

(X) Graduação () Pós-Graduação

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO PANDÊMICO: Reflexões a partir de
uma escola rural em Itaquiraí/MS**

Leidiane da Silva Matos
UFMS – Campus de Naviraí – MS,
leidianematosufms@gmail.com

Aldenor da Silva Ferreira
UFSCar – Campus Lagoa do Sino – SP,
aldenorferreira@ufscar.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo identificar os desafios enfrentados pela escola no durante o período em que o ensino presencial foi suspenso, ou seja, os dois anos efetivos de pandemia, quando houve a implementação do ensino remoto, procedimento em que os alunos passaram a ser ensinados por meio de plataformas digitais. Trata-se de uma pesquisa de campo, com questionários semiestruturados realizados com integrantes de uma escola rural localizada no município de Itaquiraí, Mato Grosso do Sul. Na pesquisa de campo foi realizado levantamento por meio da aplicação de questionários ao diretor da escola, a uma professora e uma mãe de aluno. A análise realizada com os dados coletados mostram que, apesar da Educação do Campo ter progredido muito nas últimas décadas, ela ainda se encontra à sombra de currículos majoritariamente urbanos. A pesquisa revelou também, enormes dificuldades de acesso por parte de estudantes, professores e gestor às ferramentas necessárias para um bom desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas do ensino à distância, como: internet, computador e letramento digital.

Palavras-chave: Educação do campo; Covid-19; Pandemia; Docentes.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é aquela que se compromete com as necessidades da cultura campezina, a fim de enaltecer sua dimensão educativa, reconhecendo a sua diversidade como fonte de conhecimentos. O interesse pela temática surgiu pelo fato de ter vivenciado, no percurso de minha formação educacional básica, a experiência de estudar em uma escola localizada na zona rural.

Com base nas Diretrizes Operacionais para a Educação no Campo – CNE/MEC, a Educação do Campo é uma concessão político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, sendo de grande relevância na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, da agricultura, das minas, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

Nesse sentido, primeiramente, o artigo tratará do desenvolvimento histórico da Educação do Campo no sistema educacional brasileiro. Posteriormente, avançaremos para as questões locais, procurando identificar os desafios enfrentados pela escola, professores, alunos e responsáveis diante das adversidades do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.

O estudo foi desenvolvido tendo como parâmetro a pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, na qual buscou-se analisar alguns acontecimentos acerca da Educação do Campo, assim como alguns desafios encontrados nas circunstâncias atuais. No que diz respeito à pesquisa, seu desenvolvimento ocorreu da seguinte maneira: na primeira etapa do estudo foi realizado o levantamento bibliográfico, que consistiu em fazer um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados sobre a temática, tais como: documentos, livros e artigos científicos dos principais autores que abordam o assunto.

Posteriormente foi elaborado um questionário visando compreender a realidade da escola escolhida como instrumento de estudo, a Escola Estadual Tertulina Martins de Oliveira, localizada em um assentamento rural do município de Itaquiraí – MS. Além disso, como dito, foram convidados três participantes para a pesquisa de campo, sendo um diretor, uma professora e uma mãe de aluno. Na ocasião estes responderam perguntas sobre a qualidade do ensino ofertado, e se a escola em questão poderia ser inserida nas abrangências de uma Educação do Campo, e a experiência de cada um durante o ensino remoto.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: a divisão foi realizada por meio de títulos, nos quais inicialmente é apresentado o resumo e a introdução do projeto, em seguida discorre-se sobre subtópico 1. A educação rural no Brasil; a seguir 2. Educação do campo; 3. Educação

do Campo no contexto pandêmico. Nos tópicos 4. Pesquisa de campo; 5. resultados e discussões, é apresentado a estrutura e os resultados dos questionários realizados no ato da pesquisa. 6. Considerações finais, que faz um apanhado geral sobre o estudo feito e por fim encerramos o trabalho com as Referências.

2 EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Ao revisar a história da educação ofertada no âmbito rural brasileiro, vemos que esta, por vezes, esteve ligada a interesses econômicos, políticos, sociais e culturais, o que consistiu em diversos descasos. Essa trajetória tem seu marco histórico alinhado com a suposta descoberta do Brasil, quando em 22 de abril de 1500, a frota portuguesa, comandada por Pedro Álvares Cabral, chega ao país aspirando tomar posse das terras em nome da coroa real de Portugal. Porém, o território encontrado já era habitado, por cerca de 5 milhões de nativos, que eram subdivididos em diferentes etnias, possuíam regras sociais, políticas e religiosas que constituíam sua civilização. A educação se dava de modo informal, ou seja, as crianças eram instruídas desde cedo a aprenderem os modos de sobrevivência de acordo com as tradições de sua tribo (ESTADO DE MINAS, 2019).

De acordo com Calegari (2014) os primeiros vestígios da construção de uma educação formal no Brasil se dão a partir de 1549, com a chegada da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, representante da igreja católica. Os membros da ordem religiosa, chamados de “jesuítas” e chefiados por Manuel de Nóbrega, ofertavam uma educação que visava domesticar os indígenas. Conforme Almeida (2014):

A Companhia Jesuítica fundamentava-se em catequizar a partir do catecismo brasílico, constituído pelos sete sacramentos, os dez mandamentos, orações do Pai-Nosso e Ave-Maria e dos pecados veniais e mortais; e educar os índios, ensinando as primeiras letras (em português e tupi), como também a propagação da concepção de mundo da civilização ocidental cristã (ALMEIDA, 2014, p. 119).

No que diz respeito à educação voltada para a elite, Almeida (2014) destaca que o processo educacional ofertado aos filhos de colonos visava fornecer subsídios para que aprendessem a administrar seus latifúndios e/ou negócios da família. Entretanto, contemplava apenas os filhos homens, pois, como reflexo de uma sociedade patriarcal, as mulheres estavam fora da escola.

Silva, *et al.* (2016) destaca que por mais de duzentos anos, a educação brasileira esteve

sobre o domínio dos jesuítas, o que gerou grande impacto no sistema educacional. Promovendo uma ramificação do ensino e diferenciação entre as classes, contribuindo para o aumento da pobreza e a exclusão social. Isto em decorrência da concentração fundiária, da escravidão e da invasão das terras indígenas, fatos que marcaram o percurso brasileiro por desigualdades, deixando explícito a existência de uma elite dominadora.

O Brasil passou por outros períodos da educação, relacionados a determinados contextos históricos do país, porém, uma educação que abrangesse as especificidades da zona rural ainda era uma realidade distante. De acordo com Souza (2014), foi somente com a Proclamação da República que se origina a chamada “educação rural”, no ano de 1889, com a criação da pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, que dentre suas atribuições deveria atender estudantes do campo. Souza (2014 *apud* LEITE, 2014) afirma que, o governo republicano pretendia modernizar o país e acreditava que a educação seria uma das formas de levá-lo ao desenvolvimento socioeconômico, então forçou os fazendeiros a abrirem escolas em suas fazendas assim, inicia as escolas no campo. A nova ordem capitalista, que reivindicava “igualdade para todos”, precisava se estabelecer. Assim, a educação passa a ser um dos pilares centrais na consolidação da democracia burguesa (SAVIANI, 2007, p. 40).

Ainda nos primeiros anos da República, a população rural abrangia cerca de 80% da sociedade brasileira, porém, a educação ainda era uma realidade distante para os sujeitos do campo. Segundo Leite (1999 *apud* SOUZA, 2014, p. 102)

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Souza (2014) destaca que, no ano de 1920, em meio a esta realidade, surge o primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses, chamado de ruralismo pedagógico. Maia (1982, p. 27) explica este movimento protegia uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo. A visão romântica de que o Brasil era um país de vocação agrária foi a base ideológica que sustentou os objetivos educacionais do movimento, cujo objetivo principal era o de “fixar” os camponeses no campo (CALAZANS *et al.*, 1993, *apud* SOUZA, 2014).

Mesmo diante de uma acirrada dicotomia entre os setores agrário-exportador e urbano industrial, a República Velha buscava colocar o Brasil na modernidade do século XX, e a escolarização era uma das principais características de uma nação moderna. Até então, a educação tinha sido oferecida apenas a um pequeno grupo de privilegiados, concentrando-se

nos centros urbanos (SOUZA, 2014).

Em 1930, foi instituído o Ministério da Educação e Saúde Pública com o objetivo de complementar a nova realidade brasileira, que passou a exigir uma mão de obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Embora o ruralismo pedagógico defendesse a educação para os camponeses desde a década de 1920, somente a partir de 1930 é que os programas de escolarização avançam no campo como uma necessidade do modelo econômico (SOUZA, 2014).

Determinados acontecimentos contemplaram a educação rural, como o início da Campanha de Alfabetização na Zona Rural, em 1933, e o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional, ocorrido em 1935, que contribuiu para a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural no ano de 1937. Estas discussões acabaram influenciando a Constituição Brasileira de 1934, que dispôs, pela primeira vez, que a educação era um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (PAIVA, 1987).

A Constituição de 1934 trouxe a concepção de uma educação profissional voltada para o contexto industrial. Quanto à Educação do Campo determinou, no artigo 156, parágrafo único, que: “Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934, n 156. p. 551.). A legislação avançou no sentido de assegurar a ampliação de recursos para a educação dos camponeses, mas essa orientação não saiu do papel.

A educação foi claramente assumida como um aparelho ideológico no governo Vargas, sendo colocada a serviço dos interesses do imperialismo. Ficou evidente, com a promulgação da Constituição fascista do Estado Novo de 1937, cuja orientação político-educacional era voltada aos interesses capitalistas, que a educação deveria ser a preparadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Enquanto a Constituição anterior havia ressaltado a educação como direito público, a de 1937 dispôs que a arte, o ensino e a ciência fossem oferecidos por indivíduos ou associações particulares, tirando o dever do Estado com a educação (PAIVA, 1987) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Nas cidades, este plano foi muito mais fortalecido, visto que era preciso formar trabalhadores para a indústria que avançava a passos largos. Portanto, era preciso investir na educação das classes populares (LEITE, 1999).

Alguns anos mais tarde na década de 1960, o Brasil começa a viver a Ditadura Militar, e o país mergulha na crise do modelo desenvolvimentista, na qual inicia-se uma onda migratória dos camponeses para as grandes cidades. “A intensificação da monocultura, a ampliação dos latifúndios e a mais absoluta miséria também foram fatores que levaram ao Sudeste milhares

de camponeses pobres, especialmente nordestinos, em busca de trabalho” (SOUZA, 2014, p. 96).

Em 1970, a educação rural esteve sob o poder da iniciativa privada, não havendo nenhuma política pública até aquele momento para escolarizar a população do campo. Com isto, os camponeses, por meio de movimentos populares, passaram a exercer pressão sobre o governo, recorrendo, por vezes, a alternativas como Centros Populares de Cultura e o Movimento de Educação de Base. Em 15 de dezembro de 1967, o regime militar, por meio da Lei nº 5.379, resolveu se contrapor aos movimentos de educação popular, e criou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que funcionou até 1985, na qual “propunha-se a fazer a alfabetização funcional da população brasileira, ou seja, uma alfabetização que não atingia os níveis adequados. Esse programa chegou ao campo de forma ainda mais precária do que nas cidades” (BRASIL, 1967).

Até 1980, a Educação do Campo se restringia a escolas multisseriadas, de 1ª a 4ª séries, sendo o ensino de 5ª a 8ª séries e médio praticamente inexistentes. Com as novas orientações dos organismos externos e estratégias de desocupação do campo, as salas multisseriadas acabaram sendo substituídas por escolas centralizadas, nas quais crianças e jovens teriam de se deslocar por longas distâncias para terem acesso à escola (SOUZA, 2014).

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para Guhur e Silva (2009), a troca de nomenclatura de educação rural para Educação do Campo é dotada de significados. A educação rural era entendida pelo Estado como uma forma de educação para os trabalhadores, a fim de instrumentalizar mão de obra qualificada. Neste sentido, a educação rural era pensada para atender aos interesses do capital na zona rural. A concepção de Educação do Campo nasce da luta de movimentos sociais com o intuito de incluir aspectos políticos, econômicos e sociais à didática brasileira.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, o cenário educacional em áreas rurais passa por transformações fundamentais para a então Educação do campo, que contaram com o apoio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de outros movimentos sociais. O MST, fundado em 1982, baseava sua luta em três objetivos: a) lutar pela terra; b) lutar pela reforma agrária; e c) lutar por mudanças sociais no país. Era composto por pequenos agricultores, arrendatários, migrantes, entre outros trabalhadores rurais, que em meados do século XX tiveram seus serviços substituídos pela mecanização do trabalho rural e a intensificação dos latifúndios de monocultura, resultando no êxodo rural brasileiro (SILVA,

2014). A luta do MST era por uma educação destinada exclusivamente ao homem do campo, acreditando que essa educação poderia ser capaz de fixar o homem à terra (NETO, 2009).

Nascimento (2009) aponta que, em 1987, o MST criou o Setor Educação do MST, que tinha como objetivo principal ampliar as lutas por direitos que fossem além das lutas pela terra e pela reforma agrária. Com o movimento, também surgiu a ideia de se realizar um encontro de educadores e educadoras do campo. O 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido de 28 a 31 de julho de 1997, prestou homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara. Fundamentado neste encontro, surgiu-se a inspiração da realização da I Conferência por uma Educação Básica do Campo.

As reivindicações por uma educação que abrangesse as especificidades do campo foram se intensificando, ocorrendo então a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, de 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia, no estado de Goiás. Para alguns teóricos, este episódio se tornou uma espécie de “batismo coletivo” dos movimentos sociais em defesa da luta pela Educação do campo. A Conferência teve em sua organização protagonistas das seguintes entidades promotoras: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), chamava-se Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB). O objetivo da Conferência foi recolocar os debates acerca do rural na agenda política do país e como espaço territorial importante e necessário para implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil (NASCIMENTO, 2009).

Sobre o evento, Caldart (2004, p. 10) afirma que este foi “[...] o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”, ressaltando que a denominação correta seria:

Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2003, p. 13).

E em 2002, do dia 26 a 29 de novembro, por meio de discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, a educação voltada a zonas rurais passa a ser chamada de “Educação do Campo”, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional – 2002. CALDART, 2012, p. 257-258).

A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (CONFERÊNCIA..., 1998, p. 24).

A expressão “Educação do campo” é, portanto, contemporânea, e tem como principal berço de origem a luta pela terra efetuada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Com base nisto, é compreensível que a Educação do Campo não seja a continuidade da educação rural, pois enquanto a educação rural se caracterizava por ser, conforme Simonetti (2012 p. 12), voltada aos interesses do “avanço do capitalismo financeiro e das empresas transnacionais sobre todos os aspectos da agricultura e do sistema alimentar dos países e do mundo”, a Educação do Campo tem sua natureza e seu destino ligados ao trabalho no campo e, conseqüentemente, “ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos” (MÉSZÁROS, 2005, p. 15).

Na esfera legislativa a Educação do Campo conquistou alguns direitos que garantem que a população do campo tenha acesso à educação, e a partir destas foi possível popularizar o ensino em áreas rurais, entretanto, a qualidade da educação ofertada ainda é um dilema. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 trouxe em suas linhas o intuito de democratizar o acesso à educação, fazendo desta um direito de todos:

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, p. 177).

A Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), em seu artigo 21, prevê a formação dos níveis de educação que “compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996, p. 11). Em seu artigo 28, voltado à educação em áreas rurais, a LDB/96 determinou que:

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

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

A Educação do Campo conta também com o Decreto nº 7.352/2010, que, conforme Rodrigues e Bonfim (2017), surge em resposta às demandas sociais por uma Educação do Campo que esteja de acordo com a realidade do povo camponês. O decreto dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, o PRONERA. Em seu artigo 1º, estabelece que a União tem o dever legal de ampliar a política da Educação do campo, em que Estados, Municípios e Distrito Federal colaborarão com o desenvolvimento desta política. O decreto abrange da educação infantil ao ensino médio e o ensino superior da população rural. Ademais, no parágrafo 4º do mesmo artigo, determina a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como estabelece a garantia de infraestrutura e transporte escolar para a população camponesa (BRASIL, 2010).

O PRONERA, criado em 1998 por meio da Portaria nº. 10/98, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, tem como principal objetivo fundamentar projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, assim como “capacitar educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais – multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias” (BRASIL, 2016). É um programa fundamental para jovens e adultos que vivem em assentamentos e estão diretamente ligados à reforma agrária, visto que por meio do programa busca-se resgatar a cidadania destes sujeitos, assim como a elevação da autonomia e autoestima, “da capacidade de organização social e política e ao processo de conscientização política” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 42). A fim de emancipar sujeitos campestres, tornando-os integrantes ativamente críticos da sociedade.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO PANDÊMICO

Em 31 de dezembro de 2019 o governo chinês emite o primeiro alerta sobre o surgimento de um novo coronavírus na ocasião a Organização Mundial da Saúde (OMS) é comunicada sobre uma série de casos de pneumonia de origem desconhecida na cidade de Wuhan, localizada na China. A doença em questão foi batizada com o nome técnico Covid-19¹,

¹ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

está matou milhares de pessoas na China e acabou se alastrando pelos cinco continentes.

Em 13 de março, o Ministério da Saúde regulamentou os critérios de isolamento social e quarentena no país, que foram implementados por governadores e prefeitos cerca de uma semana depois. As fronteiras terrestres foram fechadas em 19 de março e no dia 27 a entrada de estrangeiros por voos internacionais foi restringida (TOLEDO, 2020).

Em meio a esse cenário, as aulas foram suspensas durante cinco dias, através do Decreto nº 40.509, de 11/03/2020 divulgado pelo governo federal. Porém, antes de encerrar essa suspensão, outros decretos foram publicados autorizando recesso escolar de 15 dias, pelo Decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020. No entanto, o vírus continuou se propagando pelo país, o que levou o governo a estabelecer medidas para se adaptar à nova realidade, este por vez anunciou decretos com possíveis medidas para instaurar o distanciamento entre as pessoas e evitar o crescimento do contágio de Covid-19 (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2020).

Durante este período de isolamento e distanciamento social os profissionais sofreram alterações drásticas em seus setores, ficando visíveis as mudanças nas políticas públicas, na gestão e no cotidiano escolar. Inesperadamente os profissionais da educação tiveram que incorporar ao seu cotidiano o *home office*, o trabalho remoto, as plataformas e reuniões virtuais, a gravação de videoaulas, a interação com os estudantes e com os respectivos responsáveis por meio do *WhatsApp*, os meios de comunicação que, por vezes, foram proibidos em sala de aula, agora era o principal aliado na difusão do ensino. No decorrer desta nova realidade, para não perderem o vínculo com sua turma, os docentes compartilharam atividades complementares e kits pedagógicos. Esse apoio foi necessário para que as famílias se organizassem, a fim de manter uma rotina de estudo para os estudantes (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2020).

Com as mudanças vieram os desafios, no que é relativo à educação ofertada nas áreas rurais a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia do Coronavírus revelou grandes problemáticas, como a falta de acesso a redes de internet. Durante o período de pandêmico as instituições de ensino passaram a utilizar sistemas remotos como forma de oferecer a educação, porém, o acesso à internet em áreas rurais é baixíssimo ou inexistente, fato que pode se dar pela indisponibilidade do serviço, ou pela situação de vulnerabilidade econômica das famílias que residem no campo, este episódio acabou privando muitos estudantes de terem acesso ao ensino. Em contrapartida as instituições disponibilizaram materiais impressos aos discentes e seus respectivos responsáveis, a fim de conter em parte os prejuízos, no entanto no campo dispomos da seguinte realidade, os índices oficiais mostram grandes números de analfabetismo nas áreas rurais. Como os pais ou responsáveis iriam auxiliar na realização das atividades escolares? As atividades impressas, carecem de explicações para que seja possível resolve-las. Diante de tal

situação, muitos pais acabaram por desistir do processo educativo dos filhos (KRAUSE, 2020).

Para Rogério Cipriano Moreira, diretor da Secretaria de Meio Ambiente e Educação no Campo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes), os problemas ligados à educação em áreas rurais não começaram com a pandemia, pois há uma grande dificuldade de manutenção das escolas do campo nas comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas por falta de investimentos, recursos materiais e humanos.

Não existe uma proposta curricular específica capaz de tratar das questões locais e da realidade do campo, um currículo próprio, com olhar pedagógico capaz de atender o acesso e permanência dos estudantes, que desenvolva empatia, que ofereça condições necessárias e espaço físico adequado, com disponibilidade de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, com conteúdo e práticas de valorização da vida, respeitando valores e costumes do cotidiano próprios dessas realidades (OLIVEIRA, 2021).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi desenvolvido na direção de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, na qual buscou descrever alguns acontecimentos acerca da Educação do Campo, assim como alguns desafios encontrados nas circunstâncias atuais. A pesquisa qualitativa exibe a sua peculiaridade porque “a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GODOY, 1995, p.2).

Para a escolha da instituição voltada a Educação do Campo foi utilizado como critério o fato da escola estar localizada em uma área rural e atender uma grande demanda do público local, a instituição encontra-se em um assentamento rural do município de Itaquirai-MS. A pesquisa de campo ocorreu durante o mês de outubro de 2021, em que na ocasião foram entrevistados o gestor, uma professora e um responsável, ambos integrantes da escola em questão. Os participantes foram identificados como: gestor (G1), professora (P1) e a mãe (M1).

Figura 1: Nova escola, localizada no Assentamento Santo Antônio – 2022.



Foto ilustrativa.

O roteiro de perguntas para nortear o questionário foi dividido em como se deu a oferta de aulas antes e durante à pandemia da Covid-19: 1) Na opinião dos participantes, a educação ofertada na instituição atende às especificidades da Educação do campo, valorizando o sujeito que reside em áreas rurais? 2) Há transporte escolar que atende a instituição? 3) As questões climáticas influenciam na oferta dos conteúdos? 3) E quais foram os desafios enfrentados durante o ensino remoto? Foi ofertado a comunidade docente capacitação ou materiais para ministrar as aulas? E para os estudantes, houve distribuição de materiais? Você recebeu uma capacitação para ministrar as aulas durante o ensino remoto? 4) No que diz respeito a evasão escolar, houve antes e durante o período pandêmico? Qual a atitude da instituição frente a esta questão?

Devido a pandemia da Covid-19 optou-se por realizar a pesquisa pelos meios de comunicação, através de *smartphones*, no qual o utilizamos como ferramenta um aplicativo de mensagens e a partir deste foi enviado os questionários aos participantes. Na sequência apresentamos a análise dos dados obtidos através do questionário, a fim de identificar os desafios encontrados pelas escolas localizadas em áreas rurais, sobretudo durante o período pandêmico, no qual estudantes e professores se viram obrigados a se adaptar aos novos meios e formas de ensino.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Temos como participantes desta etapa da pesquisa, um gestor (**G1**), este possui formação

em Ciências da Natureza com habilitação em Biologia, Especialização em Biologia da Conservação e Especialização em Gestão Escolar. Atua no âmbito educacional há vinte e dois anos, dos quais seis anos exerceu função de técnico pedagógico e a cinco anos desempenha o papel de gestor escolar. Em seguida, temos uma professora **(P1)** sua formação abrange licenciatura plena em História e Pedagogia. A docente exerce a profissão a dezesseis anos, sendo 9 anos atuando em áreas rurais. Também foi entrevistada uma mãe **(M1)**, produtora rural, esta reside na zona rural do município de Itaquiraí há vinte e três anos, junto a seu marido desenvolve atividades como: produção de leite, criação alguns animais, cultivo de algumas variedades de frutas e leguminosas e demais afazeres do lar. No que diz respeito a escolaridade, a produtora e seu esposo estudaram até quarto ano do ensino fundamental.

Após uma síntese sobre os participantes demos sequência ao conjunto de perguntas indagando-os se, na opinião deles, **a educação ofertada na instituição atende às especificidades da Educação do campo, valorizando o sujeito que reside em áreas rurais?**

(G1): “De certa forma sim. Porém a grade curricular é pouco diferenciada do currículo da área urbana. Sendo diferenciada apenas por possuir aulas de T.V.T (terra vida e trabalho). Então os professores que em média 40% são assentados, procuram envolver assuntos do campo nos conteúdos da base curricular comum” (G1,2021).

(P1): “Não, o Estado não tem nem referencial para as disciplinas de Terra Vida e Trabalho (T.V.T), Projeto de vida e o Plano de ação (P.A), pelo menos não como deveria, pois, poderia ser diferente” (P1,2021).

(M1): “A escola é boa, tem ônibus para levar e trazer, tem merenda, na nossa época o estudo era mais difícil, tinha que andar muito para chegar na escola” (M1,2021).

Há uma discordância entre o gestor e a professora. O **(G1)** acredita que de certa forma a instituição abrange as especificidades da Educação do Campo, pois esta oferece a disciplina de Terra Vida e Trabalho (T.V.T), já professora observa que o Estado não tem sequer um referencial para a oferta das disciplinas voltadas ao campo, e a mãe, acredita que pelo fato da escola oferecer questões básicas como alimentação e transporte, o ensino ofertado se caracteriza como recorrente a Educação do Campo.

Neste sentido Bergamasco (2013) aponta que:

A Educação do Campo é uma proposta abrangente que visa à formação do homem do campo e também a valorização no que diz respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo, que mobilize as atividades campesinas abrangentes a toda a família, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável. O princípio da Educação do Campo é a inclusão e o

reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade (BERGAMASCO, 2013, p.1)

Foi questionado aos participantes (G1) e (M1) se **há transporte escolar que atenda a instituição?** (G1) afirmou: “Sim, a escola é localizada no assentamento Santo Antônio e antes era localizada no assentamento Santa Rosa, ou seja, sempre estive na área rural e, por isso, sempre fez uso do transporte escolar, atendendo 100% dos alunos” (G1,2021).

A (M1) enfatizou que:

Ambos os participantes confirmaram a presença de transporte no atendimento da escola. O direito ao transporte escolar na Educação do Campo é endossado pelo Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em que não ocasião seu Art. 4º assegura que a União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Estando prescrito no inciso “IX oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares” (BRASIL, 2010)

Schwendler (2005, p. 53) retrata a situação nefasta que, por vezes, envolve o transporte escolar nas áreas rurais:

Devido às distâncias entre os moradores e as próprias comunidades onde passa o transporte escolar, os educandos são obrigados a levantar muitas vezes de madrugada e/ou ficarem horas no trajeto entre sua casa e a escola. Assim, ficam à margem do cotidiano da vida e dos valores do campo. Quando educandos são retirados do seu contexto para estudar (por meio da nuclearização na cidade), são afastados de suas raízes culturais, de sua identidade (grifo nosso)

Neste seguimento perguntamos à participante (P1) se as **questões climáticas influenciam na proposta estudantil?** A professora afirmou: “Sim, alguns anos são muito chuvosos, os ônibus não conseguem fazer a linha, o que acaba sendo um dos principais fatores que dificulta a demanda de conteúdos escolares e, infelizmente, o calendário não é modificado, embora devesse ser modificado”. (P1,2021). Neste sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 estabelecem, em sua Seção IV, artigo 35, que:

Art. 35 Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010, p. 12).

Para Lima, Costa e Pereira (2017) ainda que seja o ideal a ser percorrido na organização escolar do campo, há uma grande dificuldade em efetivar essas diretrizes no cotidiano educacional. Isso ocorre porque a escola está inserida em um plano macro organizacional, que diz respeito às legislações, planos e programas em âmbito nacional, estaduais e municipais. Ocorre que é comum chegar as escolas do campo currículos prontos que se distanciam demasiadamente das realidades vivenciadas pelos sujeitos residentes no meio rural.

Foi indagado ao participante (G1) sobre a **evasão na escola antes e durante a pandemia da Covi-19? E qual atitude da instituição frente a esta questão? (G1)**

“Sim. antes da pandemia havia evasão. A escola sempre procurou tornar o ensino atrativo por meio de projetos escolares e aproximação da família. No período pandêmico muitos alunos desistiram e outros acompanharam bem, a escola orientou professores, coordenadores e administrativos para realizar busca ativa de alunos. Todos numa força tarefa para entrar em contato com alunos. Também foi feito atividades de sorteio de brindes, livros, vídeos de motivação etc.” (G1,2021).

Fatos como repetência, dificuldades de aprendizagem e dificuldade de acesso ao ensino, acabam propiciando a evasão escolar. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que evidencia os danos que estas problemáticas trazem a Educação do campo, pois os alunos que residem em áreas campestres, estão entre as classes que apresentam maior taxa de evasão escolar, o que é resultado da dificuldade de acesso às escolas nesses locais fazendo com que a proporção de jovens que não frequentam a escola em zonas rurais seja de 11,5% enquanto em Áreas urbanas é de 6,8 %. (BRASIL, 2019).

No que diz respeito a evasão escolar durante a pandemia, segundo o pronunciado de Florence Bauer, representante do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no Brasil “antes da pandemia, 1,3 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar já estavam fora da escola no Brasil. Com a pandemia, os dados mostram uma evasão de aproximadamente 4 milhões de meninos e meninas, ou seja, um total de mais 5 milhões de crianças e adolescentes desvinculados da escola, que não estão participando de maneira regular”, relata a especialista citando dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2020.

Por último, foi indagado a todos os membros da pesquisa a respeito das **dificuldades encontradas durante o período pandêmico?** Foi ofertado a comunidade docente capacitação ou materiais para ministrar as aulas? E para os alunos, houve distribuição de materiais?

(G1) “Manter o aluno vinculado a escola por meio da participação nas aulas *online*. Convencer os pais e alunos que precisavam realizar as tarefas, e convencer a família que precisava acompanhar o desenvolvimento dos filhos. Essa dificuldade se intensifica devido à falta de acesso à internet e poder aquisitivo para aquisição de aparelhos de celular. Não foi disponibilizado materiais e nem suporte aos professores, somente foi feito orientações”.

Professora:

(P1): “Tive muita dificuldade, ainda mais no primeiro ano porque tive que adaptar os conteúdos, fazer apostila, planejar, fazer o diário. Outra grande dificuldade foi no atendimento individual, eu não dava conta, chegava muita coisa no celular, até se adaptar foi complicado. Não recebi nenhuma preparação e os demais materiais eram nossos, alguns colegas não tinham o recurso básico para o ensino remoto e tiveram que comprar *notebook* novo ou celular, quando se deu esta modalidade de ensino eu mesma estava sem recursos para isso”.

Mãe:

(M1): “Levei um susto quando falaram que a gente que ia ter que ajudar nas tarefas, porque meu estudo é pouco, sei ler e escrever o básico, achei que não ia dar conta daquele tanto de matéria, aí comecei a ajudar o meu filho, quando tinha dúvida corria mandar mensagem para os professores, eles ajudaram muito, sempre que tinha dúvida eles falavam como fazer tal atividade, no fim, até eu estava aprendendo, acabou que até foi bom, mais com certeza meu filho teria se desenvolvido mais se tivesse ido para escola. Quando começou as aulas pela internet, eu tinha um ‘celularzinho’ só para mandar mensagem, foi dele que eu me vali, para acompanhar as atividades, eu recebia tudo por mensagem do WhatsApp, depois comecei a usar as apostilas e quando chegava no fim do mês meu esposo levava lá na escola”.

Os desafios encontrados para implantar o ensino remoto, ainda que de forma temporária, são imensos. A realidade apresenta alunos e famílias que não conseguem utilizar plataformas digitais de ensino e professores que carecem de formação técnica para direcionar processos de aprendizagem em ambientes virtuais (BRASIL, 2020).

Com base nos dados coletados na pesquisa de campo foi observado que, apesar da instituição estar inserida no âmbito rural e possuir uma boa estrutura de atendimento, esta não abrange os encargos de uma Educação do Campo, tendo um currículo majoritariamente urbano.

5 CONCLUSÕES

O artigo buscou analisar a Educação do campo, e os impactos provocados pela brusca mudança ocorrida durante a pandemia da Covid-19, assim como, os desafios enfrentados por

educadores, estudantes, pais e responsáveis que compõem o coletivo de uma escola localizada na zona rural. Este projeto também contou com um breve apanhado sobre o percurso histórico da modalidade de ensino ofertada em zonas rurais.

Tendo em vista os aspectos observados durante a pesquisa, concluímos que, mesmo tendo se passado alguns anos de sua implementação, a Educação do Campo ainda se encontra à margem de políticas educacionais urbanas que, por vezes, acaba inferiorizando os saberes e a cultura dos habitantes das áreas rurais, assim como, o papel destes indivíduos como agentes transformadores de sua realidade econômica e social. Diante desse cenário, observa-se a necessidade de se construir uma pedagogia e uma didática que conduza uma concepção emancipatória.

No que se refere ao contexto pandêmico, este revelou grandes fragilidades da Educação do Campo, como: a exclusão digital, que dificultou o acesso ao ensino remoto, isto devido a fatores como, a localização geográfica de assentamentos e fazendas, em que residem os estudantes, que impossibilitou o acesso a sinais de celular e de internet. Além disso, não se pode deixar de levar em consideração a realidade econômica destas famílias, o que dificultou na aquisição de aparelhos que viabilizassem o acesso ao ensino remoto.

Em meio a esta realidade, as escolas ofertaram atividades impressas, a fim de que os alunos não fossem totalmente prejudicados, porém, esta estratégia também encontrou adversidades, como: a distância entre a escola as residências dos estudantes, o que dificultava a logística de entrega e devolução das atividades, como também as altas taxas de analfabetismo por parte de pais e responsáveis, estes que ficavam com as atribuições de supervisionar as atividades.

Os profissionais também tiveram de se adaptar à nova rotina, se vendo obrigados a aprender a usar as novas tecnologias e a mediar o vínculo entre escola e estudantes no ensino remoto. O período pandêmico criou uma enorme barreira para o desenvolvimento de práticas didáticas, como relatado alguns profissionais não tinham nem os itens básicos para esse método de ensino, como *notebooks* ou celulares que suportassem o novo encargo e, assim, também foi com pais e alunos, isso tudo em um cenário de patamar catastrófico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **Revista Grifos**, n. 36/37, p. 117-126.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: Dados básicos para uma avaliação**. Disponível em:

http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2311/1/ensaio_introdutorioproner_a.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

BERGAMASCO, Wanderléia Aparecida. **Educação do campo: concepção, fundamentos e desafios**. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_3_uenp_ped_artigo_wanderleia_aparecida_bergamasco.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 de outubro de 2021.

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. PRONERA – **Educação na reforma agrária**. Disponível em:

BRASIL. **Desafios para Educação em Tempos de Pandemia**. Associação Nacional de Educação Católica do Brasil. 2020. Disponível em: < <https://anec.org.br/noticias/desafios-para-educacao-em-tempos-de-pandemia/> > Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL “**A Síntese dos Indicadores Sociais 2019 - Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**”. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>.> Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2003. http://www.incr.gov.br/educaca_pronera. Acesso em: 19 out. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico para a educação do campo. *In*: MOLINA, M AZEVEDO DE JESUS, S. (Orgs.).

Contribuições para a construção de um projeto de educação no campo. Brasília: Articulação Nacional por uma educação básica no campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALAZANS, Maria Julieta Costa *et al.* **Para compreender a educação do Estado no meio rural** – traços de uma trajetória. *In*: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coord.). Educação e escola no campo. Campinas: Papius, 1993. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico). p.15- 40.

CALEGARI, Ricardo Pereira. **Os 210 anos de pedagogia jesuíta no Brasil**. Sorocaba 2014. 10 p.

ESTADO DE MINAS. **Tudo sobre o coronavírus - Covid-19: da origem à chegada ao Brasil.** 2019. Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/02/27/interna_nacional,1124795/tudo-sobre-o-coronavirus-covid-19-da-origem-a-chegada-ao-brasil.shtml. Acesso em: 19 set. 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais.** 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262479939_Pesquisa_qualitativa_tipos_fundamenta is. Acesso em: 15 out. 2021.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto.; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Educação do campo: primeiras aproximações. **Revista Roteiro.** Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul./dez, 2009. Disponível em:

<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/search/authors/view?firstName=Dominiq ue&middleName=Michèle%20Periotto&lastName=Guhur&affiliation=&count>. Acesso em: 20 out. 2022.

KRAUSE, Marcus Periks B. **Educação do Campo e os efeitos da pandemia:** Uma reflexão necessária. 2020. Disponível em:

<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/educacao-do-campo-e-os-efeitos-da-pandemia-uma-reflexao-necessaria/>. Acesso em: 24 out. 2021.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Maria Aires de; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaela Costa. **Educação do campo, organização escolar e currículo:** um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15ip1127-1151>. Acesso em: 2 nov. 2021.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. **Em aberto**, Brasília, v.9, n.1, p.27-33, set. 1982.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** 2005. Disponível em:

<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf/view>. Acesso em: 22 out. 2021.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e políticas públicas para além do capital hegemonias em disputa.** 2009. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4819/1/2009_ClaudemiroGodoydoNascimento.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

NETO, Luiz Bezerra. **A educação rural no contexto das lutas do MST.** 2005. Disponível em:

https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4851/art13_20.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

OLIVEIRA, Sara de. **Pandemia pode representar anos de retrocesso para a educação no campo.** 2021. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/pandemia-pode-representar-anos-de-retrocesso-para-a-educacao-no-campo>. Acesso em: 24 out. 2021.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola,

1987.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de Educação do Campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** 2011. Disponível em:

<https://www.monografias.com/pt/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>. Acesso em: 22 out. 2021

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslilian Correia Cruz. **A Educação do Campo e seus aspectos legais.** 2017. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Principais problemas e desafios da Educação do Campo no Brasil e no Paraná. In: **Caderno temático da educação do campo.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: SEED, 2005. Disponível

em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

SILVA, Wellington Souza. **MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).** 2014. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/mst-movimento-dos-trabalhadores-rurais-sem-terra/>. Acesso em: 18 out. 2021.

SILVA, Shirley Macielle da *et al.* A educação jesuíta no Brasil colônia e sua herança contemporânea. **Anais III CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19784>. Acesso em: 15 out. 2021

SIMONETTI, Mirian Claudia Lourenção. **Os movimentos sociais, a via campesina e o pós-colonial.** 2012. Disponível em:

http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1377_1.pdf. Acesso em: 6 out. 2021.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo.** Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

TOLEDO, Karina. **Coronavírus tinha se espalhado pelo Brasil antes das medidas de contenção.** 2020. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-tinha-se-espalhado-pelo-brasil-antes-das-medidas-de-contencao/>. Acesso em: 24 out. 2021.

TEIXEIRA, Sérgio Luiz; RIBEIRO, Maria Aparecida Gonçalves. **Educação do Campo em tempo de pandemia: impactos, limites e desafios.** 2020. Disponível em:

<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/948/616>. Acesso em: 24 out. 2021.