argumento de garantir a educação como direito de todos. A Educação do Campo tem sido objeto dessas medidas. Entre elas, a Lei Nº 10.880/2004, que instituiu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar-PNATE, executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, órgão do Ministério da Educação. O PNATE tem como finalidade prover recursos para os municípios manterem o transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em áreas rurais (BRASIL, 2004).

Todavia, o PNATE foi um programa que avançou consideravelmente e evoluiu em recursos financeiros como apontam alguns estudos (RIBEIRO; JESUS, 2011), mas revelou-se cheio de conflitos e distorções como apontam outras pesquisas (ALMEIDA, 2010). Muitos municípios têm utilizado o PNATE para transportar as crianças e jovens da zona rural para escolas urbanas, principalmente em virtude do fechamento de muitas escolas do campo. “Milhares de escolas nas áreas campesinas tiveram suas atividades educacionais cessadas em todo o Brasil, indo na contramão da Lei n. 9.394 (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e das políticas da Educação do Campo” (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 77). Em muitos casos, até mesmo os professores são remanejados para escolas urbanas (ALMEIDA, 2010).

O transporte escolar é uma das inúmeras questões que permeiam o debate em torno da Educação do Campo na atualidade. A formação de professores, a dualidade entre escola da cidade e escola do campo, a infraestrutura, os discursos políticos e sociais equivocados, a evasão escolar, a luta dos movimentos sociais para a efetivação de uma política educacional ao nível nacional voltada para o campo são “desafios que estão relacionados diretamente à educação do campo, no sentido de ampliar a sua atuação [...] a fim de “fincar os pés no campo”” (RIBEIRO, 2013).

De maneira peculiar, o não acesso às tecnologias por parte da população rural e a falta da inserção dessas nas escolas do campo se apresentam como um processo de exclusão social, econômica e intelectual cada vez mais acentuado por excluir aqueles que não conseguem

acompanhar o ritmo, mantendo os marginalizados desse processo, os moradores da zona rural (LUZ, 2009).

Educação do campo em tempos de pandemia da COVID-19

133

A pandemia do novo Coronavírus trouxe para o mundo, em 2020, cenários distintos de crises e incertezas. Com a globalização e o dinamismo da sociedade contemporânea, o vírus, restrito à China, foi disseminado no mundo todo e produziu anormalidades que afligiram, afligem e afligirão a humanidade nesta era da liquidez do século XXI (BAUMAN, 2001). Como bem pontuou o filósofo Edgar Morin, “um pequeno vírus em uma cidade ignorada da China, provocou a perturbação de um mundo” (MORIN, 2020, s/p). A doença globalizou-se. A aldeia mundial dessa vez foi surpreendida não pelas consequências positivas do desenvolvimento tecnológico e da agilidade da informação, mas por um vírus, que em um breve espaço de tempo tem dismantelado o que parecia estar em ordem.

“É o modo moderno de organização do pensamento, da produção e dos estilos de vida que está em crise” (ROCHA, 2008, p. 226) e que foi afetado por um invisível parasita que potencializou-se. A sociedade moderna vive há tempos “uma crise profunda de transformação social e econômica com raízes no passado” (BAUMAN, 2016, p. 80). Essa crise reflete estágios de uma sociedade em que tudo o que é sólido, derrete, “o momento da modernidade fluida” (BAUMAN, 2001, p. 12).

Assim, os momentos de crise ocasionados pela pandemia da Covid-19 intensificaram o processo de liquidez do terceiro milênio e fizeram com que o grande mal-estar (BAUMAN, 1998) do mundo pós-moderno se proliferasse.

A crise iniciada na saúde pelo novo Coronavírus desencadeou-se em uma megacrise que estendeu-se do político ao econômico, do escolar-acadêmico ao religioso e do individual ao mundial.

A humanidade entrou em crise pois não conseguiu se constituir em humanidade (MORIN, 2020). Muitos dogmas foram abalados. Entre eles, o econômico, que mexeu profundamente com todas as estruturas “que governam a economia e ameaça agravar-se em caos e escassez em nosso futuro” (MORIN, 2020, s/p.).

Desencadeou-se uma crise nacional que “revela as carências de uma política que favorece o capital em detrimento do trabalho, sacrificando a prevenção e a precaução para

aumentar a lucratividade e a competitividade” o que gerou uma enorme crise social, em que as desigualdades emergiram, e reluziu o que sempre existiu, “aqueles que vivem em pequenas habitações povoadas de crianças e pais e aqueles que foram capazes de fugir para sua segunda residência verde” (MORIN, 2020, s/p.).

A civilização do século XXI viu-se mergulhada numa crise de deficiência de solidariedade, intoxicada pelo consumismo desenvolvido por ela mesma e que gera processos contraditórios, pois ao mesmo tempo quer sair disso e criar soluções plausíveis, mas sem perder absolutamente nada (MORIN, 2020).

E a crise intelectual? Na perspectiva de Edgar Morin (2020, s/p), ela nos revela “o enorme buraco negro em nossa inteligência, que torna as complexidades óbvias da realidade invisíveis para nós”. Assim, nosso sistema educacional também é questionado. Nossos estudantes sabem resolver equações difíceis e entendem de física, química e tecnologias, no entanto, esqueceram o prazer da convivência, das relações humanas, das brincadeiras. Educou-se muito para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para outros exames, mas não educou-se para o tédio que o isolamento social provocou. O agravamento da crise na educação revelou o quanto a cultura escolar brasileira necessita ser modificada.

“Flexibilização” é a palavra do momento. A escola, que se flexibilizou com aulas *on line*, precisa flexibilizar processos e acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade, urgentemente. Não é somente uma nova base curricular para a educação básica ou diretrizes para o ensino superior. Não bastam novas seleções de conteúdos para currículos, adoção de novos livros ou de metodologia ativas. Precisa-se pensar na mudança da cultura escolar que orienta os processos formativos de professores e gestores para que a escola das gerações futuras, pós-pandemia, não seja obsoleta.

No entanto, esta flexibilização não chegou a todas as escolas ou sistemas de ensino. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a crise ocasionada pela Covid-19 decorreu no encerramento total das aulas em escolas e em universidades, comprometendo mais de 90% dos estudantes de todo mundo (UNESCO, 2020).

Apesar das indicações da UNESCO para a implantação urgente de políticas públicas salutaras para a educação neste momento de crise e o Conselho Nacional de Educação no Brasil recomendar a flexibilização para que os alunos da Educação Básica não percam o ano letivo (BRASIL, 2020), pensar minimamente em aulas a distância ou remotas, tende a “exacerbar as

desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário” (DIAS; PINTO, 2020, p. 545).

E para a Educação do Campo? Graves obstáculos afetam os que residem nas áreas rurais e os estudantes do campo. Faltam computadores, a telefonia móvel não funciona adequadamente, a internet não é de qualidade, inexistem recursos imprescindíveis para estabelecer parâmetros para o processo de ensino e aprendizagem. Isso reafirma, de certo modo, as inúmeras negações, historicamente feitas, à população campesina em se tratando de educação.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2018 (INEP, 2019b) mostrou que o Brasil possui 57 mil escolas de Educação Básica localizadas em áreas rurais. Conforme este demonstrativo, na região Nordeste concentra-se o maior número delas, aproximadamente 31 mil, seguida da região norte com aproximadamente 14 mil escolas. Ou seja, a Educação do Campo conta com um contingente enorme de envolvidos entre alunos, professores e escolas. As políticas em prol desta modalidade de educação, que é direito inalienável das populações rurais, tem se concretizado em virtude da militância de agentes sociais e fóruns de discussões e articulação, a exemplo dos comitês estaduais e do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC que acreditam na efetivação das políticas públicas educacionais para o campo por meio de ações propositivas junto aos órgãos competentes, dentre eles os Ministérios Públicos (estaduais e federal).

Analizando a zona rural brasileira, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que o uso da Internet nessas áreas não atinge 50%. A última pesquisa de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) realizada em 2018 revelou que o número de residências que utiliza internet na zona rural chega a 49,2%. Entre os motivos que evidenciam este número encontram-se, principalmente, a inexistência ou precariedade do serviço ou o seu alto valor (IBGE, 2018).

No entanto, em meio ao significativo número de unidades escolares da educação básica e de alunos matriculados na Educação do Campo e os dados do IBGE sobre o acesso à internet na zona rural brasileira, a pesquisa TIC Educação 2018, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, apontou que “apenas 34% das escolas localizadas em áreas rurais possuíam ao menos um computador (de mesa, portátil ou tablet) com acesso à Internet” (TIC EDUCAÇÃO, 2018, p. 140). De fato, tais pesquisas evidenciam a imensa fragilidade das condições das escolas da zona rural, “no que tange à disponibilidade de redes e dispositivos

adequados para o uso das tecnologias nas atividades pedagógicas” (TIC EDUCAÇÃO, 2018, p. 145) e apontam dificuldades de norte a sul do Brasil na realidade da Educação do Campo, agravadas neste tempo de pandemia.

O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) publicou uma carta aberta em abril de 2020, assinada por grupos de articulações, comitês, fóruns estaduais de Educação do Campo, sindicatos e Apoiadores(as) da causa, intitulada “Direito à Educação em tempos de pandemia: Defender a Vida é mais do que reorganizar o calendário escolar”, com reflexões realistas e contundentes sobre o parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

A carta expressa a inegável preocupação com a pandemia, que “não é democrática” e afeta, principalmente, aqueles que estão à margem, os esquecidos e excluídos da sociedade, como os desempregados, os que trabalham na informalidade, “idosos, população em situação de rua, em privação de liberdade, refugiados, povos indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, assentados e acampados que vivem da agricultura familiar, dentre outros que historicamente recebem pouca atenção do poder público” (FONEC, 2020, p. 1-2).

Enfaticamente, a carta apregoa “a defesa da vida em condições dignas para sua existência”, o “direito fundamental à educação”, enquanto princípio da dignidade humana que, em tempos de pandemia deve “ser totalmente exercido e exercitado para defesa da vida de estudantes, professores e seus respectivos familiares e à sociedade em geral, sua legítima titular” (FONEC, 2020, p. 2).

O documento denuncia o parecer do CNE para a reorganização da vida escolar e de seus calendários a partir de reposição de aulas e da realização de atividades pedagógicas em casa, através do uso da internet ou não, contando com a ajuda da família para o desenvolvimento das atividades propostas como “mais do que uma ilusão, e até mesmo uma farsa” (FONEC, 2020, p. 2).

Ilusão e farsa que atribuída à realidade das Escolas do Campo tornam-se exponenciais em virtude das

[...] especificidades das comunidades e escolas do campo, indígenas, quilombolas, extrativistas e ribeirinhas, e a precariedade da infraestrutura de estrada, energia elétrica e de transporte, especialmente quanto às dificuldades de transporte para o deslocamento à escola (numa possível agenda das Tecnologias da Informação e

Comunicação - TICs para acesso das aulas gravadas, quando a escola possuir) ou à sede dos municípios, como também, à falta ou precário acesso à internet e às tecnologias exigidas para a realização das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária e reorganização do calendário escolar (FONEC, 2020, p. 3-4).

A carta elucida o conteúdo excludente e produtor de desigualdades educacionais “dos povos tradicionais e camponeses, já privados historicamente do direito à educação de qualidade, como temos denunciado e enfrentado com nossas ações, há pelo menos 20 anos de Educação do Campo no Brasil” e adverte que os possíveis recursos dados como soluções pelo CNE estão muito mais voltados “aos interesses empresariais da educação” que buscam a “mercantilização da educação pública” sem preocuparem-se com os objetivos preconizados na legislação para a Educação brasileira (FONEC, 2020, p. 5).

A crise da Covid-19 trouxe incertezas, desafios, ansiedade e medo em relação ao futuro. Infelizmente, diante desta realidade, os que preferem lucrar parecem sobressair! As políticas neoliberais teimam em permanecer ditando ordens quando os seus fundamentos são questionados e o capitalismo precisando ser reinventado. Obviamente, a pandemia do novo Coronavírus mostrou a relevância do papel do Estado na sociedade, pois somente ele

[...] e as políticas públicas (as quais destacamos, como exemplos: o Sistema Único de Saúde - SUS, Sistema Único de Assistência Social - SUAS, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, dentre outras) são capazes de assegurar direitos universais como a saúde, a assistência social, a educação, a moradia, o emprego, o salário, entre outros. Somente com Reforma Agrária e Agricultura Familiar se têm condições de garantir segurança alimentar para milhões de famílias que vivem no campo e na cidade, produzindo alimentos e garantindo a soberania alimentar do País (FONEC, 2020, p. 6-7).

Assim, “não é hora de salvar o ano letivo. É hora de salvar vidas”, não é momento para legitimar “um modelo educacional centrado no repasse de conteúdos, como sendo uma possibilidade viável para dar prosseguimento aos objetivos da escola e da educação”, muito menos o uso das TICs vai contribuir “para a manutenção de vínculos entre os sujeitos” e substituir “as práticas pedagógicas presenciais nas escolas” (FONEC, 2020, p. 7 e 9).

Os fragmentos da carta do FONEC aqui destacados, expressam realidades contemporâneas da Educação do Campo e confirmam que, aulas virtuais, atividades não presenciais, listas de exercícios e tantas outras ferramentas pedagógicas criadas como resolução momentânea para a crise pandêmica, potencializam a marginalização das populações campesinas.

Na maioria das comunidades rurais, as Escolas do Campo expressam a capacidade de mobilização do grupo, nela se concentra um grande número de pessoas organizadas em defesa da educação, gente que tem disposição de lutar e defender seu futuro, o futuro do campo e daqueles que virão (ARGENTON, 2020).

Uma reportagem do programa Globo Rural, disponível no portal do G1, site de notícias da Rede Globo de Televisão, intitulada “*Delivery* de lição, improvisos e vídeos: como está a educação no campo durante a pandemia”, datada de 02 de agosto de 2020 (GLOBO RURAL, 2020), comprova a força dos professores, o entusiasmo dos estudantes e a resistência de quem está nos lugares mais longínquos do Brasil. O papel da escola no campo, nas florestas, nos assentamentos, nos quilombos e em vila de pescadores e de extrativistas, muitas vezes, é a única possibilidade de transformação da dura realidade que vivenciam.

Além disso, a reportagem abre espaço para uma série de interrogações às políticas públicas para a Educação do Campo neste tempo de pandemia. Ao relatar que técnicos administrativos de uma escola do interior de São José dos Campos, estado de São Paulo, realizam um *delivery* de entrega de atividades aos seus alunos, num percurso que ultrapassa 20 quilômetros, utilizando carro próprio, questiona-se o fato do não uso do transporte escolar para este fim. Infelizmente, a abordagem da matéria direciona para uma exaltação da atitude de professores e demais profissionais das escolas do campo. De fato, os educadores que trabalham em meio à sociedade rural são verdadeiros heróis, no entanto, essa imagem docente como sacerdote vocacionado tem tons utópicos e alienantes em meio às relações capitalistas que vivemos em nossa sociedade.

Diversas pesquisas (ALVES, 2006; ALVES-MAZZOTTI, 2004; COTA, 2007) revelaram que esta imagem docente permeia o imaginário do professorado e da sociedade brasileira, especialmente na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, consequentemente, nas escolas da educação do campo, que em grande parte, concentram essa fase de ensino.

Os professores precisam ser reconhecidos como profissionais que estudaram para exercer o ofício docente, produzirem conhecimento, serem artífices do intelectual dos alunos, formadores da cidadania e receberem o mérito de sua atuação (MAIA; LIMA, 2010; ALTINO FILHO, 2017).

Outra reportagem que nos saltou aos olhos e expressa o espírito de insensibilidade para com a Educação do Campo em plena pandemia da Covid-19 foi a matéria veiculada pelo Jornal

do Tocantins em 10 de julho de 2020. Na cidade de Araguaína, norte do estado do Tocantins, a secretaria municipal de educação decidiu pelo retorno às aulas presenciais em 13 escolas do campo, em forma de teste e estudo para o retorno gradual das atividades escolares do restante da rede municipal. Fazer da Educação do Campo cobaia? De fato, pior que o novo Coronavírus é o vírus da indiferença que assola todos os cenários possíveis!

Em meio à discordância de professores, pais e associações camponesas os argumentos utilizados por aqueles que deveriam zelar pelo bem estar social, os agentes públicos, foram de que as escolas do campo contam com um número inexpressivo de alunos, as regras de distanciamento e higienização serão observadas e não haverá intervalos para a convivência. Isso mesmo! Escola como espaço de transmissão de conteúdo e cumpridora de burocracias, sem interação social, construção coletiva do conhecimento ou empatia. Mas por que com a Educação do Campo? Somente por contar com um número reduzido de estudantes? Por mais que o assunto da segurança tenha pautado os discursos, os 495 alunos das 13 escolas foram expostos a uma possível contaminação por um vírus tão perverso em detrimento da urgência de cumprimento de carga horária.

Impressionante é que a cidade de Araguaína, em julho de 2020 apresentava número crescente de casos de contaminação pelo novo Coronavírus, na forma de contaminação comunitária. As aulas presenciais nas escolas do campo de Araguaína foram retomadas em 13 de julho. Aos 16 dias desse mesmo mês, a Secretaria de Estado da Saúde divulgou o Relatório Situacional de Enfrentamento à COVID-19 no Tocantins de nº 14, que trazia aquele município como o mais atingido pela doença no estado, com um quantitativo total de 5372 casos confirmados da doença, e indicava a Região Norte do estado, na qual se insere a cidade de Araguaína, como a que apresentava a maior incidência de contaminação pela doença (TOCANTINS, 2020).

Muitas narrativas deverão ser tecidas sobre este contexto que evidencia desafios impostos pela pandemia da Covid-19 às populações camponesas, ao funcionamento das escolas do campo e a garantia do direito à educação de qualidade.

Considerações finais

Indiferença, negligência, precarização e resistência são termos caros para a Educação do Campo em tempos de pandemia da Covid-19. De um lado, o desenvolvimento da política

educacional para o campo fortalecida por entidades não governamentais e movimentos sociais que prezam e zelam, muito mais do que o poder público, pela permanência e sobrevivência das famílias camponesas no espaço que lhe são de direito. De outro lado, as forças contrárias, que sempre existem, tramando para o desmantelamento de conquistas e de ações que beneficiam a educação no espaço campesino.

Nestes tempos difíceis em que o espírito da história se levantou bravamente e sacudiu a humanidade com um vírus que se potencializou e aprofundou uma pandemia, a resistência aos inumeráveis equívocos que assolam a Educação e, de maneira especial, a do Campo se consolidam na postura esperançosa de docentes, gestores, educadores sociais, líderes comunitários, quilombolas e sindicais, chefes de tribo, barqueiros, pescadores, ribeirinhos que não desistem e sempre batalham para o cumprimento de direitos conquistados, respeitando o momento vivido.

Na atuação negligente do Estado, especialmente pelo momento político que vivemos em nossa nação, a resistência aos desafios dos cenários postos é imprescindível. “Salvar vidas e não o ano letivo” é a máxima da carta do FONEC, aqui apresentada, e revela que, em meio a precarização imposta à Educação do Campo, o espírito da indiferença não sobressairá.

Assim, os percursos da Educação do Campo que sempre estiveram à mercê e foram assolados ao longo do tempo, revelam nestes tempos sombrios, que a luta precisa continuar, pois como afirmou Bertold Brecht (2020), “há homens que lutam um dia, e são bons; há outros que lutam um ano, e são melhores; há aqueles que lutam muitos anos, e são muito bons; porém há os que lutam toda a vida, estes são os imprescindíveis”.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Volume III, séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 52-76.

ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Casas de escola: cultura e práticas escolares de mestres-professores do sertão mineiro. In: Congresso de pesquisa e ensino de História da Educação em Minas Gerais, **Anais...** Juiz de Fora-MG, jul. 2007.

ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. **Educação e Memória**: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1954). Tese (Doutorado em História). Brasília: UNB, 2009.

ALTINO FILHO, Humberto Vinício; ALVES, Lídia Maria Nazaré; ARRUDA, Gislaine de Cássia Romualdo; LOPES, Kennedy Santos. Magistério: ofício ou sacerdócio. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, vol. 19, n. 1. jan./jun. 2017.

AUDRIN, Frei José M. **Os sertanejos que eu conheci**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. **Estado de crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). 2003. Universidade Federal de Campinas, 2003.

BICCAS, Maurilane de Sousa. **O impresso como estratégia e formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1924-1940)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 16 ago de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jun. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm>. Acesso em: 16 ago de 2020.

BRECHET, Bertolt. **Os que lutam**. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/1496/homens-que-lutam-um-dia-e-sao-bons>>. Acesso em 30 de agosto de 2020.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Cidadãos analfabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na Primeira República. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (71): p. 05-19, nov. 1989.

DIAS, Érika Simone de Almeida Carlos; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 28, n. 108, p. 545-554, july 2020. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2985>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

FALCON, Francisco José Calazans. **História cultural: uma visão sobre a sociedade e a cultura**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do campo. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017.

GLOBO RURAL. **Delivery de lição, improvisos e vídeos: como está a educação no campo durante a pandemia**. G1, Brasília, 02 ago. 2020. Disponível em: <<<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/globo-rural/noticia/2020/08/02/delivery-de-licao-improvisos-e-videos-como-esta-a-educacao-no-campo-durante-a-pandemia.ghtml>>>. Acesso em: 20 ago. 2020

GONÇALVES, Irlen A. **Cultura Escolar: Práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua-2018**. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Análise de Resultados. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/ciencia-tecnologia-e-inovacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=resultados>. Acesso em: 26 ago 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2018** – Sinopse estatística. Brasília: INEP, 2019.

JESUS, Nívea. O. do C.; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de; MOREIRA, Sebastiana A. Escolas rurais e do campo: história, memória e trajetórias. **Anais do Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo - CIBEPoC-2017**. UFG/Regional Catalão, 2017.

LEONARDI, Paula. **Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas francesas em São Paulo**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAIA, H.; LIMA, R.C.P. Missão docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MORAES, Agnes I.D. Ruralismo pedagógico e referenciais estrangeiros para educação primária rural no Brasil (1930-1968). **Anais**. III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no campo. V Jornada Especial de Educação no Campo. XIII Jornada do HISTEDBR. Educação no campo: histórias, desafios e perspectivas atuais. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/10-historia-historiografia-da-educacao/e10t100-ruralismo-pedagogico>. Acesso em 19 ago 2020.

MORIN, Edgar. Essa crise nos leva a questionar nosso modo de vida, nossas reais necessidades mascaradas nas alienações da vida cotidiana. **Entrevista**. Disponível em:

cartamaior.com.br/?/Editoria/Sociedade-e-Cultura/Edgar-Morin-Essa-crise-nos-leva-a-questionar-nosso-modo-de-vida-nossas-reais-necessidades-mascaradas-nas-alienacoes-da-vida-cotidiana-/52/47272 Acesso em 19 de maio de 2020.

NASCIMENTO, Claudemiro G. Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível? **Travessias**, v. 3, n. 3, p. 178-198, 2009.

PRADO, A. A. Educação no Estado Novo (1937 – 1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. **Teias** – Revista da Faculdade de Educação da UERJ, n.1, p. 46-55, 2000.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. 2008. 283 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RIBEIRO, Marlene. Desafios postos à educação do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 150-171, mai 2013.

ROCHA, P. E. D. Educação ambiental e questões epistemológicas: algumas reflexões. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**. Vol. 3, n. 1. 2008. p. 223 – 238.

SÁ, Elizabeth Figueredo. O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol. 11, n. 23, p. 61-83, 2013.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 30-39.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

TIC EDUCAÇÃO 2018. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil**. CETIC 2018 - Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em <http://www.cetic.br/>. Acesso em 27 de agosto de 2020.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Saúde. **Relatório Situacional de Enfrentamento à Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/518376/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

VIDAL, D.; FARIA FILHO, L. Mendes de. **As lentes da história** – estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.