

Universidade do Grande Rio–UNIGRANRIO
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa–PROPEP
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes

DARLENE CAMARGO GOMES DE QUEIROZ

**UMA ESCOLA DO CAMPO DA BAIXADA FLUMINENSE EM TEMPOS DA
PANDEMIA: RESISTÊNCIA, ENSINO E LUTAS**

Duque de Caxias
2023

DARLENE CAMARGO GOMES DE QUEIROZ

**UMA ESCOLA DO CAMPO DA BAIXADA FLUMINENSE EM TEMPOS DA
PANDEMIA: RESISTÊNCIA, ENSINO E LUTAS**

Defesa de Doutorado apresentada à Banca Examinadora Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Humanidades, Culturas e Artes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anna Paula Soares Lemos

Duque de Caxias
2023

DARLENE CAMARGO GOMES DEQUEIROZ

UMA ESCOLA DO CAMPO DA BAIXADA FLUMINENSE EM TEMPOS DA
PANDEMIA: RESISTÊNCIA, ENSINO E LUTAS

Folha de aprovação

Prof^a. Dr^a. Anna Paula Soares Lemos
Orientador UNIGRANRIO

Prof^a Dr^a. Tamara Souza Campos
Examinador Interno UNIGRANRIO

Prof^a Dr^a. Lilia Gonçalves
Examinador Interno UNIGRANRIO

Prof Dr. Ramofly Bicalho dos Santos
Examinador Externo UFRRJ

Prof^a Dr^a. Fabiana de Carvalho Dias Araújo
Examinador Externo UFRRJ

Dedico este trabalho exclusivamente à minha família, a qual me motivou e apoiou-me durante todo o processo de formação e construção desta tese.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela sabedoria, pela saúde e pela força para suportar um período bem turbulento da minha vida e tornar-me vencedora em meio a tantos obstáculos.

Aos meus pais, em especial a minha mãezinha, a qual sonhou em me ver Doutora e, hoje, infelizmente, comemora minha conquista lá do céu.

Ao meu marido, meu amigo e parceiro, e às minhas filhas, minhas princesas as quais compreenderam toda a minha ausência. É a vocês que dedico esse título. Aos meus irmãos e amigos, que torcem verdadeiramente por mim.

Ao meu querido revisor Roberto Carvalho, que revisou com todo carinho, afinco e precisão o meu trabalho.

A minha orientadora, Prof^a. Anna Paula Lemos e aos profs que gentilmente aceitaram participar da minha banca, por todo o auxílio e contribuição para a minha pesquisa. Obrigada!

O campo não é só espaço da produção agrícola; os camponeses devem ser respeitados em sua identidade própria, sua cultura, isto é, “o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação” (FERNANDES, 2011, p.137).

RESUMO

Esta pesquisa analisou os entraves encontrados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do Campo do Município de Nova Iguaçu/RJ no período da pandemia da COVID-19, no qual as escolas passaram a ofertar o ensino remoto, em virtude do isolamento social. A análise foi feita por meio de um levantamento sobre como se deu o ensino nessa escola. No entanto, inicialmente fizemos um breve apanhado da história das escolas do Campo no Brasil, para posteriormente detalharmos especificamente o Campo Iguaçuano. Além disso destacamos algumas políticas públicas que apoiavam essas escolas, bem como alguns programas que beneficiavam o povo campestre, além da compreensão sobre o ensino de modo geral e também de sua aplicabilidade na unidade escolar escolhida, Escola Municipal Shangri-Lá. Foi engrandecedor a reflexão realizada, porque retornamos para o campo da educação do Campo, para enxergarmos através da pesquisa em si, o que foi para os Shangrilenses o isolamento social, o ensino remoto, o retorno presencial e o ensino pós pandemia. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo em pesquisas qualitativas, sob a teoria desenvolvida por Bardin (2004, 2010, 2011), concomitantemente com a análise de dados quantitativos coletados através dos gráficos gerados no questionário on line. Como procedimentos metodológicos, foram adotados, entrevistas através de questionário aos 14 docentes da Unidade Escolar e principalmente, rodas de conversa, visitações às salas e inúmeros diálogos com os diversos componentes da escola, o que gerou a análise de conteúdo ao final e a construção de gráficos mediante a coleta dos dados obtidos. A fundamentação teórica apoia-se nas referências sobre escolas do Campo fazendo um diálogo com estudiosos sobre o ensino e o período pandêmico que vivemos. Os resultados finais da pesquisa, indicavam que não houve preparação e nem capacitação para os docentes trabalharem nas escolas do Campo no período pandêmico, além disso os alunos não possuíam ferramentas tecnológicas, para acompanhar o ensino Remoto, entre outros entraves.

Palavras-Chaves: Escolas do Campo, Ensino, Pandemia da COVID-19.

ABSTRACT

This research aims to analyze the obstacles encountered in the teaching and learning process in schools in the Campo do Municipality of Nova Iguaçu/RJ during the period of the COVID-19 pandemic, in which schools began to offer remote teaching, due to social isolation. The analysis was carried out through a survey on how teaching took place in these schools, however, initially we made an overview of the history of Campo schools in Brazil, to later detail specifically Campo Iguaçuano. In addition, we highlight the public policies that supported these schools, as well as the programs that benefited the peasant people, in addition to understanding about teaching in general and also its applicability in the chosen school unit. The methodology used was content analysis in qualitative research, under the theory developed by Bardin (2004, 2010, 2011), concomitantly with the analysis of quantitative data collected through the graphics generated in the online questionnaire. As methodological procedures, interviews were adopted through a questionnaire to the teachers of the Shangri-Lá Municipal School and mainly, conversation circles, visitation of the rooms and numerous dialogues with the various components of the School Unit, which generated the content analysis at the end and the construction of graphs by collecting the data obtained. The reflection carried out was enriching, because we returned to the field of education in the Field, to see through the research itself, what social isolation, remote teaching, face-to-face return and post-pandemic teaching meant to the Shangrilians. The theoretical foundation is based on references about rural schools, making a dialogue with scholars about teaching and the pandemic period we are experiencing. The final search results until the completion of the qualification material indicated that there was no preparation and no training for teachers to work in Campo schools during the pandemic period, in addition, students did not have technological tools to accompany remote teaching, among other obstacles.

KeyWords: Rural Schools, Teaching, COVID-19 Pandemic.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
METODOLOGIA.....	19
OBJETIVO GERAL.....	23
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	23
REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
CAPÍTULO 1– AS ESCOLAS DO CAMPO DO BRASIL	27
1.1 A HISTÓRIA DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	27
1.2 VOLTANDO NO TEMPO.....	30
1.3 MARCOS NORMATIVOS.....	35
1.3.1 ALGUMAS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE NORTEIAM AS ESCOLAS DO CAMPO.....	41
1.3.2 ESCOLAS DO CAMPO: LUTAS E AVANÇOS.....	42
1.3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	44
1.3.5 PRONERA.....	45
1.3.6 PRONACAMPO.....	47
1.3.7 PROCAMPO.....	49
1.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR.....	50
1.4.1 QUE ESCOLA É ESSA?	50
1.5 O MUNDO ASSOLADO PELA PANDEMIA DO COVID-19.....	55
1.6 ESCOLAS DO CAMPO E AS DIFICULDADES DE “CONEXÃO” NA PANDEMIA DA COVID-19.....	56
CAPÍTULO 2- AS ESCOLAS DO CAMPO DE NOVA IGUAÇU	65
2.1 O PROFESSOR DA ESCOLA DE NOVA IGUAÇU.....	67
2.2 “Tia, lá no mato a internet não pega!”.....	72
CAPÍTULO 3- ANÁLISE DE DADOS	83
CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS	133
ANEXO 1	140
ANEXO 2	142
ANEXO 3	143
ANEXO 4	148

SÚMARIO DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Utilização da Internet nas regiões brasileiras.....	60
GRÁFICO 2: Utilização da Internet nas regiões brasileiras.....	61
GRÁFICO 3- O perfil do professor das Escolas do Campo de Nova Iguaçu quanto a Moradia.....	70
GRÁFICO 4- O perfil do professor das Escolas do Campo de Nova Iguaçu quanto ao pertencimento.....	70
GRÁFICO 5- O perfil do professor das Escolas do Campo de Nova Iguaçu quanto a Capacidade.....	71
GRÁFICO 6 – Você já havia trabalhado com o ensino Remoto?.....	115
GRÁFICO 7 - Ferramentas utilizadas pelos Docentes no Ensino Remoto.....	115
GRÁFICO 8- Quantos alunos possuíam ferramentas tecnológicas para acompanhar o ensino remoto?.....	117
GRÁFICO 9 - Você utilizou material impresso no ensino remoto?.....	119
GRÁFICO 10- O material impresso era específico para as escolas do Campo?.....	129

SUMÁRIO DE FOTOS

Foto 1: As Margens do Rio Guandu/ RJ.....	12
Foto 2: Memórias do Sítio Shangri-Lá.....	19
Foto 3: Obras da cedae no entorno da escola.....	73
Foto 4: Visão dos Fundos da escola.....	73
Foto 5:Visão dos Fundos da escola.....	74
Foto 6: Memórias- Visitação a Fazenda Shangri-Lá.....	75
Foto 7: Memórias- Visitação a Fazenda Shangri-Lá.....	75
Foto 8: Memórias- Visitação a Fazenda Shangri-Lá.....	76
Foto 9: Escola Municipal Shangri-lá ontem e hoje.....	77
Foto 10:Horta da EM Shangri-Lá.....	78
Foto 11: Horta da EM Shangri-Lá.....	79
Fota 12:Horta da EM Shangri-Lá.....	79
Foto 13:Horta da EM Shangri-Lá.....	80
Foto 14: Horta da EM Shangri-Lá.....	80
Foto 15: Horta da EM Shangri-Lá.....	81
Foto 16: Apostila ofertada para os alunos da rede municipal de Nova Iguaçu/RJ.....	98

SUMÁRIO DE TABELAS

Tabela 1- Marcos Normativos da Educação do Campo.....	34
Tabela 2- Categoria ensino e aprendizagem.....	85
Tabela 3- Categoria ensino campesino.....	90
Tabela 4- Categoria material impresso.....	94
Tabela 5- Categoria Déficit do ensino remoto.....	101
Tabela 6- Categoria Socialização.....	109

INTRODUÇÃO

A imagem a seguir é a visão de uma das ruas, dos fundos da Escola Municipal Shangri-Lá, eu e minha querida colega de trabalho Márcia Figueira, nos perdemos no entorno da escola e tentando achar a localização certa, nos deparamos com esta vista. Ficamos impactadas, não imaginávamos que estávamos as margens de um “mar” Iguaçuano. O amor por este lugar e pela então escola do campo, foi algo inevitável.

Foto 1: As Margens do Rio Guandu/ RJ



Fonte: Marcia Figueira/ 2015

Por isso, este trabalho foi fruto da minha observação cotidiana, do chão da sala de aula Campesina, na qual atuei durante anos. Minha inquietação seguiu, mesmo permanecendo no mesmo lócus que outrora pesquisei no Mestrado, a Educação do Campo.

Com todos os olhares, experiências da vida e profissionais, com as relações que estabeleci ao longo da minha trajetória docente, o meu olhar permaneceu voltado para as questões oriundas do meio rural. Compreendendo que somos todos frutos da terra, seja quem for, do campo, da cidade, somos herança desta terra, isso vai além da territorialidade, do espaço geográfico, trata de questões mais profundas:

A terra pra mim é tudo. Eu só tenho vida porque vivo em cima dela. Ela que me criou, com os poderes de Deus, Né! É ela quem cria. Sem ela ninguém passa. Não há vivente que passe sem a mãe terra. Os frutos que entram na casa da gente vêm dela. Ela é a mãe. (PEREIRA, 2006, p. 105)

Começou a surgir no meu íntimo, a partir da minha vivência na Escola Municipal Shangri-Lá, situada na zona rural do Município de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro, da qual fiz parte, a necessidade de explorar o ensino, o uso das novas tecnologias, sua aplicabilidade, seus entraves e muito mais, em especial neste período pandêmico, no qual fomos acometidos inesperadamente por um vírus, até então desconhecido. Milhões e milhões de pessoas passaram meses em isolamento social. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo passava por uma pandemia. Três meses e meio após o anúncio já havia 9.454.051 de casos confirmados de COVID-19 e quase meio milhão de mortes em todo o mundo (WHO, 2020).

O presente trabalho apontou possíveis caminhos para a construção de uma pesquisa que trouxesse dados relacionados ao cotidiano dessa escola do Campo, no período da pandemia da Covid-19, fazendo um diálogo entre o ensino e os diversos atores que fazem parte da comunidade escolar, de forma remota inicialmente, posteriormente presencial. Compreendendo que as práticas educativas e seus efeitos sociais, principalmente neste contexto tão difícil em que vivemos, interferiram tanto no processo de aprendizagem e ensino, quanto na formação do indivíduo na sua totalidade. Além de todos os entraves para a reestruturação do currículo e sua aplicabilidade. Abordando algumas legislações vigentes pelos órgãos responsáveis, que orientaram com base nas medidas sanitárias, em consonância com as determinações do Ministério da Saúde e da Organização Mundial de Saúde. Concomitantemente com algumas políticas públicas que orientam essas instituições de ensino, nos baseamos nas vertentes políticas, como a Lei Enebra que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo. Falando em 1º Enebra, tratamos dele de forma sucinta, pois ele constituiu um espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST, além de um espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no campo, em condições dignas e com uma proposta educacional que considerasse a especificidade, a diversidade e a perspectiva de projeto defendido por estes sujeitos, militantes dessas ideias, em

prol de uma educação de qualidade. Contudo, surgiram alguns questionamentos, que serviram para a construção das hipóteses da pesquisa:

O que aconteceu no período pandêmico nas escolas do Campo da Baixada Fluminense? Como se deu o ensino nessa escola? O currículo foi “cumprido”? Houve evasão? Houve reprovação? Os professores foram capacitados para trabalhar de forma remota? Como se deu o ensino remoto? Que meios foram utilizados para a continuidade do ensino? O que o aluno achou desse período em relação ao ensino? O aluno conseguiu acompanhar as atividades propostas? As famílias conseguiram participar do processo de ensino e aprendizagem? Os professores estavam capacitados para esse novo modelo de ensino?

O problema era generalizado, a educação mundial precisou se reinventar. Segundo Narduchi e Miranda (2020), “a escola, como instituição social, teve um papel fundamental diante da pandemia. Ela devia oferecer opções que ajudassem os alunos a compreenderem o momento em que eles estavam vivendo”.

Tínhamos o somatório de muitas questões, unidas a uma pandemia e conseqüentemente ao ensino remoto, as questões do Campo, e começamos a entender que toda a (re)construção desta escola, desde o currículo, como a própria prática docente, precisava dialogar com as especificidades da escola na qual está inserida, para que o público-alvo atinja verdadeiramente os objetivos propostos para as escolas, neste caso, Escolas Rurais. Conforme a LDB/96 no seu 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. BRASIL, 1996

E mais do que isso, superar mazelas antigas como o acesso à internet, que conforme o GRÁFICO 1, traremos dados do IBGE, enfatizando a disparidade do acesso à internet em relação ao Campo e à cidade.

O discurso começa a desenrolar uma estreita relação entre conectividade e o ensino e a aprendizagem, no livro Saberes cotidianos em diálogos 2015, alguns professores/autores discutem ideias importantes sobre

currículo, cotidiano escolar e principalmente sobre avaliação, fazendo então uso do termo *ensinoaprendizagem*¹. A professora e também autora, Maria Teresa Esteban destaca que o ensino está articulado e marcado pelo intenso confronto cultural presente cotidianamente na escola. O que nos faz REpensar toda a construção deste, levando em consideração o momento pandêmico, que nos exigiu novas REinvenções de como ensinar e aprender.

Entendendo que a função pedagógica/docente implica no seu bojo “quem aprende/ o quê/ para quê/ como/ onde”, explicitada pela professora Maria Tereza Goudard Tavares, uma das autoras do livro citado anteriormente, traz à tona o papel que o docente assume dentro do processo de ensino e aprendizagem e enfatiza o educando, a forma como ele aprende, o que ele aprende e onde ele aprende, questão que esta estritamente ligada às questões do campesinato.

Segundo Fernandes (In: KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p.97): “A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é de defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade.”

Desafiamos, então, entender toda sua contextualização se pensarmos que hoje a educação extrapola os espaços escolares, em especial o Campesinato, englobando diversos territórios como defendido por muitos estudiosos, dentre eles Mônica Molina 2008, Miguel Arroyo 2008, Teresa Esteban 2015, desenvolvendo severas críticas ao modelo hegemônico de escolarização e enfatizando, na verdade, a necessidade da valorização das diversas práticas educativas e suas mais diversificadas práticas sociais. Não tivemos como pretensão, segundo reverbera esses autores, a criação de um novo “modelo” de educação; ou seja, que se revele como estático, pronto e imutável, mas, pelo contrário, o que se pretendíamos era entender o novo cotidiano, que se instaurou no período pandêmico, seja pela tela de um computador, ou do *Smartfone*. Enfrentando, além desses novos desafios, alguns já conhecidos como a formação docente, as especificidades das escolas do Campo, dentre outros.

¹ A prof D^{ra} Maria Teresa Esteban, uma das autoras do Livro Saberes cotidianos em Diálogos, utiliza este termo, exatamente com esta grafia, com o intuito de destacar que o processo de ensino e aprendizagem está tão intrínseco, que um adentra o outro e não há como separá- los.

Dentro de um breve retrocesso, deparamo-nos com uma subalternidade “imposta” a classes menos favorecidas como o povo camponês, indígena e negros, entre outros, limitando suas possibilidades, suas oportunidades e suas potencialidades, segundo Rocha (et al. 2011, p. 01): O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros(as) e trabalhadores(as) rurais não precisavam aprender a ler e a escrever; pois, para desenvolver o trabalho agrícola, o letramento era desnecessário.

Reforçado pelo pensamento de Moura (2009, p. 54), “A educação, no meio rural, sempre esteve atrelada ao sistema de produção capitalista, que tinha no latifúndio as suas bases. O camponês para trabalhar a terra não necessitava saber ler”; por isso, durante muito tempo, a falta de uma política pública eficaz penalizou este povo com uma educação rasa, sem o menor preparo específico para o Campo.

O campo não é atraso, é história vivida. A escola do campo deve ser pensada para que seja viva e interaja com o lugar e seus sujeitos. Para que a escola do campo seja viva, ela deve ser construída por sua comunidade, pensada para ajudar no processo de desenvolvimento social, para manter a cultura, a raiz e a história daquele lugar. Essa escola deve formar sujeitos participantes e capazes de construir seu próprio caminho, buscando seus direitos e lutando para serem cidadãos do campo. capazes de construir seu próprio caminho, buscando seus direitos e lutando para serem cidadãos do campo.

E é por isso que compreendemos a importância de uma educação pautada nas especificidades da escola do Campo, pois toda a trajetória de luta e toda a historicidade deste povo não pode caminhar distante do chão da sala de aula. Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, os quais também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito e sua(s) identidade(s). Também pelos desafios da sua relação como conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo com os sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais

do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.(CALDART,2003,p.66).

E mais do que nunca, no momento em que o mundo viveu uma pandemia da COVID-19, como defende Homi 2010, articulado pelo “estranhamento” de caminhar por um novo território educacional, cercado por medos, inseguranças e incertezas com este “desconhecido” que nos chega tão bruscamente, causando mortandade, sobrecarga dos sistemas hospitalares, a falta de insumos e muito mais.

Diante de todas as mazelas e lutas enfrentadas ao longo dos anos pelo povo camponês, saí em campo em busca das respostas dos questionamentos que fiz, realizando uma pesquisa que, apesar de remeter a um tempo passado, o isolamento social em virtude da pandemia da COVID-19 e conseqüentemente o ensino remoto, torna-se relevante porque é notório que viveremos, por muitos anos os frutos dessa pandemia com a segunda, terceira ou quarta ondas, marcadas por novos aumentos de casos, novas variantes do vírus, entre outros entraves.

O trabalho foi dividido em três capítulos, o primeiro é um breve relato sobre a história das Escolas do Campo do Brasil, e algumas políticas públicas que norteiam essas escolas. Neste capítulo, entenderemos um pouco da luta e resistência que envolve o povo do Campo, ao longo dos anos e a importância de reconhecer os avanços históricos, para entender como se deu a construção dessa escola do Campo da atualidade.

Ainda no primeiro capítulo, destacamos de forma objetiva o que foi a pandemia da COVID-19, e as conseqüências do Isolamento social para a educação, AQU|principalmente, a camponês.

O segundo capítulo trouxe um pouco do Campo Iguaçuano, com todas as suas especificidades e características próprias, este Campo se difere dos demais, em especial na Escola Municipal Shangri-Lá, pois traz uma visão camponês, onde a cidade começa a “invadir” o campo, com o asfalto, as empresas e o “progresso”. Além disso, finalizamos este capítulo com o Diário de Bordo, onde relatei em primeira pessoa, meu olhar sobre o lugar, os atores que faziam parte desta escola, os diálogos estabelecidos e as observações feitas.

Já no terceiro e último capítulo, fizemos a análise dos dados coletados ao longo de toda a pesquisa, dialogando entre os demais autores que corroboram com os mesmos pensamentos.

O viés interdisciplinar da nossa pesquisa, destacou-se ao interligarmos as

questões campesinas, a prática docente e as questões atuais que envolviam a pandemia do COVID-19. o despertar para as questões da atualidade, o qual propiciou aos docentes a percepção da complexidade do mundo onde estão inseridos (LIMA, 2016) além da necessidade de remodelar padrões educacionais engessados (LIMA, 2017).

METODOLOGIA

A pesquisa aqui proposta apoiou-se numa abordagem quanti-qualitativa, de cunho descritivo, pois procuramos descrever as distribuições das variáveis existentes, observando a casualidade e outras hipóteses. O *lócus* escolhido para esta pesquisa foi uma escola do campo que compõe um município da Baixada Fluminense, especificamente a Escola Municipal Shangri-Lá, localizada no Bairro Todos os Santos, próximo ao KM39, no município de Nova Iguaçu/RJ. Fui orientadora Pedagógica desta escola, por 4 anos, encerrando meu vínculo funcional no ano de 2017, mas sigo colaborando com as ações pertinentes a escola, sempre que necessário.

Foto 2: Memórias do Sítio Shangri-Lá



Fonte: Arquivo pessoal da Unidade Escolar

O sítio que apresentamos na foto acima, deu origem ao nome da escola em questão, seus proprietários cederam parte do terreno, há anos atrás para a construção da escola. E durante muitos anos, eles abriam as portas da sua propriedade, para receber nossos alunos, com o objetivo de que a história do Sítio Shangri-Lá, permanecesse viva.

Essas visitas eram esperadas durante todo o ano, pois para os alunos e demais membros da Unidade Escolar, estar no sítio Shangri-Lá, era voltar um pouco na história da escola.

Como técnica de coleta de informação, inicialmente, a primeira parte da pesquisa foi documental; tal como apontam Marconi e Lakatos (2003, p. 174); é a constituindo o que se denomina de fontes primárias.

Através desses documentos, buscamos entender a forma como se deu o ensino nesta escola do Campo, no período pandêmico, os possíveis desafios, entraves ou avanços, o papel do professor neste processo, a escola até então como o espaço de aprendizagem, assumiu um novo papel, mais acolhedor e assistencial, em virtude do isolamento social que vivemos.

Primeiramente, destacamos o que dizem os teóricos sobre a temática. Através do materialismo histórico dialético, ou seja, a matéria está em uma relação dialética com o psicológico e social. Destacando através da pesquisa documental, como se deu o surgimento das Escolas do Campo do Brasil e sua trajetória, perpassando pelo período pandêmico da Covid-19. Bourdieu (1999) indica que a escolha do método não deve ser rígida, mas, sim, rigorosa, ou seja, o pesquisador não necessita seguir um método só com rigidez, mas qualquer método ou conjunto de métodos que forem utilizados devem ser aplicados com rigor. Deste modo, as pesquisas realizadas vão facilitar na aquisição de material para o desenvolvimento de todo o projeto. Um discurso recente defendendo a importância dos dois enfoques é o de May (2004, p.146):

[...]ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa- qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra -, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática.

Nesta fase tivemos acesso a documentos que facilitaram a nossa compreensão, em relação ao desenvolvimento dos alunos no período pandêmico, como mapas de desempenho, atas de resultados finais, boletins, entre outros.

Esses documentos serviram para ratificar tudo aquilo que já estava sendo dito por meio das entrevistas, através dos documentos constatamos materialmente aquilo que era visível no cotidiano escolar, esta foi uma fase muito interessante da pesquisa, pois dialogamos efetivamente.

Já na segunda etapa da pesquisa utilizamos as entrevistas semi-estruturadas, através do questionário (ANEXO 1), que foi ofertado aos doze professores que compõem a Unidade, destes tivemos o retorno de dez questionários respondidos, o que auxiliou em parte a nossa pesquisa. Outra etapa importante foram as rodas de conversa, que aconteceram separadamente com os alunos na sala de aula e posteriormente com os professores e demais membros da gestão escolar em espaços coletivos como conselhos de classe, reuniões pedagógicas, entre outros.

Essas rodas de conversas eram iniciadas com algumas perguntas prévias(ANEXO 2), mas devido a riqueza de informações acabamos coletando mais do que o esperado, para facilitar a organização do trabalho, gravamos todas as rodas de conversa, e ouvimos posteriormente para finalizar a análise de dados.

Não houve intervenção direta, pois entendemos que a imparcialidade da pesquisa é fundamental para a obtenção dos dados. Posteriormente foi feita a análise dos dados coletados, a fim de se responder à problemática levantada, gerar hipóteses etc.

A entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.(TRIVIÑOS, 1987, p.146)

Realizamos a entrevista com uma prévia daquilo que gostaríamos de aprofundar em relação a determinados assuntos, deixando que as mesmas acontecessem de forma espontânea sem a intervenção do pesquisador.

Vale destacar que a pesquisa trouxe riscos mínimos, tendo em vista que a nossa pesquisa perpassa no campo educacional, buscando dar prosseguimento ao diálogo, sobre o processo de ensino e aprendizagem no período pandêmico. Com um cuidado especial, em relação a confidencialidade da identidade dos envolvidos.

Ainda sobre a pesquisa a mesma compõe um importante recurso que complementam os dados colhidos pela observação participante no cotidiano escolar e pela análise documental. Ao mesmo tempo em que valorizam a presença do investigador, oferecem todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação

(BASTOS,2005).

Seguindo ainda na pesquisa de Campo, prosseguimos com a investigação de campo, com a análise qualitativa, por meio da análise dos dados coletados à luz das entrevistas individuais/coletivas e rodas de conversa, semi estruturadas e da descrição dos conteúdos das mensagens e dos indicadores. Isso permitiu a inferência de conhecimentos, procedendo-se à Análise do Conteúdo, sob a ótica de Bardin (2011).

Ao final, optamos pela análise de conteúdo, que para Godoy (1995 p.10) segundo a perspectiva de Bardin, consiste e uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte.

Para as características básicas da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) resumem em cinco. São elas:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal[...];
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais [...];
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...];
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...];
5. O significado é de importânciavital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, pp.47-50).

A análise dos dados foi outro ponto importante, pois através dela adquirimos elementos concretos que foram de suma importância para o meu trabalho. Segundo Vergara (2005, p.15), teoria e método são interdependentes. Ambos buscam realizar o objetivo da pesquisa, seja ele descrever, explicar, descobrir, compreender, predizer determinado fenômeno. Entenda-se aqui por método de intervenção do pesquisador, sua atividade mental consciente para realizar

o papel cognitivo da teoria.

Dividimos nossa análise em categorias, que foram baseados nos indicadores em questão, ao todo trabalhamos com cinco categorias, dentre elas: Ensino e Aprendizagem, Ensino Campesino, Material impresso, Déficit do Ensino Remoto e Socialização.

Essas categorias facilitaram a análise, no momento em que agrupamos da melhor forma possível todas as questões que estavam relacionadas a determinados assuntos, trazendo de forma clara e objetiva, através de tabelas e posteriormente através da análise deessas categorias.

O método como diz Morin(1996, p.335) alimentando de “estratégia, iniciativa, invenção, arte”, estabelece um arelação com a teoria capaz de propiciar a ambos regenerarem-se mutuamente pela organização de dados e informações. O método também aproxima o investigador do fenômeno estudado. Como Morgan(1983,p.21) assevera, “metodologia são esquemas de resolução de problemas que diminuem a distância entre a imagem sobre o fenômeno e o próprio fenômeno. Regras e procedimentos operacionalizama posição epistemológica do pesquisador.

Concluimos a nossa análise respondendo aos objetivos propostos para esta pesquisa, que são:

OBJETIVO GERAL

Analisar o ensino remoto em uma escola do Campo da Baixada Fluminense, no período da pandemia da Covid- 19.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender dentro das especificidades das escolas do Campo, como se deu o ensino remoto no período pandêmico da Covid- 19.
- Entender como as escolas se organizaram para oferta do ensino na odalidade Ead, de forma tão repentina.
- Identificar dentro do Cotidiano dessas Unidades Escolares, como os alunos acompanharam este novo processo de *aprendizagemensino*.
- Reconhecer a importância do docente dentro deste novo processo, e destacar entraves e desafios.
- Discutir o novo papel da escola do Campo, neste novo modelo de educação.

Nossa tese realizou a Análise de dados utilizando uma perspectiva quanti-quali, onde na primeira nos pautamos na análise de conteúdo de todo material

coletado na visitas presenciais e concomitantemente na segunda realizamos a análise dos gráficos que surgiram através da aplicação dos questionários aplicados, o que nos ofertou gráficos sugestivos, para a nossa conclusão.

REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente é necessário compreender o papel das escolas do Campo, segundo os autores Kolling, Nery e Molina (1999, p. 37) que afirmam, no texto-base para a I Conferência Nacional, que:

[...]o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou agropecuária; a indústria chega ao campo e aumenta mas ocupações não-agrícolas. Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento.

Entendemos que o I ENERA foi o marco da educação do Campo no Brasil, com ele vivenciamos significativos avanços em relação ao Campesinato. Sabe-se que o campo brasileiro é marcado por sujeitos históricos que estão em constantes lutas, cuja essência é a classe social e as disputas em torno da propriedade da terra, do ponto de vista, da acumulação da riqueza, de um lado, e da terra como lugar de moradia e trabalho, de outro lado. Para Souza (2008, p. 177).

Se em essência é a concentração da terra e a luta de classes que marcam as relações sociais no campo, no cotidiano concreto tudo é árduo na vida do trabalhador: é o trabalho com a terra, sujeito às intempéries climáticas; é a busca de melhores preços para os produtos agrícolas; a dura vida das crianças na busca de acesso à escola seja viajando longas distâncias ou caminhando alguns quilômetros até a escola mais próxima.

Arroyo e Fernandes (1999) na Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, enfatizaram que o termo “campo” é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais. Historicamente percebemos que a criação do conceito de educação escolar, no meio rural, esteve vinculada à educação “no” campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira. Porém, na atual conjuntura, a educação “do” campo, passa a assumir um espaço democrático, firmando laços e fortalecimentos.

Além de todas as lutas já existentes, agregamos a chegada de um inimigo desconhecido inicialmente. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi declarado no dia 09 de março de 2020 que a COVID-19 era uma doença infecciosa provocada por vírus que se propaga em humanos, sobretudo a partir de gotículas desenvolvidas quando uma pessoa contaminada espirra, fala ou tosse. Depois de dois dias, foi comunicado pela OMS que a COVID-19 se caracterizava como pandemia, devido aos mais de 118 mil infectados, em 114 territórios naquele momento, dos quais 4.291 pessoas vieram a óbito pelo Coronavírus (OMS, 2020).

Deste modo medidas emergenciais foram tomadas, tanto em relação ao distanciamento social e conseqüentemente ao âmbito escolar. Essa medida muito importante para o controle da propagação da doença passou a ser incompatível com o dia a dia escolar. Visto que existe enorme dificuldade de conter a proximidade entre pessoas que circulam no mesmo ambiente escolar, além da característica estrutural das salas, muitas vezes super lotadas, que proporcionam as aglomerações, tornando assim impossível a realização de aulas presenciais (MÉDICI; TATTO; LEO, 2020).

Por sua vez, Molina e Sá (2012) afirmam que “a concepção de escola do campo [...] se enraíza no processo histórico da luta de classe trabalhadora pela superação do sistema do capital” (Ibid., p. 325). Já Arroyo (2011, p. 190) descreve-a da seguinte forma: “Como toda instituição, a escola fundamenta-se em um espaço de produção ou de organização do trabalho, das pessoas”. Entretanto, acontecem situações contrárias aos elementos de organização da escola destacados nas Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e as propostas defendidas pelos movimentos sociais do campo. Agora nos deparamos com mais um obstáculo a ser vencido, pois vamos ver posteriormente que, a zona rural do Brasil é a que menos possui acesso a internet, é a localidade que possui menos computadores, telefones celulares, o que provavelmente dificultaria este ensino remoto, ao qual os sistemas de ensino do mundo inteiro estavam propondo, em virtude do período pandêmico.

Nessa direção entendemos que a Escola do Campo que constituiu nosso

lócus da pesquisa, necessitou agregar a este currículo as especificidades do Campo, enriquecido por sua historicidade como Caldart (1997) expõe: afirmando uma mudança essencial na própria concepção de educação, pelo menos em duas de suas vertentes mais conhecidas: aquela que defende uma independência da educação em relação ao seu contexto, entendendo-a como o reduto do pensar “científico”, necessariamente descolado das ações sociais concretas; e também aquela que, ao contrário, quer colar a educação às práticas sociais, mas de modo que ela se torne subserviente a interesses imediatistas, de grupos socialmente minoritários e elitistas. Vincular a educação a uma questão social relevante como é hoje a questão agrária é comprometer a, na teoria e na prática, com a construção de alternativas para a melhoria de qualidade de vida do povo. (p. 157). Concomitantemente agrupando ao novo modelo remoto proposto para educação, atrelado a todas as dificuldades enfrentadas pelas escolas do Campo, ao longo dos anos.

E pensarmos que a educação ofertada por meios tecnológicos sempre trouxe alguns obstáculos, principalmente pela falta de preparo/capacitação dos professores no manuseio de suportes tecnológicos (ROSA, 2020). Goldbach e Macedo (2007), já imaginamos o quanto será árduo todo o ensino remoto, porém em meio a uma pandemia, este seria o melhor caminho a seguir.

[...]nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira (CORDEIRO; 2020, p.10).

Reconhecer a luta do povo do Campo e a riqueza campesina, nos faz repensar o papel da escola do/no Campo, a prática docente, as novas estratégias de ensino, a readaptação do currículo e todo o processo de *aprendizagem ensino*, em todas as etapas deste processo. Agregado ao período pandêmico da Covid-19 e o novo ensino remoto, ofertado nessas escolas, como o novo desafio das Escolas do Campo.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam

garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político... (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 26, apud, CARDART, 2012, p. 260).

CAPÍTULO 1–AS ESCOLAS DO CAMPO DO BRASIL

1.1 A HISTÓRIA DAS ESCOLAS DO CAMPO

A educação do Campo, durante muito tempo, foi tratada de forma subalterna em relação à cidade, em diversos aspectos. Encontramos essas mazelas ainda nos dias de hoje. O que nos reforça a ideia retrograda de Educação Rural, ofertada de forma precarizada e de modo inferior à educação proposta pela legislação vigente, ao povo campestre.

Por diversas óticas, poderíamos tentar entender se esses problemas, que ultrapassam a história dessas escolas, poderiam estar ligados a políticas públicas pensadas e constituídas de forma inadequada, ou a um sistema de ensino fragilizado, ou problemas da gestão escolar, ou escolas sem estruturas; enfim, o que estamos falando aqui são de problemas históricos, que fazem parte da construção histórica dessas escolas.

No âmbito das políticas públicas para educação do campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos:

- 1) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distante da residência dos estudantes.
- 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas.
- 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais.
- 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década.
- 5) formação dos educadores e organização curricular.
- 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nos anos finais do ensino fundamental e médio.
- 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo.
- 8) Recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio.
- 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos.
- 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. Diante deste cenário, é possível perceber que, historicamente, as políticas públicas para a chamada “educação rural” estiveram vinculadas aos projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país. BICALHO, P. 211, 2016.

A Educação do Campo vem sendo inserida nas agendas de políticas educacionais no Brasil, principalmente na primeira década do século XXI, dando espaço, assim, ao povo do campo e seus direitos como cidadãos com modos

devidas singulares, caracterizando-se como um movimento contra-hegemônico, pois suas concepções são antagônicas ao modelo hegemônico de Educação urbanocêntrico, pautado no discurso capitalista e na ideologia civilizatória (como faz a Educação Rural)(ARROYO, 2007; CARVALHO, 2011).

Estamos falando de uma garantia legal, para a oferta de uma educação de qualidade. Não existe diferença legal na Carta Magna entre cidadãos os quais residem na cidade ou no campo, o que há é o direito à educação de qualidade para todos. O campo não é só espaço da produção agrícola; os camponeses devem ser respeitados em sua identidade própria, sua cultura, isto é, “o campo é lugar de vida, sobretudo de educação”(FERNANDES, 2011, p.137).

Durante muito tempo, a Escola do Campo foi denominada Escola Rural, essa nomenclatura se dava, pois não se entendia a educação do Campo como algo pensado para o povo do Campo, a oferta era de uma educação empobrecida, pois havia um interesse coletivo, em formar o cidadão do Campo, para servir a cidade, logo não havia necessidade de uma educação de qualidade. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (1999, p.11):

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa muitas letras.[...]em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem de ser apenas uma escolinha rural das primeiras letras.

Diante dos pontos entre a Educação do Campo e a Educação Rural, são mencionados 10 aspectos da Educação do Campo, segundo a autora, saber:

- 1-Vincula-se a uma concepção sociocultural e problematizadora do mundo e da educação. Colocam, em disputa, dois projetos para o Brasil. O projeto dos povos do campo e o projeto do agronegócio em grande escala.
- 2-Tem o homem e a mulher com o sujeito da história e da escola.
- 3-Defesa da soberania alimentar e da transformação do modo de produção capitalista.
- 4-Movimentos sociais indagam a realidade das escolas rurais e a gestão do processo pedagógico.
- 5-Constituição de uma esfera pública(governos e sociedade civil) para a definição de políticas públicas de educação do campo.
- 6-Vinculada a um projeto popular de campo e de país.
- 7-Valorização do trabalho, cultura, educação e identidade.
- 8-Defesa da educação como formação humana e da Educação do campo não reduzida ao ambiente escolar.

9-Sistematização das experiências e demandas dos povos do campo por pesquisadores vinculados aos movimentos sociais e aos grupos de pesquisas nas universidades, com ênfase na produção coletiva do conhecimento.

10-Movimentos sociais e coletivos nacionais de povos do campo exercem papel propositivo e de controle social, bem como são fundamentais na execução das políticas públicas. (SOUZA,2016b).

A respeito da Educação Rural, são expostos outros 10 aspectos, conforme a mesma autora, a saber:

- 1- Vincula-se a uma concepção bancária de educação que não interroga os conflitos de classe.
- 2- Tem-se o homem do campo como sinônimo de atraso, com preocupação de levar o conhecimento para ele, considerado “ignorante”. Prescreve-se a educação que é necessária para ele, fundada na ideologia do capitalismo agrário.
- 3- Governos determinam gestão educacional.
- 4- Precariedade na implantação e manutenção das escolas públicas.
- 5- Os municípios são responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental entre os povos do campo.
- 6- Extensão rural é um dos meios de superar o atraso da população do campo.
- 7- Tratamento infantilizado dos adultos nos projetos governamentais de alfabetização.
- 8- Tempo e espaço escolar fragmentados e homogeneizados.
- 9- Pensadores e equipes governamentais elaboram as diretrizes, os programas e as políticas para a educação no meio rural.
- 10- A centralidade na escola e nos projetos extensionistas, sob organização e gestão governamentais(SOUZA,2016b).

A ideia de construir uma educação inferior para o campo era uma forma de dar à cidade o poderio, enquanto o Campo se mantinha subalterno. Problemas esses que ultrapassam séculos da nossa história. Razão pela qual a Educação do Campo está estritamente ligada à luta e, conseqüentemente, aos movimentos sociais, que se assemelham nesta luta seja pela posse da terra, seja por uma educação de qualidade, seja pela valorização do camponês, dentre inúmeras causas.

Os camponeses, por meio de suas organizações, compreendem que o modelo capitalista estabelecido no Brasil adota a educação como ferramenta de dominação e controle das massas populares. Os movimentos sociais, numa perspectiva contra-hegemônica, defendemos estabelecimento dos vínculos sociais, culturais, artísticos e político-pedagógicos entre o que se aprende nas escolas do campo e o modo de vida nos territórios da agricultura familiar. Em

meio às inúmeras lutas travadas por movimentos sociais, estudiosos e universidades, os camponeses reivindicando Estado a efetivação dos princípios da educação emancipadora e a prática da liberdade, ferramentas essenciais no desenvolvimento e na consolidação de propostas educacionais preocupadas com os debates acerca da educação do campo, enquanto modalidade da educação básica (BICALHO,2016).

1.2 VOLTANDO NO TEMPO

A escola rural trazia consigo pequenas expectativas para a “formação” deste estudante, se é que podemos utilizar o termo formação, afinal esta escola ensinava apenas ler e escrever e fazer contas.O mínimo necessário para viver no Campo.

Uma mobilização em favor de levar o ensino às populações rurais, seja multisseriadas com professores para atender alunos de séries e idades diferentes, ou pela dificuldade de deslocamento de muitos professores, por isso não têm formação adequada, portanto, uma educação fundamentada somente no aprendizado do ato de ler, escrever e fazer conta. (SIMÕES;TORRES,2011,p.02-03).

Na Lei de 15 de Outubro 1827, o Art. 1º estabelece que *em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias*, o texto não se refere ao meio rural, mas deixa brechas que trazem aproximações ao campesinato.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.(IMPÉRIO DO BRASIL,Lei de15 de Outubro1827)

Existem registros do conceito de Educação Rural em meados de 1889; no entanto, com a Proclamação República, é criada uma pasta para Agricultura, e, com isso, a oferta para Educação Rural é pensada novamente e, em pouco tempo, esta pasta é extinta e só voltam a pensar na educação para o povo campesino, quando em 1917, com a migração do povo campesino para a cidade, aumenta absurdamente o número de analfabetos na zona urbana.

O fluxo de migração da zona rural para a urbana, este passa a ser entendido como problema, pois as aglomerações de pessoas analfabetas nos centros urbanos passaram a serem vistos como empecilhos para o desenvolvimento do país. Assim sendo, a educação rural passa a ser compreendida como meio de conter as migrações (SIMÕES; TORRES, 2011).

Com o intuito de conter o fluxo migratório, interesse mútuo tanto da cidade, quanto do Campo. Da cidade para evitar a superpopulação e do Campo, para fixar o homem no Campo, seu lugar, surge o Ruralismo Pedagógico, que segundo Fernandes (2012, p. 62): A partir desse movimento, nasce o “ruralismo pedagógico”, um projeto que atendia aos interesses dos fazendeiros em manter os trabalhadores rurais no campo e daqueles que temiam a superpopulação das cidades. Educação do campo.

Para Fernandes (2012), a proposta tinha como objetivo proporcionar uma educação, para o meio rural brasileiro, no sentido de impedir a migração e fixar o homem no campo.

A luta pela reforma agrária coloca em cheque o governo. Com o apoio dos movimentos sociais, fica cada vez mais em evidência a necessidade de pensar essa educação rural, urgentemente.

Era um momento em que existia um forte antagonismo entre as classes, com greves, ocupações, reivindicações e um forte clamor por parte dos camponeses pela realização da Reforma Agrária. Para acalmar os anseios do povo o presidente João Goulart, em 1961, anuncia suas reformas de base, dentre elas, a Reforma Agrária. O governo absorveria terras improdutivas dos latifundiários e distribuiria aos camponeses (MorissAWA, 2001). Para o então Presidente da República, a Reforma Agrária era necessária à vida social e econômica para que o país pudesse progredir sua indústria e para o bem estar de seu povo (STÉDILE, 2005, p. 105). Essa ideia retrata a fixação dos governos pelo crescimento da indústria e, conseqüentemente, de um modelo de desenvolvimento para o país, (FERNANDES, 2012, p. 63).

Na Constituição Federal de 1934, a educação rural passa a ser prestigiada orçamentariamente falando, com vinte por cento do valor destinado a educação. “Para a realização do ensino rural, a união reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934). Já na constituição de 1946, o Estado retira de si a obrigação da oferta da educação rural e transfere esta responsabilidade para os empregadores:

[...]III-as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
IV-as empresas indústrias e comércios são obrigados administrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores[...] (BRASIL, 1946, Art. 168).

Apesar dos pequenos avanços, como a Lei 5.692/71, que garantiu a adequação do calendário escolar ao período do plantio e da colheita, ainda prevalecia a visão de subalternidade camponesa em relação à cidade.

Ainda na década de 1970, a lógica de que os agricultores são atrasados em relação aos sujeitos da cidade permanece e a saída para a adequação à modernização continua sendo a educação. VIERO, p. 2018.

No final da década de 70, temos marcado o fortalecimento dos movimentos sociais, dentre os movimentos, destacamos o MST (Movimento dos Sem Terra), que se institucionalizou enquanto movimento, elaborando seus princípios em 1984. Tornando-se um dos maiores aliados na luta por uma educação pensada para o Campo. Não como pensar a educação do campo desvinculada dos movimentos sociais, afinal é com a força desses movimentos que o campesinato conseguiu avançar em relação às suas demandas.

Já na CF/88 o texto traz direitos e garantias que são instituídos para educação, em especial no artigo 205, que trata tanto da obrigatoriedade de oferta por parte do estado e da família:

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.

Assim como no decorrer da Carta Magna, temos no artigo 206, princípios que garantem ao educando, seja do Campo ou da cidade, o direito do acesso e permanência na escola, recebendo ensino de qualidade, na sua localidade, respeitando sua cultura e historicidade, dentre outros aspectos:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I –igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II –Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III –pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas,e coexistência de instituiçõespúblicaseprivadasdeensino;
- IV –gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos,aos das redes públicas;
- VI –gestão democrática do ensino público,na forma da lei;
- VII –garantia de padrão de qualidade.
- VIII –piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública,nos termos de lei federal.
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados,do Distrito Federal e dos Municípios.

As autoras Viero e Medeiros, p.29, 2018, destacaram os principais fatos que envolveram a Educação Rural, a partir da década de 30, que nos ajudará a entender o caminhar, ainda que em passos lentos do campesinato:

TABELA 1: Marcos da Educação do Campo

DECADA	FATOS
Década30	1932-Lança-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendendo a Educação pública, leiga, gratuita, obrigatória e sob responsabilidade estatal.
	1933-Inicia a Campanha de Alfabetização na Zona Rural, em um clima ainda de ruralismo pedagógico, organizaram-se cursos de capacitação para os professores.
	1935- Realizado o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional, que contribuiu Para a fundação da Sociedade Brasileira da Educação Rural, em 1937, que tinha como objetivo propagar a educação rural.
	(1937a1945)-Início do Estado Novo, período onde se intensificou a preocupação com a escolarização da população do meio rural, frente à questão dos permanentes índices de analfabetismo e do fluxo migratório Interno que continuava ser um incômodo às elites urbanas.
	1937- Criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e a preservação da arte e da cultura do homem do campo.
Década40	1940- Criada a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais, cujo objetivo era a implantação de projetos educacionais e o desenvolvimento das comunidades rurais. - Criada a Imprensa de Assistência Técnica em expansão Rural;
	De1945 a1964– são elaborados Projetos educacionais para o campo; Formações técnicas, clubes agrícolas, conselhos comunitários rurais;
Década50	1952–Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural. Especifica a formação de técnicos responsáveis por projetos e programas de Melhoria de vida, mas sem discutir os problemas do Campo;
	1956-Associações de crédito e assistência Rural(ACAR), coordenada pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural(ABCAR), hoje EMATER, que também se investiu no Programa de extensão Rural que objetivava o combate à carencia, à subnutrição e as doenças;
	1959-SuperintendênciadeDesenvolvimentodoNordeste-SUDENE
	1967- SuperintendênciadaRegiãoSul-SUDESUL
Década60	1960–Centro Popular de Cultura–CPC(extintoem1964,pelogolpemilitar)
	1961Centro de Cultura Popular(CCP), criado pela União Nacional dos Estudantes (extinto em 1964, pelo golpe militar)
	1961- Movimento Eclesialde Base(MEB)
	1961- Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,nº4.024/661
	1964–Golpe Militar (Presidente João Goulart de posto) - Presidente Castelo Branco anuncia a primeira lei de Reforma Agrária doBrasil(Lei nº4.504, de 30 de novembro de 1964), denominada Estatuto da Terra que, segundo Morissawa(2001), não foi implantada. - Criado o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola PIPMOA.
	Criada a Superintendência de Políticas de Reforma Agrária– SUPRA.
	1965- Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTACs
1966- Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM1967- Superintendência da Região Sul, SUDESUL.	
	1967–Criado Movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBRAL;
	1968-Projeto Rondon, com esses programas substituí-se a professora rural Pelos técnicos e pelos extensionistas universitários(professores e estudantes)
Década70	1970-INCRA– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
	1971- Criada a Lei 5.692/71

Fonte: Viero e Medeiros, 2018

A Constituição Federal de 88 parece um tiro no pé, especialmente para o camponês. Era como se a Lei garantisse tudo aquilo que, na verdade, não era ofertado para o povo camponês. A educação de qualidade passava longe das escolas rurais, com turmas multisseriadas, muitas vezes quilômetros de distância da casa do aluno, transporte escolar inadequado, com professores os quais lecionavam um “ensino” pensado para a cidade, horário de estudo que, muitas vezes, dificultava o trabalho no Campo. Enfim, inúmeros entraves, que agora estavam garantidos em Lei; porém, na prática, a realidade era bem diferente.

1.3 MARCOS NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Apesar de todo o entendimento e necessidade de uma educação pensada para o campo, a legislação ainda era insuficiente para que efetivamente fosse ofertada ao camponês uma educação igualitária, de qualidade e, mais do que isso, dentro das especificidades do Campo.

Aí começam as tensões. Como vemos os sujeitos desses direitos? Em abstrato ou na concretude de suas existências? Como sujeitos individuais ou como coletivos? Como vemos os povos do campo, na sua diversidade? Como vemos os educandos do campo? Como parte de uma abstração universal? Como cidadão e em abstrato? Como vemos a educação? (ARROYO, 2004, p. 38).

O marco da Educação rural e a transição para a educação do Campo foram marcados pelo primeiro Enera. Estamos falando do Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária – I ENERA – ocorrido em Brasília, entre os dias 28 e 31 de julho de 1997.

Neste encontro, tivemos a efetivação da luta por uma educação do Campo, pautada na realidade dessas escolas. A discussão realizada, nesse encontro, foi por meio das vozes daqueles os quais viviam no chão da sala de aula camponês, dos líderes dos movimentos sociais, entre outros envolvidos nesta luta.

Arroyo e Fernandes (1999), na Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, enfatizaram que o termo “campo” é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo quando ainda

relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais. Inicia-se então um nova visão sobre essa escola. Ela deixa de lado, ou pelo menos tenta, o olhar de soberania da cidade em busca do respeito as suas especificidades.

A partir do primeiro Enera, a busca não é pela reformalização da Educação Rural, o que se quer é a construção de uma verdadeira Educação do Campo, englobando desde a formação docente à construção curricular dessas escolas.

A compreensão da Educação do Campo se efetiva no exercício analítico de identificar os polos do confronto que a institui como prática social e a tomada de posição (política, teórica) que constrói sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral. Há contradições específicas que precisam ser enfrentadas, trabalhadas, compreendidas na relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira e mundial. O projeto educativo da Educação do Campo toma posição nos confrontos: não se constrói ignorando a polarização ou tentando contorná-la. No confronto entre concepções de agricultura ou de educação, a Educação do Campo toma posição, e essa posição a identifica. Porém é a existência do confronto que essencialmente define a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como um fenômeno da realidade atual. Esse posicionamento distingue/demarka uma posição no debate: a especificidade se justifica, mas ficar no específico não basta, nem como explicação nem como atuação, seja na luta política seja no trabalho educativo ou pedagógico. A Educação do Campo se confronta com a "Educação Rural", mas não se configura como uma "Educação Rural Alternativa": não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. Uma disputa que é de projeto societário e de projeto educativo (CALDART et al., 2012, p.16).

Esta nova visão sobre a escola do Campo tem estrita relação com a questão do pertencimento, que envolve essa relação entre os atores os quais compõem a educação do Campo. Não basta apenas estar. É preciso entender, penetrar, vivenciar e experimentar de tudo aquilo que o campo oferece. Somente assim, nossa escola será pensada como *no* e *do* campo, pois:

Não basta que a escola ali esteja, mas é necessário que ela dialogue plenamente com a realidade do meio onde se encontra. Isso significa dizer que é uma escola inserida verdadeiramente na realidade desses sujeitos, pronta a acolher e procurar atender às demandas específicas desses homens e mulheres e seus filhos, população que trabalha com a terra e detém conhecimentos específicos e realidades

profundamente diferentes daquela dos sujeitos inseridos no meio urbano.(FARIA *et al.*2009,p.93).

Essa é uma discussão que vai além do interesse de um grupo ou do paradigma de um movimento social; tudo isso está relacionado a políticas públicas eficientes, pois, somente assim, o problema alcançará um âmbito maior. Anhaia(2011,p. 66), sobre esse processo, afirma:

Entendemos que o IENERA foi a materialização das ações que vinham sendo desenvolvidas pelo conjunto de instituições do campo que estavam vinculadas com a luta pela terra e com a produção da existência no campo. Muito em bora as práticas construídas por diferentes sujeitos do campo não se fizeram presentes na sua totalidade no IENERA[...] temos de entendê-lo como síntese e possibilidade de um processo maior de educação. Síntese, porque traz para a discussão, em âmbito nacional, experiências vivenciadas nos mais diferentes estados no trabalho com educação formal e não formal no campo brasileiro.[...]Possibilidades,no sentido de que foi possível desencadear uma série de ações que contribuíram para que o Movimento Nacional de Educação do Campo pudesse se consolidar,além de trazer para o âmbito nacional a discussão de uma educação comprometida com, porque construída com os trabalhadores do campo.[...] Podemos dizer que o I ENERA impulsionou a discussão da Educação do Campo, levando os sujeitos do campo a pensar a necessidade de compreender melhor a realidade rural brasileira e a educação que se faz presente neste espaço.

A partir daí, a escola do campo foi vista com outros olhos.Toda essa luta social trouxe à tona a necessidade mais do que urgente de ofertar ao povo da zona rural uma valorização também em termos educacionais efetivamente. Era impossível tratar de reforma agrária e excluir a precariedade na educação, ou então falar em Movimento dosTrabalhadores Rurais SemTerra(MST) sem tratar do acesso precário às escolas. Uma luta desencadeou a outra. Sendo assim, fica claro que toda luta que se formou em prol de uma educação para as escolas do campo de qualidade não se trata de utopia, e sim de determinações estabelecidas em lei e que obrigatoriamente deveriam ser cumpridas.GOMES,p.38,2017.

A Escola Rural necessita urgentemente de mudanças, não apenas para cumprir aquilo que estava previsto em Lei, mas para prosseguir enquanto escola. A ideia de vislumbrar uma educação no e do Campo, posteriormente falaremos sobre esta questão do pertencimento, foi incorporada à luta camponesa, a partirdo I

ENERA(Encontro Nacional dos Educadores pela Reforma Agrária).

Sem dúvida, este encontro foi um marco para o campesinato. Nele estavam representantes dos movimentos sociais, educadores, camponeses, militantes, entre outros defensores da Educação Rural. Todos em busca de mudanças significativas, que reformulassem por completo a educação Rural. Segundo Souza (2010, p.43), a essência da educação do campo encontra-se na luta por uma política pública orientada pelos trabalhadores e na problematização do campo brasileiro como lugar de confronto e lutas sociais [...]”onde a educação do campo:

- 1- Vincula-se a uma concepção sociocultural e problematizadora do mundo e da educação. Coloca em disputa dois projetos para o Brasil. O projeto dos povos do campo e o projeto do agronegócio em grande escala.
- 2- Tem o homem e a mulher como sujeitos da história e da escola.
- 3- Ideologia da sustentabilidade socioambiental e da transformação do modo de produção capitalista.
- 4- Movimentos sociais indagam a realidade das escolas rurais.
- 5- Movimentos sociais indagam a gestão do processo pedagógico.
- 6- Constituição de uma esfera pública (governo e sociedade civil) para a definição de políticas públicas de educação do campo. Articulada a um projeto de campo e de país.
- 7- Valorização do trabalho, cultura, educação e identidade.
- 8- Produção coletiva do conhecimento.
- 9- Preocupação com a formação humana. Educação do campo não se resume a educação escolar
- 10- Sistematização das experiências e demandas dos povos do campo por pesquisadores vinculados aos movimentos sociais e aos coletivos de pesquisas nas universidades;
- 11- Movimentos sociais e coletivos nacionais de povos do campo exercem papel propositivo e de controle social, bem como são fundamentais na execução das políticas públicas (Souza, 2011, p.144-145).

No que se refere ao I ENERA, organizado pelo MST, foi publicado o Manifesto das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária, que registra, em seus compromissos, que o coletivo trabalha “[...] por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa”(ENERA,1997).

O primeiro ENERA foi sucedido pela II Enera que ocorreu em Luziânia, GO, em 2004, com a presença de mais de mil e quinhentas pessoas, as quais

definiram e formalizaram, por meio de um manifesto, as diretrizes para a Educação do campo, com o apoio do MST (Movimento dos Sem Terras), nossa intenção em compartilhar o documento, é porque compreendemos que o mesmo traz detalhes interessantíssimos, em relação a Educação do Campo.

Outro marco importantíssimo para a educação do Campo, foi o art. 28 da LDB (Lei de diretrizes e bases da Educação), a qual trouxe de forma clara e objetiva, especificações para as escolas do Campo, ainda que deficitárias, foi possível criar as primeiras diretrizes.

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. (BRASIL, 1996).

Foi a partir da LDB, com o que já havia de entendimento, que a Educação do Campo foi se fortalecendo. Dentro de todo este processo, a Educação do Campo é instituída como diretriz pelo Conselho Nacional de Educação a partir da Resolução CNE/CEB 01/2002, depois a Resolução CNE/CEB 02/2008 e tornando-se política pública educacional como Decreto Presidencial 7.352/2010.

No documento “Compromissos e Desafios”, produzido na I CNEC (1998), dá-se ênfase ao vínculo com o projeto popular para o Brasil, amplamente trabalhado pelos movimentos sociais no final dos anos de 1990. No marco institucional de sua constituição, a Educação do Campo se apresenta pela Resolução CNE/CEB 01/2002, a qual “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. No parágrafo único do artigo 2º, amplamente conhecido, há disposição sobre a adequação do projeto institucional, das propostas pedagógicas e o reconhecimento da identidade própria das escolas do campo, “definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros[...]” (BRASIL, 2002).

A Resolução CNE/CEB 02/2008 chega para aumentar tudo que foi previsto na

resolução CNE/CEB 01/2002, dentre as inúmeras novas regras estabelecidas nesta resolução, vale destacar o artigo quinto, que trata da importância de não retirar o aluno do campo para cidade, para estudar, pois entendemos que o aluno do Campo tem direito à educação ofertada no Campo.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Essa questão da desterritorialização deste indivíduo traz complicações que ultrapassam o processo de ensino e aprendizagem, interferem na formação do indivíduo como ser social, o qual compõe aquela sociedade camponesa. Trazem os danos irreparáveis:

[...] as preposições para, no e do campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação dos homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores, mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana[...]“o ponto aqui não é de nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições e sim o seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo (FRIGOTTO, 2010, p. 35, grifos do autor).

Permanecer com este aluno, no campo, fortalece seus vínculos, reforça o seu pertencimento pelo Campo. Desse modo, Frigotto (2010) afirma que a consideração em torno da educação para e no campo correspondem a “concepções políticas do Estado, ao longo da nossa história, que se alinham à perspectiva da educação como extensão ou na perspectiva do ruralismo pedagógico” (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

O avanço da Educação do Campo é surpreendente, mas ainda há muito para lutarmos, o que vale destacar é que a visão retrógrada de educação rural foi lançada por terra e a necessidade de uma Educação no/do Campo é notória. Como nos relata a Carta-Manifesto dos 20 anos da Educação do Campo - documento final do Fórum Nacional da Educação do Campo 1–FONEC:

Nestes vinte anos de luta da Educação do Campo e do PRONERA, escreveu-se um novo período na História da Educação em nosso país. Não é mais possível aos livros de História de Educação no Brasil não acrescentar mais um capítulo à sua periodização: a construção da Educação do Campo! O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais do campo, aliados aos realizados pela Educação Básica e Superior de todo o país, juntos na

luta pelo direito à educação dos camponeses, foi capaz de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar (FONEC, 2018).

1.3.1 ALGUMAS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE NORTEIAM AS ESCOLAS DO CAMPO

Queremos proporcionar o diálogo sobre as questões que envolvem as Escolas do Campo. Para isso, inicialmente precisamos enfatizar que a educação do Campo é fruto de muita luta, que perpassa por anos, até os dias de hoje. O que alcançamos hoje em termos de políticas públicas são frutos da união de escolas, movimentos sociais, sindicatos, entre outros ajudadores, os quais se uniram em prol de uma educação do Campo de qualidade.

Hoje enxergamos as escolas Campesinas com um outro olhar, porque entendemos que essa educação perpassa por diversas áreas na formação do indivíduo e não exclusivamente nas questões que envolvem o ensino propriamente dito:

A expressão Educação do Campo identifica uma reflexão pedagógica que germina das inúmeras práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos que vivem no campo. Consiste numa reflexão que considera o campo como espaço onde se produz pedagogias. Trata-se, também, de um projeto que reafirma a finalidade mais expressiva das práticas educativas desenvolvidas no campo, contribuindo como desenvolvimento mais pleno do ser humano e sua inserção consciente no contexto social do qual faz parte (CALDART, 2002).

Entendemos que as políticas públicas, de modo geral, possuem um papel de extrema importância em relação à organização e à viabilização de recursos públicos, o que não seria diferente em relação às escolas do Campo. Os princípios que norteiam essas políticas públicas englobam as ações públicas que culminaram na criação dessas políticas.

Em seguida, faremos um breve relato sobre a trajetória das escolas do Campo e sua luta e, posteriormente, trataremos algumas políticas públicas, específicas para as escolas Campesinas. Prender-mos-emos especificamente no PRONERA, mesmo sabendo que existem outras políticas as quais envolvem a educação do Campo no Brasil.

1.3.2 ESCOLAS DO CAMPO: LUTAS E AVANÇOS

Nesse sentido, essa origem afirma a perspectiva de uma educação no e do campo, como expõem Kolling, Nery e Molina (1999, p. 29), naquele que podemos considerar como um primeiro escrito da Educação do Campo, o texto-base da Conferência:

Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir Escolas do Campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

De que escola estamos falando? Das antigas escolas rurais que se tornaram escolas do Campo. E para ser uma escola do Campo, a escola não precisa estar necessariamente no perímetro rural. Seus componentes podem simplesmente viver do Campo, que já é suficiente para serem reconhecidas como escolas Campesinas. Pelo espaço “campo”, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (DCE) conceituam:

Posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes, caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas. (PARANÁ, 2006,)

Para iniciarmos nossa conversa sobre escolas do Campo, precisamos destacar que todo o avanço conquistado até hoje, em prol de uma educação de qualidade é fruto da luta que envolve MST (Movimento dos Sem Terra), a Pastoral da Terra, Movimento da Reforma Agrária, entre outros componentes.

Hoje a educação do Campo segue diretrizes previstas em lei, como os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que contemplam a Educação do Campo no seu 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. BRASIL, 1996

Mas o marco deste avanço foi o I ENERA - Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, em 1997, no qual diversas frentes tanto dos movimentos sociais, quanto educadores rurais, entre outros discutiram perspectivas e desafios da educação rural no Brasil. Nesse encontro, grandes experiências foram constituídas para o fortalecimento da Educação do Campo. Para isso, foi necessária a articulação de ações, específicas para as escolas Campesinas, inclusive a criação do PRONERA. Segundo Molina (2003), o referido programa surgiu com muitas lutas e desentendimentos, sendo decisiva a pressão feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, tanto para sua estruturação, quanto para liberação orçamentária.

Esta conferência sobre educação do campo, ocorrida de 27 a 30 de julho de 1998, os seguintes temas foram debatidos durante os quatro dias do evento:

- a) desenvolvimento rural e educação no Brasil: desafios e perspectivas;
- b) situação da educação rural no Brasil e na América Latina;
- c) políticas públicas em educação no Brasil; municipalização;
- d) financiamento da educação;
- e) política educacional para escolas indígenas;
- d) em busca de novo projeto de desenvolvimento para o Brasil;
- e) projeto popular de desenvolvimento para o campo;
- f) educação básica para o campo;
- g) nosso compromisso como educadores/educadoras do campo. (SANTOS, apud KOLING & MOLINA, 1999, p. 17-18)

Entendemos que o I ENERA foi a materialização das ações que vinham sendo desenvolvidas pelo conjunto de instituições do campo que estavam vinculados com a luta pela terra e com a produção da existência no campo. Muito embora, as práticas construídas por diferentes sujeitos do campo não se fizeram presentes na sua totalidade no I ENERA [...] temos de entendê-lo como síntese e possibilidade de um processo maior de educação. Síntese, porque traz para a discussão, em âmbito nacional, experiências vivenciadas nos mais diferentes estados no trabalho com educação formal e não formal no campo brasileiro. [...] Possibilidades, no sentido de que foi possível desencadear uma série de ações que contribuíram para que o Movimento Nacional de Educação do Campo pudesse se consolidar, além de trazer para o âmbito nacional a

discussão de uma educação comprometida com, porque construída com os trabalhadores do campo.[...] Podemos dizer que o I ENERA impulsionou a discussão da Educação do Campo, levando os sujeitos do campo a pensar a necessidade de compreender melhor a realidade rural brasileira e a educação que se faz presente neste espaço.

1.3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os estudos na área das Políticas públicas surgem nos EUA, na década de 1930,e, segundo Souza,é uma forma efetivação das ações do governo em busca de resultados ou mudanças:

Como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação(variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.SOUZA,2006, p.26.

Em relação às políticas públicas Arroyo(2005), Caldart(2008) e Molina(2011), os quais trazem contribuições sobre movimentos sociais e educação do campo – entre outros autores, não menos importantes, para buscar compreender essa realidade que ainda precisa ser conhecida e discutida com respeito. Pois apesar de inúmeras políticas, já instituídas para a educação do Campo, ainda perpassam no Campo do desejo,ainda não efetivadas na prática.

Diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e a sociedade, mediações entre atores da sociedade e Estado [...] traduzem no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercícios do poder público, envolvendo a distribuição e redistribuição do poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais [...]mas nem sempre, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações envolvidas(TEIXEIRA2002,p. 2).

Ainda em relação à educação do Campo, essas ações muitas vezes não são concretizadas na prática, servem muitas vezes como uma utopia. Segundo

Molina(2012, p. 585), as políticas de educação do campo estão relacionadas à ideia de direitos. Elas são a forma de atuação do estado para garantir direitos sociais.

Molina afirma que:

O processo geral de reconfiguração da lógica do capital, com a perda de direitos sociais que haviam sido historicamente conquistados em intensos processos de lutas empreendidos pelas classes trabalhadoras, exprime parte da importância que se tem dado, no movimento histórico da Educação do Campo, às lutas pelas políticas públicas, pois esse movimento maior de reação da sociedade civil, de homens e mulheres que se recusam a aceitar o modo de vida imposto pela sociabilidade do capital, que tudo mercantiliza, e exigem do estado, na luta por seus direitos, a institucionalização das políticas sociais.(MOLINA,2012,p.589).

Muitas foram as conquistas da luta do povo Campesino, dentre elas, podemos destacar as seguintes políticas públicas: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária(Pronea), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo(Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo(Pronacampo). Mas aqui vamos nos ater ao PRONERA.

Algumas políticas específicas para a educação do Campo determinam diretrizes operacionais, como a Resolução de 28 de abril de 2008. Essa lei estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação campesina.Outra normatização é o Decreto de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA.

1.3.5 O PRONERA(Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)

As políticas públicas para a educação do campo são verdadeiramente fruto de muita luta, como falamos anteriormente e, após anos de muita batalha, seguimos com leis que visam à aplicabilidade do direito ofertado ao povo Campesino, como a garantia do acesso à educação e permanência nela,o respeito de um ensino pautada na sua especificidade, um currículo construído com base na sua vivência,dentre outros:

[...] significa o empenho do governo brasileiro na promoção da justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação, na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de

educadores para as escolas de assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio, superior e especialização/residência agrária (BRASIL, 2014, p.7).

O PRONERA foi formalizado por meio do Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010, no qual muitas garantias são delineadas e formalizadas para o povo Campesino, para os profissionais das Escolas do Campo separa a escola do Campo de modo geral.

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

O inciso IV destaca a importância da valorização da identidade campesina, tanto na construção curricular, quanto na formação de projetos pedagógicos em que a escola está inserida.

Já no artigo 12, do decreto acima citado, tratados objetivos do PRONERA:

I – oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;

II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA;

III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

O PRONERA trata de pontos importantíssimos inclusive em relação à formação docente, o artigo quinto parágrafo segundo destaca que : a formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância e, sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo e, por meio de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Incluir nesse decreto a formação docente é algo muito louvável, pois sabendo da importância do educador, dentro do processo de ensino e aprendizagem, sua formação atingiria diretamente o bom desenvolvimento da Educação do campo. Segundo Caldart(2002, p.36):

Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo. Entendemos que um educação de qualidade é direito instituído em Lei e não seria diferente nas Escolas do Campo. Mas entendemos também que sua efetivação só se dará com a criação de políticas públicas eficazes, utilizando-se de ações bem pensadas.

As escolas Campesinas seguirão na luta pelo respeito e pela valorização, buscando reconhecer a luta do povo do Campo e a riqueza campesina, faz-nos Repensar o papel da escola do/no Campo, a prática docente, as novas estratégias de ensino, a readaptação do currículo e todo o processo de *aprendizagem ensino*, em todas as etapas deste processo.

1.3.6 PROCAMPO

A educação do Campo, surge desvinculando-se da visão de educação rural que perdurou por diversos anos, a diferenciação de ambas está marcada pela busca incessante de uma educação de qualidade e específica para o campesinato, respeitando suas especificidades, pertencimento, ruralidade e muito mais.

Para Caldart (2010) esse modelo de educação nasceu vinculado aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar e a se organizar contra situação em que se encontravam

ampliando o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo.

Deste modo surge então a necessidade da construção de políticas que atendam as demandas dos camponeses, em virtude da falta de embasamento legal como garantias desses direitos. “As políticas públicas do PRONACAMPO e PROCAMPO são a prova de que a luta valeu a pena” (ANSANI, 2016, p. 43).

O PRONACAMPO e PROCAMPO foram criados em 2012, pelo então presidente Dilma Rousseff, que fez questão de destacar a importância dos programas para o futuro dos camponeses. Enfatizando como é importante políticas que atendam ao camponesato, e sejam criadas baseadas nas necessidades e em prol de uma educação de qualidade, ofertada no Campo e para o Campo.

Molina (2015, p.150) define o “PROCAMPO como uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo.” A proposta dessa luta é ter qualidade no ensino e a formação de docentes capacitados e que tenham condições de executar o projeto de uma Escola do Campo, consolidando o direito de o camponês de poder ter acesso a uma Escola com o ensino voltado para a sua realidade.

Significa ofertar formação para professores, tendo a Educação do Campo como prioridade e mais do que isso, formando professores do Campo, para atuarem no Campo, o que não aconteciam até então. Na sua maioria tínhamos professores formados na cidade, com uma formação totalmente diferente da realidade camponesa.

Moraes e Souza (2018) esclarecem a respeito “da formação de educadores do campo nos cursos de LEdoC como sendo experiências recentes”, resultado de muitas lutas dos movimentos sociais que exigiram o direito do acesso das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo à educação superior de qualidade. Segundo as autoras Moraes e Souza (2018) “esses cursos marcam a conquista de uma política para a formação dos educadores do campo”, visando principalmente a emancipação política e social e o desenvolvimento dos sujeitos camponeses. É preciso uma formação que envolva a materialidade da vida e do trabalho no campo, sustenta Arroyo (2006).

Uma das grandes lutas que enfrentamos na Educação do Campo, é a oferta de uma educação pensada para a cidade, sendo regida por professores que não possuem nenhum tipo de pertencimento com o campo, porém ofertada para o

campesinato sem a menor relação. Fator este que causa um impacto desastroso na no cotidiano escolar campesino.

1.3.7 PRONACAMPO

Estamos falando de mais uma política pública , intitulada Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, onde todas as ações da proposta foram previstas em 2010 pelo Decreto N° 7.352. Inicialmente, a proposta do PRONACAMPO foi coordenado pelo MEC/SECADI e construída por um Grupo de Trabalho, formado no Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, composto por:

Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. (BRASIL, 2013, p. 2) pensada também para este campo que vive um misto entre a atualidade, a conectividade e o campo em si. “[...] O campo contém as duas faces da mesma moeda: de um lado, está o agronegócio e sua roupagem da modernidade; de outro, o campo em conflito.” (OLIVEIRA, 2004, p. 105-106).

O PRONACAMPO, é um “conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, [...] a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade [...] em todas as etapas e modalidades”.BRASIL, 2012.

O Programa têm os seguintes objetivos:

Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. (MEC, 2012)

Estamos falando de um programa que visa atender as necessidades dos camponeses, como o fim das turmas multisseriadas, a oferta de material didático específico para o campo, formação inicial e continuada para os docentes, formação de jovens e adultos e formação profissional, além de questões que durante muitos anos são vistas e debatidas pelos movimentos sociais e pelo camponato e que já compõem de certa forma algumas políticas do Campo, mais agora englobada em uma política de grande valor para os Camponeses.

Vale salientar que no que se refere ao PRONACAMPO, o posicionamento do FONEC, “é que a Educação do Campo em âmbito governamental passa a ser pensada pelo Estado, pela massa dominante, da adoção de uma concepção de educação corporativa, aperfeiçoada pelas questões tecnológicas do capitalismo agrário [...]” (MORAES, 2014, p. 54).

Apesar de atender as questões do Campo, continuamos a ver políticas públicas sendo criadas pelas grandes massas, onde a participação daqueles que serão alcançados por essas políticas, são praticamente nulas.

1.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Como já falamos anteriormente, o conceito de escola do campo difere muito da ideia antiga de escola Rural. Conhecendo um pouco mais das escolas do campo e suas especificidades quanto a o ensino, entenderemos como a relação entre escolas do Campo e interdisciplinaridade acontecem na prática.

Não queremos achar respostas imediatas e muito menos rotular ações, o que queremos é fornecer um breve diálogo sobre duas questões de extrema relevância, neste caso, as escolas camponesas e a interdisciplinaridade.

1.4.1 QUE ESCOLA DO CAMPO É ESSA?

Anteriormente, as escolas rurais ministravam o ensino de forma “improvisada”, em locais pouco apropriados, em turmas seriadas, com professores os quais, muitas vezes, não possuíam formação para exercer a função docente.

Para que hoje pudéssemos avançar em prol de uma educação de qualidade, as escolas do Campo viveram e vivem uma batalha que envolve inúmeros aliados,

como educadores, movimentos sociais como o MST, como o Movimento da Reforma Agrária, a Pastoral da Terra, entre outros.

E toda a luta desse povo campestre e em especial das escolas do Campo se constituiu num espaço de apresentação públicas experiências formativas e educativas do MST e, também num espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no campo, em condições dignas e comum a proposta educacional que considerasse a especificidade, a diversidade e a perspectiva de projeto defendido por esses sujeitos militantes dessas ideias, em prol de uma educação de qualidade. Com o 1º Eneer, o que se busca, na verdade, nada mais é do que dar ao povo do Campo uma educação de qualidade, afim de que se tornem cidadãos críticos, pertencentes a sua terra, heranças e lutas, como afirma Alfredo Bosi:

Na prática, contudo os grupos populares precisam fazer uma seleção inteligente do que vale(...) para humanizar o seu cotidiano e contribuir para a formação de um pensamento crítico-constructivo. BOSI, 2003.

E o autor segue discursando lindamente sobre aquilo que, já há alguns anos, venho me dedicando a estudar, o quanto é árdua a luta do Campo e que a luta pela terra, legítima por sinal, engloba vários aspectos, seja social, espiritual, cultural, tudo isso é a garantia desta tão sonhada propriedade.

Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (CALDART, 2003, p.66).

Estamos falando de uma escola rica em todos os sentidos, porque o Campo nos fornece inúmeras possibilidades, que contribuem e enriquecem a prática docente. Por isso que a interdisciplinaridade está "inserida" no Campo. Mas o que é interdisciplinaridade, se estamos tão acostumados com disciplinas?

Hilton Japiassú (1976) destaca de forma bem resumida este questionamento: Numa primeira aproximação, o que vem a ser, afinal, o interdisciplinar? Passamos por graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescentes antes de chegarmos ao grau próprio ao interdisciplinar. Este pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas e entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é,

a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, afim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (JAPIASSÚ, 1976, p. 75, grifo do autor).

Sem dúvida que a nossa prática é disciplinar e a multi, pluri, trans e interdisciplinaridade nos trazem a ideia de em vez de partir, deveríamos unificar, misturar, perpassar, englobar, enfim:

Tenho unicamente uma proposta provisória de definição que passo a apresentar rapidamente. A minha proposta é muito simples. Passa por reconhecer que, por detrás destes quatro palavras, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, está uma mesma raiz – a palavra disciplina. Ela está sempre presente em cada uma delas. O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: multi-, pluri-, a ideia é a mesma: juntar muitas, pô-las ao lado uma das outras. Ou então articular, pô-las inter-, em inter-relação, estabelecer entre elas uma ação recíproca. O prefixo trans-supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina. POMBO, 2005, p.24.

Em relação às escolas do campo é exatamente isso que estamos dizendo, ser interdisciplinar não é mudar de um dia para o outro, não é abdicar das disciplinas, mas é possibilitar o diálogo e as possibilidades.

O que significa que, assim sendo, a interdisciplinaridade não é qualquer coisa que tenhamos de fazer. É qualquer coisa que se está a fazer quer nós queiramos ou não. Estamos colocados numa situação de transição e os nossos projectos particulares não são mais do que formas, mais ou menos conscientes, de inscrição nesse movimento. Podemos compreender este processo e, discursivamente, desenhar projectos que visam acompanhar esse movimento, ir ao encontro de uma realidade que se está a

transformar, para além das nossas próprias vontades. E dos nossos próprios projectos. Ou podemos não perceber o que se está a passar e reagir pela recusa da interdisciplinaridade ou pela sua utilização fútil, superficial, como se tratasse de um mero projecto voluntarista formulado no contexto de uma simples moda, passageira como todas as modas. POMBO,2005, p.28.

Quando falamos em não dividir, não partilhar, não disciplinar, reconhecemos a importância das disciplinas e todo o seu avanço, o que queremos dizer é que o mundo não está partido ao nosso redor, o Campo também não. Tudo perpassa, tudo atravessa e porque precisamos ser tão estático, tão dividido?

A ciência utopia dos tempos modernos prometeu bastante. No entanto, em aspectos fundamentais, revela-se decepcionante. Claro que os saberes científicos progrediram muito. Não se trata de contestar sistematicamente a física ou a química. São inegáveis os êxitos das técnicas ou da medicina; todavia, os progressos materiais não confirmam de modo decisivo o valor de uma ciência que prometeu tornar a humanidade moralmente melhor; prometeu edificar uma ética e uma política fundadas em princípios científicos; comprometeu-se em revelar ao homem sua verdadeira origem, sua verdadeira natureza e seu verdadeiro destino. Mas não consegue cumprir as suas promessas. Tampouco há condições de resolver objetivamente os grandes enigmas com os quais se defronta a humanidade. JAPIASSU,2005, p.67.

Entendemos que avançamos grandiosamente com o ensino pautado em disciplinas e essas mudanças demandarão tempo, mas não podemos simplesmente ignorar as contribuições que a interdisciplinaridade nos fornece. Parafraseando Olga Pombo, mais cedo ou mais tarde, todas elas têm de acompanhar a inteligência interdisciplinar da ciência contemporânea.

Fala-se em crise de teorias, de modelos, de paradigmas, e o problema que resta a nós educadores é o seguinte: é necessário estudar-se a problemática e a origem dessa incerteza e dúvidas para conceber uma educação que as enfrente. Tudo nos leva a crer que o exercício da interdisciplinaridade facilitaria o enfrentamento dessa crise de conhecimento e das ciências, porém é necessário que se compreenda a dinâmica vivida por essa crise, que se perceba a importância e os impasses a serem superados em um projeto que a contemple. FAZENDA,1997, p.101.

Estamos falando especificamente das escolas Campesina se, com isso, respeitando as suas particularidades, seu universo em si, a própria Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) traz em seu texto, de forma explícita no artigo 28 apenas, sobre a educação rural, além da garantia à população camponesa e a necessidade de adequação para essas escolas, inclusive em relação à metodologia, ao currículo, entre outros.

[...]na oferta da educação básica rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]”. Os dispositivos seguem no sentido de elaborar o currículo e a metodologia conforme as necessidades e os interesses dos alunos, assim como adequação do calendário escolar ao contexto agrícola.(BRASIL,1996).

O que pensamos em relação à interdisciplinaridade, em especial nas escolas Campesinas, é fornecer ao nosso aluno uma escola completa, que ultrapassa os limites da sala de aula e fornece ao aluno uma formação completa em todos os sentidos. Segundo Santomé,1998, também é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária, democrática. O mundo atual precisa de pessoas com a formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade. SANTOMÈ, 1998

Dentro de todo o processo de ensino e aprendizagem, não podemos deixar de citar alguém que assume papel de suma importância, o professor. Hoje formamos para a vida e isso é ser interdisciplinar.Como defende Pimenta e Libâneo:

[...] atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais”. (PIMENTA E LIBÂNEO,2007,p.254).

O que temos na verdade é a construção, é a tentativa de alcançar algo novo, sem medo de errar, permitindo experimentar novas possibilidades e novas alternativas. Essa é a ideia que a interdisciplinaridade nos traz, permitir a apreciação, as possibilidades. A oportunidade de dar aos nossos alunos, muito mais do que a simples transmissão de conteúdos é ofertar uma educação para a vida.

Não existe nada suficientemente conhecido. Todo o contato com objeto a conhecer envolve uma readmiração e uma transformação

da realidade. Se o conhecimento fosse absoluto, a educação poderia constituir-se em uma mera transmissão e memorização de conteúdos, mas como é dinâmico, há necessidade da crítica, do diálogo, da comunicação, da interdisciplinaridade. FAZENDA, 2003, p.81.

Essa é a escola do campo que tanto almejamos, que oferta uma educação de qualidade, utilizando todas as contribuições oriundas do meio rural, no cotidiano da escola.

Concluimos com a ideia de que a interdisciplinaridade é a possibilidade de experimentar algo ainda mais completo e coeso. Em especial nas escolas campesinas, tão repletas de informações particularidades e ofertas. O que entendemos é que é possível agregar as questões do campesinato, com as demais questões que envolvem a educação, pois é impossível pensar todas essas possibilidades separadamente.

O campo passa a agregar de forma grandiosa essas vertentes e para isso é extremamente necessário que essa educação seja pensada também dentro desses moldes, buscando agregar, ao invés de partilhar.

As escolas do Campo necessitam de um olhar diferenciado em todos os aspectos, desde a construção do currículo até a sua aplicabilidade em sala de aula, entre outros aspectos. Sem dúvida que a interdisciplinaridade ainda é um desafio, mas aos poucos venceremos cada etapa.

1.5 O MUNDO ASSOLADO PELA PANDEMIA DO COVID-19

Em dezembro de 2019, surgiu na China, mais especificamente o primeiro caso comprovado da COVID-19, vírus com rápida disseminação conhecido como o novo Coronavírus (SARS - CoV - 2), com uma rápida disseminação numa escalada global de números elevados de casos de COVID - 19. Com isso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia do COVID-19.

O contato de gotículas respiratórias eliminadas pela respiração, fala, espirro ou tosse de pessoas contaminadas com as mucosas de olhos, boca e nariz de indivíduos suscetíveis à doença, resultava na transmissão do SARS - CoV - 2. Foi baseado neste processo de transmissão que a OMS recomendou como medidas não farmacológicas para redução da propagação do vírus: o distanciamento físico

(mínimo 1,5m), a higienização das mãos com álcool ou água e sabão e a utilização de barreiras físicas, como por exemplo, o uso de máscaras com cobertura da boca e nariz.

Dentre as medidas básicas de prevenção da Covid-19, recomenda-se o distanciamento social(horizontal ou vertical) para evitar o contato com o vírus como medidas individuais e/ou coletivas. Para isto, deve-se evitar aglomerações, procurar ficar distante de no mínimo de 1 a 2 metros de distância de outras pessoas, higienizar as mãos lavando-as frequentemente com água e sabão ou fazendo uso do álcool em gel, usar máscaras faciais para evitar respirar as gotículas quando outros falam, espirram, ou espalhar as suas próprias gotículas e higienizar as superfícies não porosas que se toca ou usar luvas plásticas, entre outros (OPAS, 2020, p.4).

Como uma das principais medidas para a evitar maior disseminação do vírus, o isolamento social foi implantando em diversos países, como no Brasil, gerando assim o fechamento de escolas, shoppings, bares, restaurantes, autorizando apenas a abertura de serviços essenciais, como mercados, farmácias, entre outros. Vivemos tempos difíceis, pois além da dificuldade em relação a aprendizagem, muitas famílias ficaram sem condições para a sua própria subsistência.

O impacto em relação a educação foi catastrófico, de um dia para o outro, as escolas precisaram se reinventar para ofertar ao aluno o ensino de forma remoto. O ensino presencial foi abruptamente privado dos estudantes em seus mais diversos níveis de ensino” (MARQUES,2020, p. 32).

Cada sistema de ensino, especificamente no Brasil, desenvolveu estratégias que atendessem da melhor forma, seu alunado. Uns optaram pelo uso das redes sociais, outros por vídeo-aula, apostilas, enfim nada substituiu o papel do professor dentro do processo de ensino e aprendizagem e nem dos mais diversos papéis que a escola assume, seja no âmbito social, psicológico, afetivo, etc...

Foi então publicada a Portaria nº343 de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020b), em que as instituições de ensino poderiam substituir aulas presenciais por aulas em meios digitais durante o período pandêmico e como medida protetiva de contenção do vírus, que mesmo com o isolamento social e as ações impetradas pelos governadores ao combate à Covid-19, infelizmente, já

acumulamos mais de 5 milhões de casos e mais de 150 mil óbitos(Dados do Ministério da Saúde out/2020).

Não tínhamos ideia do que esse isolamento social traria posteriormente não só para a educação, como para a sociedade de modo geral, além do déficit em relação a aprendizagem, transtornos como ansiedade, pânico, depressão entre outros males, cresceram de forma assombrosa.

Se já enfrentávamos problemas anteriormente nas escolas campesinas, na pandemia não foi diferente, esses problemas vieram à tona de forma gigantesca.

1.6 ESCOLAS DO CAMPO E AS DIFICULDADES DE “CONEXÃO” NA PANDEMIA DO COVID-19

Para iniciarmos, precisamos fazer dois apontamentos importantes, o primeiro é entender que escolas do Campo são diferentes de escolas urbanas, talvez isso já esteja claro até aqui, porém achamos importante colocar em destaque. Diferentes das escolas situadas na zona urbana, as escolas do Campo na sua maioria estão situadas na zona rural, ou em suas proximidades. Sua clientela, na maioria das vezes, vive do Campo, o que também enobrece o título Campesino, sendo assim, não é necessário estar especificamente situada na região rural. Essa definição está referendada no parágrafo único do art.2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC,2002, p.37).

É inviável falar em escolas do Campo, sem citar a “batalha” que marca essas escolas. Quando falamos em luta, falamos da luta pela terra, pelo respeito, pela educação de qualidade que há anos é tolhida deste segmento. Como alavanca o I Enea que institui a Política Nacional de Educação do Campo. Falando em 1º Enea, ele se constituiu num espaço de apresentação pública das experiências formativas e

educativas do MST, e também num espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no campo, em condições dignas e com uma proposta educacional que considerasse a especificidade, a diversidade e a perspectiva de projeto defendido por estes sujeitos, militantes dessas ideias, em prol de uma educação de qualidade.

Outro ponto em questão foi o período pandêmico da COVID-19, que assolou o mundo nos anos de 2020 e 2021. Em virtude da pandemia, ficamos por muito tempo em isolamento social e com isso as escolas foram fechadas, muitas ainda permaneceram com o ensino remoto ou híbrido. Não sabíamos ao certo como a educação seguiria, no segundo semestre do ano de 2021 a realidade atual era aberturas e fechamentos das escolas, em virtude do avanço ou retrocesso da doença, desse modo as escolas públicas seguiam protocolos determinados pelos órgãos da saúde, para diminuição da propagação do vírus.

De acordo com Hodges (2020), o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line.

Segundo Thuinie Daros (2021) a atividade ou aula remota pode ser considerada uma solução temporária para continuar as atividades pedagógicas e tem como principal ferramenta a internet. Para ela, essas aulas surgiram com “a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos do sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise.

Desse modo, a construção desta tese parte de alguns questionamentos como: o que aconteceu no período pandêmico nas escolas do Campo da Baixada Fluminense? Como se deu o acesso ao ensino? Os alunos possuíam internet? Possuíam celular? Computador? As escolas ofereceram outras possibilidades de ensino? Os professores foram capacitados para trabalhar de forma remota?

A pandemia da COVID-19 chegou de surpresa e as escolas de todo o mundo tiveram que, de um dia para o outro, repensar o seu modo de ensinar. O repensar é para trazer uma ideia de pensar e repensar o que foi feito até agora e como precisávamos nos reinventar, enquanto professor, além de todos os demais atores os quais compõem a comunidade escolar. As escolas foram fechadas, por ordem dos órgãos responsáveis, e os alunos passaram a ter acesso à educação, de forma exclusivamente remota, literalmente de um dia para o outro.

No Brasil, o ensino a distância foi aprovado e oficializado pelo Decreto nº5.622 de 19 de dezembro de 2005, que posteriormente foi revogado. A sua atualização ocorreu pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, vigente até a atualidade, que define no seu primeiro artigo:

Art.1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.(BRASIL,2017)

O que utilizamos no período pandêmico, foi bem diferente da Educação à Distância que falamos anteriormente. O ensino remoto emergencial substituiu a pessoa física do professor e dos colegas de classe, pela “presença virtual”, e sem dúvida foi algo impactante. De antemão, um grande problema, especialmente para as crianças, que até então não haviam experimentado este novo formato de ensino. Com isso, a escola saiu do seu espaço físico e assumiu também seu lado virtual.

Poder-se-ia contrapor que, ao se trocar indivíduos humanos por uma rede de computadores, perderemos as vantagens da individualidade. HARARI,p.36,2018.

Eis o primeiro entrave, nunca se pensou em ensino remoto para a educação infantil e nem para os anos iniciais do ensino fundamental, nessas primeiras etapas da educação, em que a socialização e o papel do professor, presencialmente, contribuem para o pleno desenvolvimento da criança, já era de se esperar que esbarraríamos em muitos obstáculos e em especial nas escolas Campesinas. Já que, ao longo dos anos, a educação das escolas do Campo sempre esteve aquém da educação da cidade. Para Moura (2009, p. 54), “A educação no meio rural sempre esteve atrelada ao sistema de produção capitalista, que tinha no latifúndio as suas bases. O camponês para trabalhar a terra não necessitava saber ler”, por isso, durante muito tempo, a falta de uma política pública eficaz penalizou esse povo com uma educação rasa, sem o menor preparo específico para o Campo.

Para (Horn & Staker, 2015), há inovações mais pontuais e profundas, que modificam a educação formal, capazes de proporcionar novas configurações híbridas, dinâmicas e integradoras. Foi o que experimentamos, algo totalmente

novo, para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No atual contexto, atividades a distância assumem caráter essencial. Mas é preciso reconhecer que o ensino remoto tem limitações e não conseguirá substituir a experiência escolar presencial.

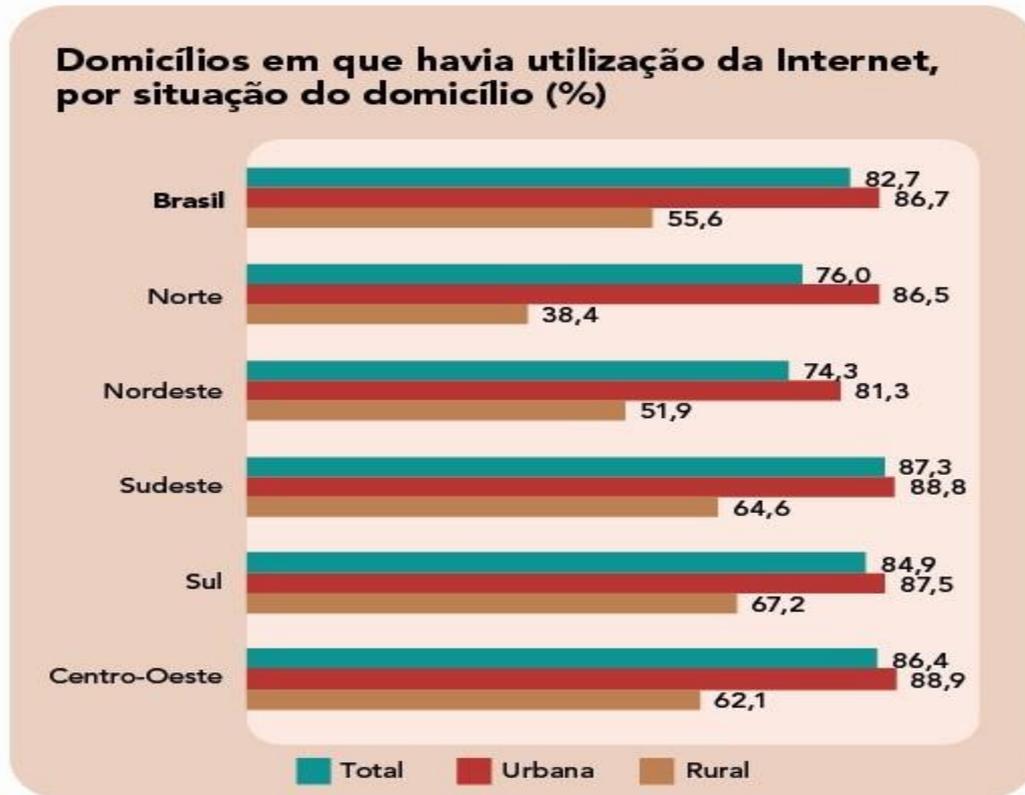
Outro entrave que não foi pensado em relação às escolas campesinas foi em relação as suas precariedades e suas dificuldades para existência e permanência enquanto escola. Se encontramos dificuldades de acesso à internet nas grandes cidades, nas escolas do Campo, não seria diferente.

Pinheiro(2011) afirma que:[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas, pela falta de estrutura nas escolas Campesinas, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros[...]

E como pensar essa educação do Campo, sem levar em consideração todas as dificuldades que o ensino remoto nos trouxe, de forma brusca e imediata. De um dia para o outro, a educação de todo o mundo precisou ser repensada. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), o ensino remoto[...] o ensino presencial físico(mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial.

A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno, no espaço da sala de aula geográfica, é substituída por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota, o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações.

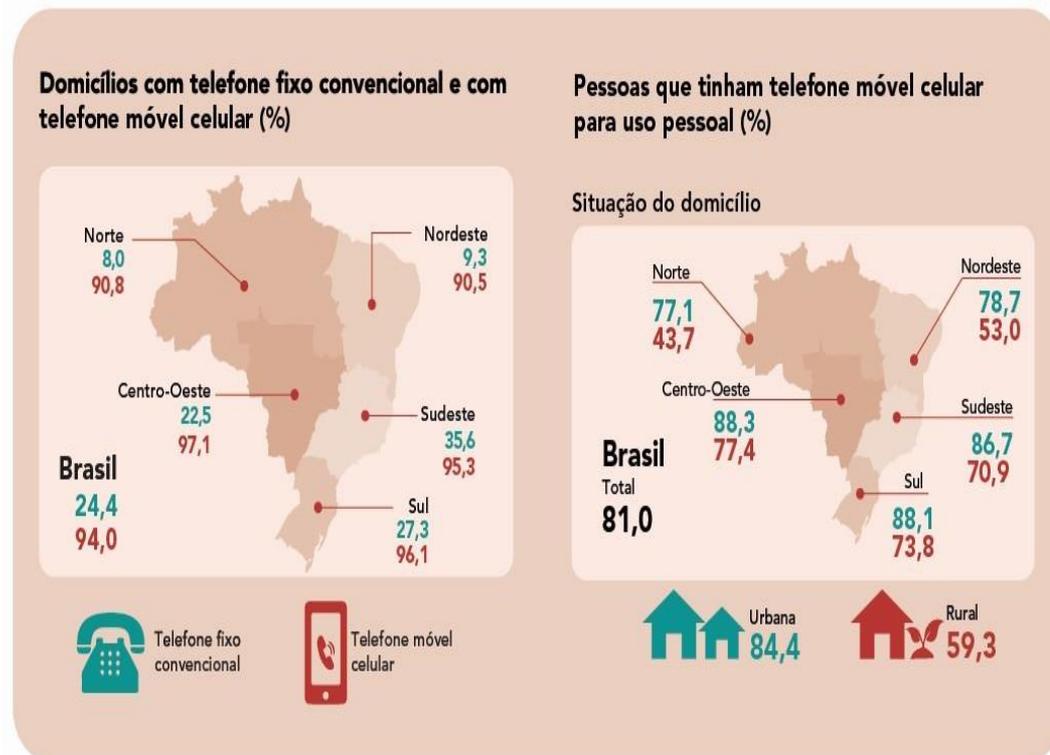
GRÁFICO 1: Utilização da Internet ns regiões brasileiras



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Além da dificuldade do acesso, precisamos pensar concomitante no acesso, no equipamento utilizado pelo aluno, para acompanhar as possíveis aulas remotas e, com base nos dados fornecidos pelo IBGE no ano de 2019, deparamo-nos com mais um problema: quantas famílias possuem computador, *smartphones* ou *tablet*? Como iniciar de um dia para o outro aulas de modo *on-line*? Como reformular o ensino, que foi planejado para o presencial e inesperadamente se torna remoto?

GRÁFICO 2: Utilização da Internet ns regiões brasileiras



Esses gráficos, nos trazem informações valiosas para seguirmos com o nosso diálogo. Os dados foram coletados no ano de 2019, nos domicílios brasileiros; logo, temos em mãos um conteúdo bem atual para nossa breve análise. E o que fica primeiramente em evidência é a diferença de utilização de internet, entre as zonas urbanas e as zonas rurais do nosso país.

Como humanos são seres individuais, é difícil conectar um ao outro e certificar-se de que estão atualizados. HARARI, p.35, 2019.

Algo que reforça ainda mais a precarização não só da população camponesa, mas da própria escola do campo em si, pois, se não existe internet, de que forma essas escolas conduziram o ensino remoto? É inviável pensar em educação do campo, sem pensarmos nas suas especificidades, inclusive em relação às suas dificuldades. O que requer uma adequação para a ministração do ensino nestas localidades.

Começamos a entender que toda a construção dessa escola, desde o currículo, como a própria prática docente, precisava dialogar com as especificidades da escola na qual está inserida, a fim de que o público alvo atingisse

verdadeiramente os objetivos propostos para as escolas, neste caso, Escolas Rurais. Conforme a LDB/96 no seu 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 aos 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. BRASIL, 1996

O que gostaríamos de destacar é que existem inúmeras maneiras de seguirmos com o ensino remoto, mas especificamente nas regiões rurais, essa possibilidade foi extinta, em muitos locais, se nos basearmos no gráfico anterior.

Pois o que estamos falando não é da falta de acesso, estamos falando da inexistência dele. É diferente do aluno que não acessa a plataforma, ou a rede social, ou o grupo do *WhatsApp*, porque naquele dia a internet estava instável ou algo parecido. Estamos falando de um grande grupo que não possui internet, quiçá redes sociais ou algo do tipo.

Com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); os números mostram que um em cada quatro Brasileiros não tem acesso à internet. O índice de domicílios com acesso à internet também aumentou nos últimos anos passando de 74,9% para 79,1%. Em especial na zona Rural, o crescimento de domicílios em que a internet era usada passou de 41% para 49,2%. Ainda assim há uma grande discrepância em relação a área urbana. Nessa mesma pesquisa, quase metade das pessoas, cerca de 41,6% afirmaram que possuem dificuldade em acessar a rede. Para 11,8% delas, o serviço de internet é caro e para 5,7%, o equipamento necessário para acesso à internet também é caro.

Então como pensar no ensino remoto para essas regiões? Como levar material impresso, dependendo da distância entre a escola e a residência do aluno? Como ensinar em uma condição tão precária? E o professor como fica em meio a tantas privações? E as famílias?

No Brasil, das mais de 180 mil escolas existentes, 55 mil estão localizadas na zona rural, segundo dados do Censo Escolar de 2019. Obviamente que um

diferencial das escolas rurais é em relação à distância entre a escola e o domicílio. Razão pela qual dificultaria o ensino por meio do envio de material impresso.

Sendo assim, baseado nas informações, são visíveis as dificuldades enfrentadas por todos os atores os quais compõem as escolas do Campo no Brasil. Para Bezerra Neto (2003, p. 133), podemos concluir que a escola rural, para ser eficiente, teria de atender a todos os aspectos que compreendam o desenvolvimento desse setor, desde a discussão da problemática da higiene até a formação de cooperativas de compra e venda de insumos, passando por aquilo que é próprio da escola, ou seja, o ensino do ler, do escrever, das ciências, do desenvolvimento do pensar e sua integração na sociedade.

Estamos falando de problemas que enfrentamos de longa data, desde a precarização das escolas Campesinas, passando pela falta de formação docente específica para o Campo, até a implementação de políticas públicas que atendam essas escolas, todas essas e outras questões em pleno período pandêmico da COVID-19.

Sem dúvida, que a população mundial ficará marcada pelos estragos causados pela COVID-19, além dos números assustadores de mortes. Esse período pandêmico trouxe à tona muitos avanços, como a descoberta de uma vacina em tempo recorde, aprendemos a conviver com as sequelas deixadas pela doença, a reinvenção da educação e muito mais.

De um dia para o outro, nós educadores, que falamos do chão da sala de aula, vimo-nos em uma tela de computador, tablet ou celular e, notoriamente, tudo mudou. A educação não será mais a mesma depois da pandemia da COVID-19.

Aprendemos na “marra”, pois não existia uma receita de bolo pronta a seguir, mas precisávamos seguir, ainda com todos os entraves que estavam por vir e sabíamos que não seriam poucos. Falando especificamente das Escolas Campesinas, local no qual me sinto muito à vontade de passear, pois faz parte da minha vivência enquanto educadora, tivemos muitos problemas e, ainda teremos; pois, em muitas regiões do Brasil, mesmo depois de muitos anos a vida ainda não voltou ao normal. E o que a pandemia deixou em evidência foi que aquilo que já era um problema, só intensificou neste período.

Os docentes possuíam suas limitações para trabalhar nas escolas Campesinas, fazendo uso, na sua prática, das especificidades que o Campo lhes oferecia, agregar tudo isso à falta de conhecimento tecnológico, dificuldade de

acesso à internet ou a falta dele, distância entre a escola e a residência dos alunos, foram um dos inúmeros entraves enfrentados pelo professor. E o que falar dos alunos? Nossos resistentes e resilientes guerreiros tentaram, na medida do possível, e, muitas vezes, do impossível.

O aluno Arthur Ribeiro Mesquita, o qual estuda em uma Escola do Campo do Pará, ficou “famoso”, pois assistia às aulas *on-line*, em cima de uma árvore, pois era o único lugar em que a internet funcionava em sua residência. Arthur foi um “privilegiado”, pois muitos alunos foram privados do acesso a ela.

Essa visibilidade, só veio a tona, por causa da pandemia, mas assim como o Arthur, temos muitos alunos que vivem essa realidade cotidianamente, sem a menor estrutura na escola, em casa, no trajeto. É redundante dizer, mas ainda existe uma grande massa de alunos campesinos, que levam horas para chegarem até a escola. Outros tantos, estudam em turmas multisseriadas, compartilhando no mesmo espaço, uma única professora para lecionar para diversos anos de escolaridade.

Não estamos falando de algo distante, estamos falando de uma realidade que mesmo pautada em muita luta, ainda se arrasta por longos anos, infringindo tudo aquilo que está previsto em lei, em relação a oferta de uma educação de qualidade, para o campesinato, como falamos anteriormente, e ainda assim com inúmeros projetos e políticas públicas voltados para eles, excluímos e limitamos os campesinos, principalmente quando não cumprimos aquilo que foi garantido por lei, em relação ao ensino regular.

Se já esbarrávamos em inúmeros entraves antes do período pandêmico, com a chegada da covid-19 muitos desses problemas só se intensificaram ainda mais. Questões que muitas vezes ultrapassavam o perímetro da escola, envolviam outros entes, outras instâncias e até mesmo outras esferas de governo. Compreendo que colheremos os frutos árdios desta pandemia, por muitos anos, e que precisamos repensar a educação de modo geral daqui para frente, incluindo as Escolas Campesinas, mas o que vivemos no período pandêmico, foi muito do que já vivíamos, porém tivemos a impressão de que as coisas somatizaram ainda mais.

Os problemas que envolvem a educação do Campo, são questões como já citamos anteriormente, que transitam pela escola, pela comunidade, pela saúde, pela terra, pela luta dos povos, é impossível partilhar essas questões e em meio a pandemia elas emergiram como um gigante, colocando em destaque todas essas questões.

Não estamos falando em utopia, mas na oferta de uma educação igualitária e de qualidade, seja na cidade ou no Campo, sem nenhum tipo de distinção, privilégio ou algo do tipo, inclusive em meio a uma pandemia, exatamente o que os Shangrilenses viveram.

CAPÍTULO 2- AS ESCOLAS DO CAMPO DE NOVA IGUAÇU

Iniciaremos com um breve relato sobre o papel do professor em relação à formação intelectual do indivíduo e mais do que isso o papel que o docente assume na formação do cidadão em sua totalidade.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOTA, 1992, p.115).

Em seguida falaremos sobre a importância do professor dentro da formação humana e seu papel em todo o processo. Entenderemos um pouco sobre o lugar no qual se encontra, suas mazelas e entraves.

Posteriormente vamos falar mais especificamente do perfil do professor das escolas do Campo de Nova Iguaçu/RJ, por meio de uma breve análise de dados, oriundos da minha dissertação do Mestrado, defendida no ano de 2017 na UNIGRANRIO/RJ.

Dentro de todo o processo de ensino e aprendizagem, o docente deixa de ser o centro, por que entendemos que o “centro” é o aluno e passa a assumir um papel de mediador neste processo. Isso não o coloca em papel de inferioridade e muito menos de superioridade. Como reforça Cury (2003, p.65) “os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.”

Quando falamos em dificuldades, estamos trazendo à tona os entraves que fazem parte da carreira docente, além da desvalorização, os baixos salários, o excesso de trabalho, a falta de oportunidades e tempo para se aprimorar, entre outros.

“[...] a melhoria do processo de formação de professores precisa de muito mais do que leis e decretos. É um grande desafio que exige muito investimento, tempo, colaboração de todos, mudança de mentalidades comprometimento de toda a sociedade” BORGES, 2013,p.56.

O professor hoje esbarra em problemas gravíssimos dentro e fora da escola, vivemos em um mundo em que as famílias, na sua maioria, estão desajustadas e, com isso, a escola assume outros papéis além da função de “ensinar”. O número de agressões aos professores aumentou grandemente nos últimos anos e isso é fruto da desvalorização da profissão docente, com baixos salários, falta de material para trabalhar, escolas muitas vezes sucateadas, entre outros entraves.

(...)as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendar na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível se parar o eu profissional do eu pessoal. NÓVOA, 1992, p.17.

É inviável enxergar esse professor somente dentro da escola, estamos falando de uma pessoa que tem suas emoções, suas relações e tudo isso precisa ser levado em conta, pois parafraseando Nóvoa, é impossível separar o profissional do indivíduo em si. E, em contraponto, isso repercute na prática docente e efetivamente na sua relação com o alunado. Quando estamos em sala de aula, ensinamos muito mais do que conteúdos e disciplinas, formamos os nossos alunos para a vida, a fim de que ele seja capaz de ser parte integrante e participante da sociedade em que está incluído.

Libâneo (1998, p.29) afirma que o professor medeia à relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar. Nesse sentido, o conhecimento de mundo ou o conhecimento prévio do aluno tem de ser respeitado e ampliado.

Por isso, o docente é considerado figura primordial dentro do processo de ensino e aprendizagem; desse modo, suas funções tornam-se imprescindíveis para o sucesso escolar. No artigo 13 da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, encontramos de forma bem específica essas funções:

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. Estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento;
- V. Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Não podemos diminuir em hipótese alguma a função do professor, ele muitas vezes executa inúmeras tarefas, recebendo menos do que o piso nacional, estipulado à categoria, o que o obriga a trabalhar em muitos lugares, para compensar as perdas salariais.

Sua tarefa vai além da simples transmissão de conteúdos, ensinamos para a vida. Entendemos que a educação muda a vida de qualquer indivíduo, para melhor. Freire (1996, p.52) diz que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

2.1 O PROFESSOR DA ESCOLA DO CAMPO DE NOVA IGUAÇU/RJ

Falaremos a seguir sobre um tipo mais específico de docentes, vamos nos ater aos professores os quais compõem o corpo docente das escolas do Campo de Nova Iguaçu, situadas no Estado do Rio de Janeiro.

Com dados coletados na minha pesquisa do Mestrado, defendida em 2017, na UNIGRANRIO, traremos dados, utilizando gráficos bem claros sobre o perfil desses professores e sua especificidade em relação ao Campo Iguaçuano.

Mas primeiramente precisamos destacar que Campo é esse do qual estamos falando. Começamos nosso diálogo, destacando as lutas de diversos movimentos sociais, educadores e população camponesa, em prol de uma educação do Campo de qualidade. Caldart (2012, p. 259) ratifica essa ideia quando cita que: o esforço feito, no momento de constituição da Educação do Campo e que se estende até hoje, foi de a partir das lutas pela transformação da realidade educacional especificadas áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período

especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local[...].

Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir Escolas do Campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (MOLINA, 1999, p.29)

A necessidade de tanta luta é em prol de uma educação que respeite as especificidades do Campo, as peculiaridades da zona rural, a historicidade dos alunos, entre outras questões específicas do campesinato. No artigo 28 da LDB—Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lein.º9.394/96), temos de forma mais detalhada como se dá a educação : 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.

O que visamos aqui é pensar a educação do Campo, sem comparações, pois a vivência do Campo precisa ser levada em questão, desde a construção do currículo à organização do calendário escolar, entre outros quesitos.

Entre as especificidades, incluímos também as políticas públicas específicas para o povo Campesino e a necessidade que essas garantias sejam efetivamente ofertadas ao povo do Campo. Fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo”(ARROYO e tal, 2004, p.14-15).

Em relação a esses docentes, sua prática, sua formação, sua rotina em sala de aula, também é influenciada em relação ao Campesinato, por isso, é necessário que esse professor esteja preparado para utilizar, no seu cotidiano, as riquezas ofertadas pelo Campo. Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo, encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado(OLIVEIRA, 2010.p.65)

Trouxemos alguns dados da minha pesquisa do Mestrado, pois nela temos informações interessantes, para entendermos um pouco o perfil desse professor que compõe o Corpo Docente das escolas do Campo, em especial do Município de Nova Iguaçu. Em relação à moradia, 69% dos professores das Escolas do Campo Iguaçuanos, que participaram da pesquisa²², não residem no Campo, Logo são professores campesinos que moram na cidade. Talvez seja um dado simples, mas esse já é um grande diferencial, porque se você não mora no campo, você não conhece o cotidiano, o que o Campo fornece, para aqueles que verdadeiramente vivem do campo, ou residem nele.

Em 2015 entrevistamos ao todo 64 professores, os quais compõem o corpo docente das 12 escolas do Campo, do Município de Nova Iguaçu, do Estado do Rio de Janeiro. Inclusive da Escola Municipal Shangri-Lá, atual Lócus deste trabalho, fazia parte do grupo que entrevistamos em outrora.

² A autora realizou no ano de 2015, sua pesquisa de Mestrado, nas 12 escolas do Campo de Nova Iguaçu/RJ e como a mesma esta revisitando nesta pesquisa uma das unidades outrora entrevistada, trouxe informações coletadas na dissertação, a fim de enriquecer a presente tese

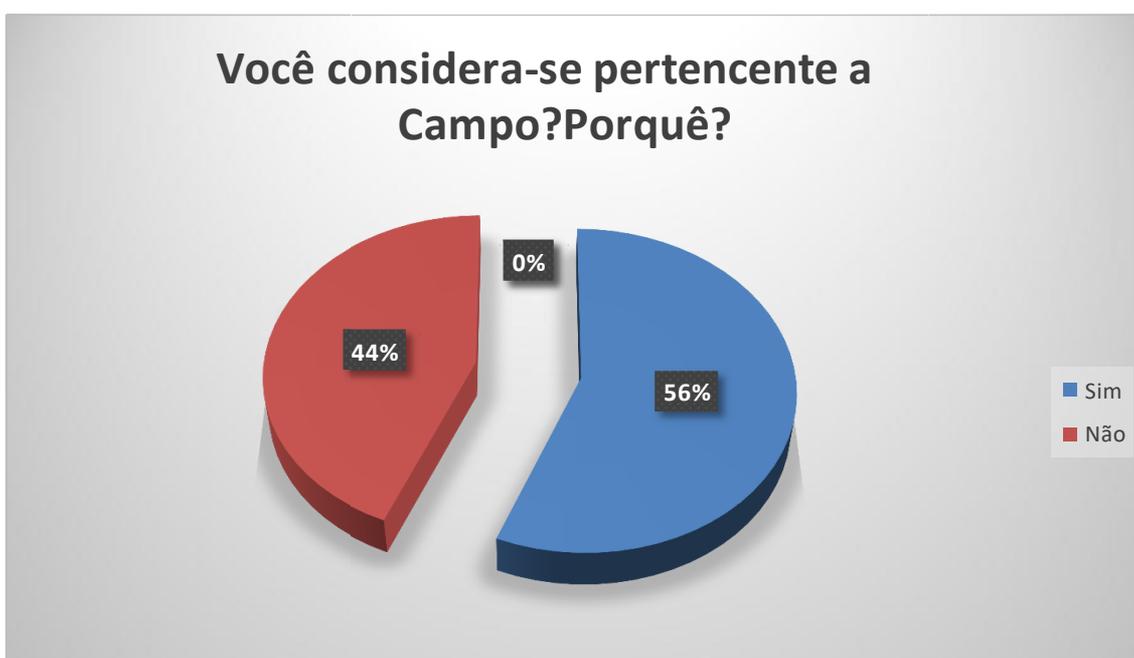
GRÁFICO 3- O perfil do professor das Escolas do Campo de Nova Iguaçu quanto a moradia



Fonte: Dissertação de Mestrado, Darlene Camargo de Queiroz/ 2015

Essas questões determinam a falta de pertencimento em relação ao Campo, Já que os professores não residem no ambiente Campesino, como nos mostra o Próximo gráfico. Esse Corpo docente não se considera pertencente ao Campo.

GRÁFICO 4- O perfil do professor das Escolas do Campo de Nova Iguaçu quanto ao pertencimento

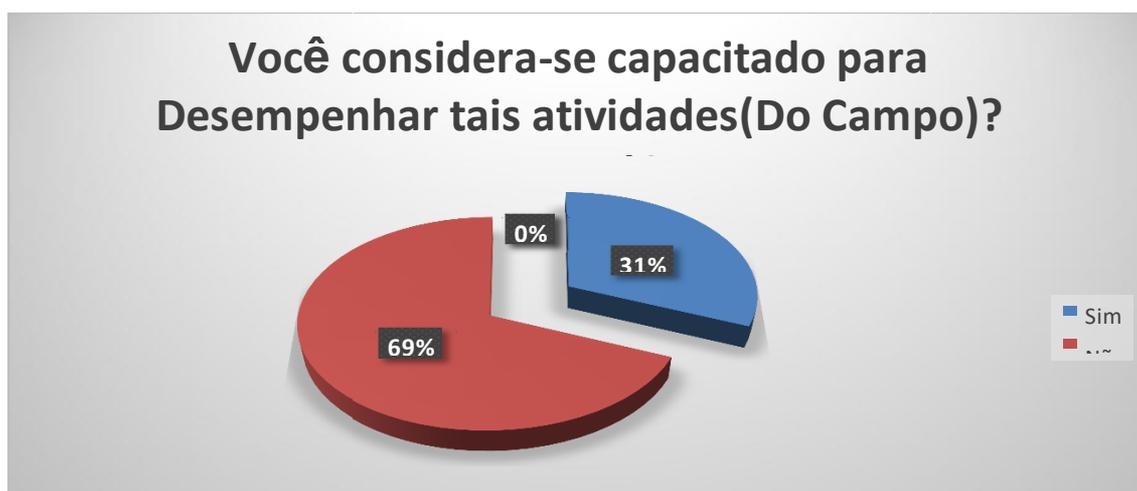


Fonte: Dissertação de Mestrado, Darlene Camargo de Queiroz/ 2015

Esbarramos em outros pontos, em relação à formação desse professor o qual,

na maioria das vezes, não possui formação específica para o Campo e desse modo, conforme o gráfico a seguir, esse docente não se considera capacitado para lecionar nas Escolas do Campo.

GRÁFICO 5- O perfil do professor das Escolas do Campo de Nova Iguaçu



quanto a capacidade

Fonte: Dissertação de Mestrado, Darlene Camargo de Queiroz/ 2015

Entre os inúmeros entraves enfrentados por esse professor, nessas escolas campesinas, destacamos aqui pontos primordiais em relação aos problemas enfrentados no cotidiano das escolas do Campo de Nova Iguaçu. Como pensar numa educação do Campo, respeitando as suas especificidades, se o corpo Docente dessas escolas, na sua maioria, não possui formação específica para o campo e não se considera pertencente ao Campo?

Questões que são fundamentais para o sucesso escolar e que talvez não tenham sido colocada sem questão, nas ações de enfrentamento dos problemas dessas escolas Campesinas.

Concluimos que é notório a importância do docente, em todo o processo de ensino e aprendizagem, seja nas Escolas do Campo, ou nas escolas urbanas. E que sua contribuição na vida do alunado ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e disciplinas, ensinamos para a vida.

Trouxemos com isso dados da minha dissertação de Mestrado, defendida em 2017, não para trazer algum tipo de paradoxo, em relação aos docentes de ontem e de hoje, pelo contrário. O objetivo foi trazer dados para mostrarmos posteriormente, que ainda esbarramos em muitas questões que outrora nos aflagiam. Vale destacar

que muitas dessas questões envolvendo o corpo docente campesino, perpassa pela sua formação e pela sua relação com as questões do Campo.

Não queremos encontrar culpados em relação aos problemas enfrentados pelas escolas do Campo, ao longo de tantos anos, mas que sigamos no debate sobre possíveis possibilidades, no enfrentamento dessas questões.

2.2 “Tia lá no mato, a internet não pega!”

Diferente de todo o texto, neste tópico vou utilizar a primeira pessoa do singular, pois pretendo trazer aqui meu olhar de pesquisadora, de forma mais descontraída, para transmitir ao leitor um pouco da minha visão. Meu interesse em escrever este tópico, foi trazer um pouco da dimensão que é a Escola Municipal Shangri-Lá, que vai muito além dos muros da escola e do seu espaço físico em si. Vou relatar aqui um pouco do que é ser Shangrilense(é assim que os professores se intitulam), de como se dá a rotina na escola, de como os alunos enxergam este espaço. E mais do que isso revisitar minhas memórias, tendo em vista que sou uma antiga Shangrilense, e tive esta unidade como um dos objetos de pesquisa do meu mestrado, concluído em 2017, como relatei anteriormente.

O espaço e o tempo são as principais dimensões materiais da vida humana, e, neste sentido, Castells assegura que tanto o espaço quanto o tempo estão a ser modificados sob o efeito do paradigma da tecnologia de informação e das formas e processos sociais induzidos pela atual mudança histórica (2007, p.493).

Seguindo esta perspectiva, em momento algum busco “encontrar” semelhanças, daquela Shangri-Lá de outrora, pois além de entender plenamente que a escola mudou, o campo mudou(este foi meu slogan durante todo o Mestrado), esta pesquisadora que vos escreve, também mudou consideravelmente. Busquei destacar aquilo que verdadeiramente traria significado para nossa pesquisa, mas confesso que deixei de lado o olhar enfático do pesquisador, e trago aqui, especificamente neste tópico, questões reais, de uma escola campesina real.

O que chamou a minha atenção e um certo espanto no entorno da escola, foram as consideráveis mudanças, frutos de uma obra desastrosa da CEDAE, utilizo este termo, pois todas àquelas fazendas que faziam parte da vista, nos fundos da escola, deu lugar a devastação de vegetação, árvores e biodiversidade. Seja para qualquer fim, é um desastre. Tirei essa foto, com os olhos marejados, quantas

mudanças já de início. Segundo relato de funcionários da escola, essas obras são consequências da crise da geosmina que aconteceu há alguns anos no Rio de Janeiro.

Foto 3: Obras da cedae no entorno da escola



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz/2023

A visão é de uma devastação, mudanças já eram esperadas por mim, mas exatamente neste local, fica difícil fazer até algum tipo de relação com a visão anterior desta localidade.

Foto 4: Visão dos fundos da Escola



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz/2023

Este local era exatamente aonde estava situada a fazenda Shangri-Lá, que

originou o nome da escola. Vale destacar que o dono da fazenda, hoje já falecido, cedeu um espaço das suas terras, para a construção da escola. A fazenda foi extirpada, os donos foram indenizados e a obra segue para a construção de mais uma adutora. Algo assombroso, o sentimento que ficou foi de um extremo vazio, literalmente falando, vazio em não “enxergar” a bela paisagem, vazio em não enxergar esta nova paisagem dentro do contexto em que a escola esta inserida, sensação de não pertencimento.

Foto 5: Visão dos fundos da Escola



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz/2023

O desvio que já foi iniciado no curso do Rio Guandu, já fez com que diversas espécies de peixe daquela região desaparecem. A imagem que vemos acima é exatamente o local aonde estava situada o sítio Shangri-Lá

Relato de um responsável e pescador:

“ A tilápia acabou, agora a gente vai depois da ponte p achar alguma coisa”.

“ Aqui a gente pescava tilápia, cascudo, traíra...agora? A gente não acha mais nada, acabaram com o nosso rio.”

“Muitos pescadores, depois de anos vivendo da pesca, decidiram arrumar um emprego de carteira assinada.”

Trago a seguir as fotos antigas, para revisitarmos o passado, ainda que através da lembrança, já que a fazenda não existe mais, e os espaços que muitas vezes serviram como a extensão da escola, também foram desfeitos em virtude das obras. Essas memórias do passado, constituem a EM Shangri-Lá de hoje.

As memórias explícitas ou declarativas são aquelas que armazenam fatos e aquisição, está associada à plena intervenção de consciência. A partir delas, podemos relatar situações cotidianas, como as conversas do dia anterior, ou precisar acontecimentos históricos. LOMBROSO, 2004.

Foto 6: Memórias- Visitação a Fazenda Shangri-Lá



Fonte: Arquivo pessoal da Unidade Escolar

Essas visitas muitas vezes se resumia ao único passeio, realizado por muitos alunos ao longo de um ano inteiro. Na fazenda eles ouviam histórias contadas pelos filhos dos primeiros moradores, havia passeios a cavalo, alimentação dos animais, plantio, entre outras atividades.

Foto 7: Memórias – Visitação a fazenda Shangri-Lá



Fonte: Arquivo pessoal da Unidade Escolar

Nos encontros realizados no final do ano, as crianças ainda recebiam a visita

ilustre do bom velhinho, lembranças que ficaram para sempre na memória das crianças, como na nossa memória enquanto membros efetivos dessa história.

Foto 8: Memórias – Visitação a fazenda Shangri-Lá



Fonte: Arquivo pessoal da Unidade Escolar

Contando essas histórias revisitamos o nosso passado e recontamos nosso presente, pois a escola não existiria sem a fazenda, e muitas vezes a fazenda se tornou a extensão da escola. A memória recolhe os incontáveis fenômenos de nossa existência em um todo unitário; não fosse a força unificadora da memória, nossa consciência se estilhaçaria em tantos fragmentos quantos os segundos já vividos" Ewald Hering (1920).

A disparidade do antes e depois é notória, com o fim da Fazenda Shangri-Lá parte não só da escola, mas da própria comunidade, foi atingida. Segui em direção a escola, coração apertado, assutada com o que eu poderia encontrar, novos colegas, novos alunos, antigos colegas com novas expectativas, antigos alunos com novas ou velhas dificuldades, enfim, olhando fisicamente para a fachada da escola, poderíamos dizer que muita coisa mudou, de acordo com as imagens abaixo, um pouco mais florida, paredes mais coloridas, a finalização da quadra poliesportiva,

conclusão da reforma interna, entre outros. Mas o que marca mais esta mudança, são as pessoas e o ensino em si. Após a pandemia retornamos e encontramos uma escola totalmente transformada, não posso dizer se uma transformação positiva ou negativa, até porque envolvendo pessoas nada consegue ser tão exato ou estático. Mas observei sim, um escola muito diferente em relação àquela que eu pesquisei em 2015.

FOTO 9 : Escola Municipal Shangri-Lá, ontem e hoje.



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processo centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, pp. 7).

Em momento algum ansiava em encontra àquela Shangri-Lá, mas foram tantas mudanças, que me motivei em querer retornar e pesquisar as minhas questões específicas.

Reencontrei muitos amigos, relembramos muitas histórias, foi muito prazeroso retornar, de modo geral.

Na segunda visita decidi visitar o espaço externo da escola, a quadra reformada, promessa de tantos anos, enfim foi realizada. As crianças utilizam o espaço para formar, antes tudo era feito debaixo de sol ou chuva.

Aproveitei e visitei a horta, um espaço muito especial para os Shangrilenses. A horta não significa que os pais e responsáveis vivem da plantação, a pesca é o que configura o campesinato dos Shangrilenses, mas pelo contrário, nos remete a realidade de muitos alunos, que plantam para subsistência.

Foto 10: Horta da EM Shangri-Lá



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz/2023

Nesta horta, é plantado vegetais, frutas e verduras para consumo dos próprios alunos, na merenda escolar. E o responsável pelo trabalho é um membro da comunidade e um funcionário da escola.

Foto 11: Horta da EM Shangri-Lá



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz/2023

Os alunos também participam do plantio e da colheita, o que faz com que tenham mais aproximação com a terra, estreitando seus laços de pertencimento e identidade. Para Oliveira (2013), “ A Educação do Campo se configura numa educação com interesses dos camponeses, numa pedagogia do oprimido/libertadora [...]”.

Foto 12: Horta da EM Shangri-Lá



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz/2023

Foto 13: Horta da EM Shangri-Lá



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz/2023

Estamos falando de um projeto que ultrapassou os muros da escola, levando a nossa querida escola, em dezembro de 2021, retornando da pandemia do COVID-19, para os telejornais. O projeto além de envolver os alunos, oferece as famílias sementes e mudas, além da orientação e auxílio para o plantio e cuidado com a horta na casa dos alunos.

Foto 14: Horta da EM Shangri-Lá



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz/2023

Foto 15: Horta da EM Shangri-Lá



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz/ Ano: 2023

Além de ajudar na plantação, porque ali é assim, a gente não consegue conter o desejo de mexer na terra, ainda sai cheia de sementes e mudas para plantar em casa. Continuei a minha pesquisa, não que a horta não faça parte dela, porque também faz.

Nos dias seguintes me aprofundei mais no diálogo com alunos, professores e equipe. Apesar das informações coletadas com o questionário, esses encontros, essas rodas de conversa e esses encontros foram de grande importância. Gravei horas de áudios, fiz muitas anotações destacar aquilo que acho pertinente para este espaço.

Observei alunos sedentos, animados, ansiosos e motivados para aprender, estar na escola, reencontrar os amigos. Ouvi muitos relatos do tipo:

“Tia eu estava com tanta saudade da escola.”

“Saúde de que?”

“De tudo, fazer “devê”, brincar, merendar e até de ir para a diretoria ficar de castigo.”

“Foi muito difícil aprender longe de escola.”

Alunos inclusive da educação infantil, que necessitam do lúdico, da socialização, da professora como mediadora dentro do processo de ensino e aprendizagem. De um dia para o outro, se viram diante de um celular, conectado com uma professora do outro lado(para àqueles que possuíam este privilégio). Para muitos aprendizagem no período pandêmico, foi algo praticamente impossível. Parafraseando Arruda, podemos afirmar, portanto, que a educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da educação” (ARRUDA, 2020).

A educação remota que o autor se refere, condiz a oferta de acesso e oportunidades igualitárias para todos os envolvidos no processo e não para alguns. Se há algum tipo de exclusão, não podemos afirmar que foi ofertado o ensino remoto. Conforme Arruda (2020, p. 268):

Dentre os estudos e análises necessários, pode-se considerar a dimensão da equidade no acesso às tecnologias digitais, de maneira a permitir que todos os alunos possam desenvolver atividades pedagógicas de forma remota, sem prejuízos de acesso em comparação com os demais colegas.

Em virtude das dificuldades que os discentes Shagrilenses enfrentaram, percebemos com esta análise que muitos foram prejudicados no período pandêmico e essas limitações estão relacionadas a muitos problemas que os camponeses sofrem ao longo dos anos. Entraves que regem as lutas que o povo do Campo, vem enfrentando ao longo de anos, em busca inclusive de uma educação de qualidade, ainda que seja no período da COVID-19.

“A professora explica muito melhor.”

Observei também professores assustados, com os conteúdos específicos para cada ano de escolaridade, tendo todos os conteúdos que não foram trabalhados efetivamente nos anos do ensino remoto. E ao mesmo tempo felizes com o retorno, segundo eles o trabalho foi árduo.

“Muitos falaram que não trabalhamos, engano isso, trabalhamos muito na pandemia, nos reinventamos da noite para o dia.”

Professores se viram sobrecarregados de tanto trabalho, para produzirem

vídeos, áudios, atividades e material do mais diversos, para que os alunos pudessem ter o mínimo de orientação, em relação aos conteúdos propostos.

“Alguns colegas adoeceram, por não dominarem as ferramentas tecnológicas.”

Em virtude da falta de habilidade técnica, muitos colegas desenvolveram fobias, traumas e inclusive necessitaram de afastamento médico e uso de medicação controlada, para amenizar os danos causados pelo uso das ferramentas tecnológicas.

Percebi que a equipe escolar, estava atolada de novos projetos, inúmeros links para preenchimentos, planilhas de desempenho entre outros afazeres exclusivo dos extraclasse.

ANÁLISE DE DADOS

Segundo Bauer e Gaskell (2012), um dos primeiros problemas enfrentados por um investigador seria o de decidir qual método utilizar para um problema e como justificar os procedimentos metodológicos de constituição de dados e de análise. Para isso, utilizamos a metodologia de Análise de Conteúdo que Bardin (1977, p. 42) define como [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (2011) passa a conceituar entrevista como um método de investigação específico e a classifica como diretivas ou não diretivas, ou seja, fechadas e abertas. Além disso, enfatiza que a análise do conteúdo em entrevista é muito complexo e, em alguns casos, determinados programas de computadores não podem tratá-las.

A pré-análise, chega-se à elaboração dos indicadores, que são elementos de marcação para permitir extrair das comunicações a essência de sua mensagem. Nesta, há as operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de algumas das modalidades de codificação para o registro dos dados (BARDIN, 2010).

Em nosso estudo, a pré-análise foi realizada através da leitura de todo o material coletado, a escuta de todos os áudios gravados nas rodas de conversa, entrevistas e visitas e a escolha de tudo o que seria efetivamente utilizado para a análise.

Em seguida criamos as categorias que seriam analisadas. Para Bardin (2011) os critérios de categorização, ou seja, escolha de categorias (classificação e agregação). Categoria, em geral, é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos.

A construção das categorias foram definidas baseadas no material coletado ao longo da pesquisa, que facilitaram a análise. Definimos as seguintes categorias: Ensino e Aprendizagem, Ensino Campesino, Material Impresso, Déficit do Ensino Remoto e a Socialização. Que definiremos a seguir, através de tabelas.

Gostaríamos de esclarecer que a categorização concretiza a imersão do

pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de “explicitação de significados” (SZYMANSKI, ALMEIDA & PRANDINI, 2004, p.73).

Nossas análises e discussões foram a partir de escolhas ideológicas, epistemológicas, teóricas e políticas. Afinal, como dizem Szymanski, Almeida & Prandini, “tanto o delineamento dos procedimentos de uma pesquisa, quanto a análise de dados dependem da opção teórico-metodológica do pesquisador” (2004, p. 64). Muito da nossa pesquisa, traz um pouco do nosso olhar, que nada mais é do que uma certa condução ainda que inconsciente do trajeto escolhido por nós, sendo assim as opções também perpassam por essas demandas.

Bardin, sobre análise de dados qualitativos, bem como sobre análise de dados de entrevista diz que Esta se apresenta como uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto, do “não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 1995 apud SZYMANSKI, ALMEIDA & PRANDINI, 2004, p. 63).

Tentaremos através das categorias pré estabelecidas, estabelecer o diálogo entre o nosso referencial teórico, os olhares e as conexões estabelecidas e os achados na nossa pesquisa de campo.

TABELA 2: Categoria Ensino e Aprendizagem

Descritores Primários	Ensino e Aprendizagem
Descritores Secundários	Período Pandêmico/ Ensino Remoto
Indicadores de códigos norteadores	<p>Na perspectiva Docente:</p> <p>Dificuldade de acesso a internet para acessar o ensino remoto</p> <p>Dificuldade de aquisição de instrumentos tecnológicos para acessar ao ensino remoto</p> <p>Dificuldade em dominar as ferramentas tecnológicas</p> <p>Dificuldade na transposição dos conteúdos na modalidade remota</p> <p>Alunos infrequentes</p> <p>Família ausente</p> <p>Na perspectiva Discente</p> <p>Dificuldade de aquisição de instrumentos tecnológicos para acessar ao ensino remoto</p> <p>Dificuldade de acesso a internet para acessar o ensino remoto</p> <p>Dificuldade na aprendizagem em relação ao processo de ensino na modalidade remota</p> <p>Desinteresse</p>
Categorias Finais	A falta de acesso a internet e a aquisição de instrumentos tecnológicos, dificultaram o processo de aprendizagem no período remoto

Inicialmente gostaríamos de destacar que como foi falado anteriormente, em virtude da pandemia da COVID-19, os respectivos sistemas de ensino brasileiro tiveram que reformular e reorganizar todo o processo de ensino e aprendizagem. Com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia. O Conselho Nacional de Educação (CNE), de forma a apoiar e legalizar a utilização do ensino remoto, em 28 de Abril de 2020 lançou parecer tornando favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade da realização de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão do período pandêmico. O parecer foi homologado pelo Ministério da Educação, em 29 de Maio de 2020. Com base nesta regulamentação tanto as escolas regulares de Nova Iguaçu, quanto as escolas do Campo, tiveram que se readaptar e rever a forma de ensino, mantendo assim, o vínculo do aluno com a escola de forma remota, contribuindo para a formação, mas, também ajudando a evitar a propagação do vírus.

Nesta categoria observamos pontos importantes para a nossa análise, quando falamos da dificuldade de acesso, precisamos enfatizar a respeito daqueles que não possuíam sequer internet por falta de provedores, razão pela qual o ensino remoto foi pensado para ser ofertado também através de apostilas impressas, para atender justamente a esses que não possuíam as ferramentas tecnológicas, ou simplesmente não possuíam o acesso a internet.

Estamos falando de um período em que muitas famílias perderam seus empregos, muitas empresas e microempresas foram fechadas, o poder aquisitivo em especial dessas famílias, que faziam parte da comunidade escolar Shangrilense, era muitas vezes suprido pelos projetos sociais e auxílios ofertados pelo governo. Sendo assim a aquisição de instrumentos tecnológicos se tornou inviável.

Segundo o relato dos professores, o contato com muitas famílias se tornou algo impossível, em virtude do fechamento das escolas. As escolas de modo geral se viram “empurradas” segundo o pensamento de Saviani e Galvão(2021)

Empurradas para um suposto beco sem saída, comunidades escolares, incluindo famílias, se viram sem alternativas e, devemos admitir, o avanço do neoprodutivismo e suas variantes [...], desde a década de 1990, em muito contribuiu para o esvaziamento da importância da educação escolar e dos conteúdos de ensino. Por isso, buscamos demonstrar que a “falta de opção”

não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Essa realidade não foi diferente nas escolas camponesas e em especial no nosso lócus em questão. E dialogando com os autores em relação a esta questão política, em que se viu as escolas em relação ao ensino remoto, Caldart (2012) nos traz como dimensão pedagógica que considera a formação humana e a identidade camponesa, elementos que fazem parte da própria funcionalidade da escola, em todos os seus aspectos, sejam eles, políticos, sociais ou pedagógicos.

Portanto, “[...] entende-se que a educação tem a função de ajudar a despertar em cada pessoa a consciência de sua própria dignidade e de sua capacidade de exercer a cidadania” (PEREIRA, 2006, p. 95).

Quando trazemos em nossa análise a dificuldade em aquisição de material tecnológico para acompanhamento do ensino remoto, estamos trazendo à tona mais uma vez a exclusão do campesinato. Não poderia ser diferente na E.M. Shangri-Lá, o país inteiro REpensou um modelo de educação emergencial e as escolas do Campo não poderiam ficar de fora, Mas ofertar o ensino remoto exigia tanto dos professores, quanto da própria comunidade escolar ferramentas específicas, para tal ensino.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

O campesinato por sua vez, conforme dados trazidos anteriormente nos GRÁFICOS 1 e 2 (páginas ...), não possuíam simplesmente dificuldades de acesso, muitos não possuíam o acesso, e muitas ferramentas utilizadas neste momento pandêmico estava diretamente ligadas ao uso de internet, rede sociais, plataformas, aplicativos entre outros. [...] estaríamos vivenciando uma etapa em que, progressivamente, o trabalho educativo passa a estar não só sendo “auxiliado” pelas tecnologias e suas máquinas, mas também deixando de estar no controle dele, que passa para as próprias máquinas? Seria essa a caracterização de uma revolução no trabalho educativo, no sentido que os entusiastas do ensino remoto atribuem, isto é, com a perda de relevância do sujeito-docente e o protagonismo do sujeito-educando (MINTO, 2020,p.3).

O professor foi realmente o mediador no ensino remoto, sabendo que o uso das ferramentas tecnológicas foram o ponto crucial, onde o aluno precisou ser, mesmo que forçadamente, protagonista muitas vezes dentro de todo processo. Segundo relatos dos próprios alunos:

“Foi muito difícil aprender sozinho!”

Sabemos das limitações dos nossos alunos, dos entraves que eles já enfrentavam em relação ao processo de aprendizagem na prática, por mais que os professores no período pandêmico tenham se esforçado, era previsível que as dificuldades seriam ainda maiores, pude constatar nos olhares arregalados daqueles que não conseguiram “acompanhar” grande parte dos conteúdos propostos.

Se analisarmos esta fala, estamos falando de tantas questões ao mesmo tempo, estamos falando de um protagonismo, que tanto buscamos na escola e que na prática não acontece. XXXXXXXXXXXXXXXX

“Muitas vezes eu não conseguia entender, o que a tia queria que fizesse no devê”.

Mesmo com vídeos produzidos pelo próprio professor e até mesmo com vídeos disponíveis na web, como a maioria das aulas era realizada de forma assíncrona, os alunos não conseguiam desenvolver um diálogo, como acontecia normalmente em sala de aula.

Apesar do papel de protagonismo que buscamos desenvolver em nosso alunos, o professor assume papel essencial dentro de todo o processo, mesmo com todo o avanço tecnológico, a realidade Shangrilense era muito aquém do que muitas escolas vivenciaram na pandemia. Em muitas realidades as aulas síncronas facilitavam em parte essa troca entre professor e aluno, mas como para os camponeses o sinal de internet era baixo ou inexistente, esta ferramenta foi excluída praticamente pelos docentes.

“ Aprender na escola é muito melhor.”

Estamos falando da realidade da E.M Shangri-Lá, uma escola camponesa, situada bem próximo da zona urbana, diferente das outras escolas do Campo, que compõem o Município de Nova Iguaçu, esta foi “invadida” pelo progresso, as ruas de chão deram lugar para o asfalto, as árvores foram “engolidas” pelas construções, hoje o transporte público já chega ao entorno da escola, mas ainda assim com todos esses avanços, conseguimos ver um escola que precisa avançar seja na parte estrutural, seja na parte pedagógica, mas com todas essas necessidades, o seu

alunado compreende a importância e o valor da escola, principalmente dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Quando o aluno falava em aprender sozinho, era exatamente como ele se sentia no período pandêmico, afinal todos nós muitas vezes também nos sentimos assim, nesta fala podemos destacar inúmeras observações, entre elas o papel social que a escola assume, o papel do professor, dos colegas, afinal todos possuem um papel ímpar dentro de todo o processo.

Vivenciamos um processo educativo atípico, nossos professores também assumiram uma função atípica(lecionar utilizando as ferramentas tecnológicas) e nossos alunos também assumiram um lugar atípico , silencioso, distante e muitas vezes assustador.

TABELA 3: Categoria Ensino Campesino

Descritores primários:	Ensino Campesino
Descritores secundários:	Período Pandêmico
Indicadores de códigos norteadores	<p>Na perspectiva Docente: Dificuldade em relacionar as questões campesinas com ensino remoto; Dificuldade em produzir material envolvendo questões do campesinato;</p> <p>Na perspectiva Discente: Dificuldade na compreensão da atividade proposta; Dificuldade de acessar as atividades propostas; Desinteresse;</p>
Categorias Finais	Devido a falta habilidade tanto nas questões do Campo, quanto nas questões do uso de novas tecnologias, houve muita dificuldade na construção do material para o ensino remoto por parte dos docentes e conseqüentemente na aprendizagem por parte dos discentes

Já nesta categoria, os docentes destacaram a dificuldade em relacionar o ensino, com o ensino campesino, em virtude das dificuldades de acesso, ou até mesmo na falta de habilidade na construção das tarefas.

Conseqüentemente, as dificuldades em relação à aprendizagem, alimentaram ainda mais o desinteresse por parte dos alunos.

Construir atividades remotas se tornou algo difícil, inclusive atividades que atendessem as especificidades do campo, sendo assim o docente das escolas Campesinas, adquiriram uma carga ainda maior de trabalho. Com a gravação vídeo-

aulas, criação de tarefas específicas, jogos, etc...

Estamos simplesmente reportando problemas antigos vividos em relação ao ensino campestre. "A ausência da oferta de escolas às comunidades rurais é a negação do direito ao acesso à educação. Ainda há no imaginário brasileiro a ideia de que o campo não demanda políticas públicas, de que não se deve gastar dinheiro porque vai acabar. Mas o que a realidade mostra é que, pelo contrário, há um processo de dinamização das áreas rurais", afirma Mônica Molina.

Não é novidade muitos dos relatos que trouxemos nesta pesquisa, são verdadeiramente problemas que já conhecemos há muito tempo e que só se intensificaram com a pandemia do COVID-19. O pouco investimento, seja de financeiro ou mesmo de estratégias de ensino específico para o campesinato, inclusive neste período, demandou de um agravamento ainda maior nessas regiões, no período pandêmico.

Falar dos impactos da pandemia na educação brasileira do campo é uma tarefa extensa e complexa, muitos são os contextos profundamente prejudicados pela situação atual, os assentamentos, as áreas indígenas, os quilombos, as ocupações etc. Sabe-se que neste período ficam mais evidenciadas as condições historicamente negadas para quem vive no campo. BICALHO, 2022.

Bicalho entre outros estudiosos desta temática, já exacerbam há muitos anos essa precariedade do campesinato, inclusive destacando a falta de investimentos e políticas para esta minoria, sabendo-se que já recebiam uma educação deficitária, com a pandemia tudo indicaria que este quadro agravaria.

Estamos falando de uma escola que dentro das suas inúmeras limitações, tentou ofertar em um período muito delicado, para a educação de modo geral, o ensino remoto, tentando com poucas possibilidades, alcançar o campesinato. Em virtude do uso de materiais igualitários para toda a rede de ensino, além da dificuldade de acesso, devido as limitações das zonas rurais. Dentre as inúmeras questões que são vivenciadas nessas escolas ao longo dos anos. Para Arroyo, Caldart e Molina (2004): a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negada o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica.

Conforme Leite (1999), A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o

elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. LEITE, 1999 p.14.

O que não foi diferente neste período pandêmico, como outrora, a EM Shangri-Lá, que através de muita luta conseguiu implementar o uso do livro didático específico para as escolas do Campo desde 2017, na pandemia seguiu com o uso da apostila igualitária para todos os discentes e como complementação, e para explicação do conteúdo por parte do docente, algum tipo de contato via Whatsapp, para àqueles que possuíam acesso, ratificando mais uma vez a segregação do campesinato, em virtude da dificuldade de acesso ou a falta dele.

Na escola em questão, à falta de acesso a internet, a dificuldade em relacionar as tarefas com as especificidades do campo, dificuldade de contato com a família, a evasão, culminou com o desatroso resultado na avaliação dos alunos, que apesar de aprovação total nos anos de 2020 e 2021, na prática, com o retorno das aulas presenciais, trouxeram à tona, a disparidade entre o que os resultados finais apresentavam e o que realmente os alunos aprenderam ao longo da pandemia.

Arroyo, Caldart, Molina (2004) consideram a educação como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Para os autores, é fundamental que a educação pense o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios dos que vivem no campo.

Corroborando da mesma idéia temos (CALDART et al., 2010; GIMONET, 1983; SILVA, 2012). A expressão educação do campo [...] constituiu um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional que vem se consolidando na luta por políticas públicas que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no e do campo. É um movimento que, conforme destaca Caldart (2004), mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, defende o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. É, portanto, um olhar para a educação do campo como direito – direito universal, humano e social; mas que apresenta, também, outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe, também, com o jeito de educar quem é sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme pessoas como

sujeitos de direito. (SILVA, 2010, p. 181-182).

Segregar este ensino remoto, ou ofertá-lo de forma deficitária para o campesinato é mais uma vez tirar deste povo, o direito a educação de qualidade,

Esbarramos aqui em diversos aspectos, entre eles dos recursos disponíveis e das expectativas, o que foi possível alcançar em outras unidades escolares da rede Municipal de Nova Iguaçu, na unidade que compõe o lócus da nossa pesquisa, não foi possível.

Dessa forma, “[...] entende-se que a educação tem a função de ajudar a despertar em cada pessoa a consciência de sua própria dignidade e de sua capacidade de exercer a cidadania” (PEREIRA, 2006, p. 95).

Rodrigues afirma que: A Educação do Campo visa suprir as lacunas da educação rural, oferecida durante todos esses anos, sendo importante frisar que este ainda é um conceito em construção. Os ideais, a delimitação do campo, os conceitos, teorias, estão tomando forma à medida que são desenvolvidos trabalhos, registradas experiências, realizados debates e discussões, tendo como objeto central a resistência campesina, a luta desse povo (2009, p. 53).

TABELA 4: Categoria Material Impresso

Descritores primários	Material Impresso para as Escolas do Campo no ensino Remoto
Descritores secundários	Período Pandêmico
Indicadores de códigos norteadores	<p>Na perspectiva Docente:</p> <p>Dificuldade em relacionar as questões campesinas com material fornecido;</p> <p>Dificuldade em produzir material visual explicativo, para o material impresso;</p> <p>Falta de pertencimento nas questões abordadas no material impresso;</p> <p>Nivelamento igualitário nas questões trabalhadas em relação ao nível de cada aluno;</p> <p>Na perspectiva Discente:</p> <p>Dificuldade na compreensão das atividades propostas;</p> <p>Falta de pertencimento nas questões abordadas no material impresso;</p> <p>Dificuldade em adquirir o material impresso;</p> <p>Desinteresse;</p> <p>Atraso na realização das tarefas propostas;</p> <p>Dificuldade para entregar as tarefas realizadas na Unidade Escolar;</p>

Categorias Finais	Em virtude da construção de um material único para toda a rede de ensino, muitos discentes não conseguiram avançar em relação à aprendizagem, muitas vezes em virtude da dificuldade em receber o material impresso, muitas vezes pela dificuldade na compreensão. Quanto aos docentes, muitos não conseguiram construir material de apoio para facilitar a aprendizagem do alunado, seja pela falta de pertencimento em relação às questões do campesinato, seja pela dificuldade em utilizar as ferramentas tecnológicas

Gostaríamos de enfatizar que estamos falando de uma Unidade Escolar Campesina da Prefeitura de Nova Iguaçu/RJ, que em especial no período pandêmico, foi gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação, que em encontrasse situada no centro da Cidade, distante das escolas do Campo, aproveitamos para fazer este comentário com o objetivo de destacar a distância não apenas física mas principalmente em relação ao pertencimento desse órgão com as demais unidades do campesinato.

A orientação inicial era que todas as escolas utilizassem as ferramentas tecnológicas, as redes sociais, além de aplicativos como WhatsApp. Desta forma iniciou-se o ensino remoto. De certa forma, esta foi a realidade em todo o território nacional. Na integra, acredita-se que aproximadamente 48 milhões de estudantes tenham sido atingidos (SÁ et al., 2020).

Segundo Barbosa, Viegas e Batista (2020) caracterizavam as aulas remotas como sendo atividades de ensino mediadas através da tecnologia, no entanto se norteavam por meio dos princípios do ensino presencial. Aulas na modalidade remota proporcionavam o prosseguimento da escolarização através dos recursos tecnológicos.

Se pensássemos na perspectiva pedagógica, já teríamos em destaque um

montante de entraves relacionados ao ensino presencial nas Escolas do Campo. Sabemos que a ausência de estrutura física e de materiais, acarretou uma grande parcela de inferioridade ao ensino campesino, mas mesmo assim, com toda a precariedade existente, há uma história de muitas lutas, de conquistas e de vitórias nas escolas da zona rural. (LEITE, 1999).

Em relação aos materiais, incluiríamos dentre os inúmeros recursos que compõem uma Unidade Escolar, os recursos humanos, que necessitariam de mão de obra especializada para o ensino no Campo, realidade bem diferente dessas escolas. Baseado nas Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Campo (Resolução CNE/CEB nº1/2002) os professores com formação no âmbito urbano que atuavam nas escolas rurais, “desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo” (BRASIL, 2002, p. 270). Conseqüentemente toda prática desenvolvida no ensino remoto, perpassaria por aqueles que estariam na ponta do processo, neste caso os docentes da Unidade.

Em virtude da realidade das escolas do Campo, com relação ao acesso a internet, conforme os GRÁFICOS 1 e 2, já imaginávamos que este segmento enfrentaria dificuldades maiores do que os demais. Pois o que colocamos em pauta não era simplesmente a dificuldade de acesso e sim inexistência dele. O que exigiu por parte dos órgãos competentes a necessidade de repensar uma nova ferramenta.

Ainda têm uma questão a mais em relação à conectividade. Em algumas regiões onde estão localizadas as escolas, não há acesso à internet de boa qualidade ou mesmo não há acesso à internet. A oferta de planos de banda de larga e de conexão nessas regiões é mais limitado. Então, de fato, nas escolas rurais, nós temos uma situação mais crítica em relação ao uso das tecnologias (CGI.br, 2021)

Pois conforme os próprios relatos, tantos de alunos, quanto de professores, muitos além de possuírem os instrumentos tecnológicos como celulares, tablet ou computadores. Quando possuíam, o uso deveria ser compartilhado com os demais membros da família, tanto irmãos que também estudavam, como para uso dos próprios pais.

“Tia lá em casa só tinha um celular pra todo mundo, muitas vezes a tia marcava a aula no mesmo horário do meu irmão”

“Na minha casa a internet não carregava os vídeos.”

“Eu tinha telefone, mas não tinha internet”

Na minha casa não tinha nem telefone e nem internet”.

Este relato ouvi pessoalmente de muitos alunos, como falamos anteriormente, estamos falando de uma comunidade carente tanto financeiramente falando em relação as ferramentas tecnológicas, quanto ao acesso a internet. Problema inclusive nas demais unidades regulares da prefeitura de Nova Iguaçu/RJ.

Como a própria Base Nacional Comum Curricular deixa claro na quinta Competência, a inserção da tecnologia de forma a ofertar ao alunado, possibilidades de exacerbar seu protagonismo, enquanto ator principal dentro do processo de ensino e aprendizagem:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018).

A referida dificuldade de acesso e das ferramentas tecnológicas, sinalizara para a própria secretaria de educação, que medidas deveriam ser tomadas. Foi quando formularam um material didático impresso único para todas as unidades escolares da rede de ensino. Onde cada educando deveria retirar na própria Unidade Escolar, sua “apostila” para que a resolução das atividades propostas fosse realizada em domicílio e posteriormente enviada para a escola para a correção.

FOTO 16 - Apostila ofertada para os alunos da rede Municipal de Nova Iguaçu/RJ



Fonte: SEMED/ Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu

Estamos falando de um material que foi pensado para uma coletividade, onde as especificidades do campo, não foram atendidas. Não havia sequer uma atividade que contemplasse as escolas camponesas. Conforme Travessini (2015), os movimentos sociais, como o MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra) e a sociedade de um modo geral, tinham como precípua finalidade a adequação da educação à realidade dos alunos do campo, visando uma educação inclusiva e autônoma, que não mais os tratasse como “matutos”, atrasados ou subordinados dos habitantes da cidade, mas sim como pessoas que assim como os demais, têm o direito a ter uma educação de qualidade.

Esse material foi criado por ano de escolaridade, dividido em fascículos, com o objetivo de ofertar ao alunado, novas atividades, após a finalização e entrega na Unidade Escolar, o aluno recebia a “nova” apostila.

A situação dos educadores no Brasil ao longo da pandemia nos revela desafios básicos, como por exemplo, a carência com relação ao retorno dos estudantes sobre as tarefas entregues pelo professor, entre tantos outros enigmas. ROSA, p.2, 2020.

A escola começou a iniciar a saga das apostilas, pois diferente das escolas urbanas, no Campo, muitos alunos residem longe da escola e sem contato, como falamos anteriormente, muitos não possuíam sequer um telefone celular, como entregar a apostila? Como comunicar as famílias sobre essa nova estratégia do ensino remoto? Como explicar para os alunos, a resolução das atividades propostas na apostila? Como estipular um retorno das mesmas?

Para Rosa (2020), a situação dos educadores no Brasil ao longo da pandemia nos revelava desafios básicos, como por exemplo, a carência com relação ao retorno dos estudantes sobre as tarefas entregues pelo professor, entre tantos outros enigmas.

Vale destacar que, os alunos encontravam dificuldade na execução das tarefas, pois não conseguiam compreender sem a explicação do docente, como desenvolver as atividades propostas. Cunha Junior et al., (2020) ressalta que para os estudantes que não possuíam acesso a internet, era necessário que o educador enviasse e recebesse as atividades impressas, e na grande maioria das vezes esse estudante não possuía acompanhamento dos familiares no desenvolvimento das

atividades, mediante a essa realidade ao qual o mundo se encontrava, o educador ficou impedido/impossibilitado de prestar um feedback a esse público.

“Tia minha mãe precisou pagar uma explicadora, porque eu não conseguia fazer a apostila sozinha!”

“Com a tia explicando a material eu entendo tudo, na apostila eu não entendia nada!”

“Tinha coisa na apostila que eu nunca estudei!”

Outra dificuldade encontrada pelos docentes, foi em relação a devolutiva da apostila, pois muitos não retornavam a Unidade, para devolver o material. E os alunos que devolviam, não recebiam uma devolutiva do docente, afinal as escolas estavam fechadas, apenas com o trabalho presencial do pessoal de apoio e administrativo, que entregavam e recebiam essas apostilas.

Para minimizar essas lacunas, os alunos recebiam via redes sociais ou WhatsApp o gabarito dessas apostilas, outro agravante para o campesinato, que estava com acesso limitado ou segregado.

TABELA 5: Categoria Déficit do Ensino Remoto

Descritores Primários	Déficit do Ensino Remoto
Descritores Secundários	Período Pandêmico/ Ensino Remoto
Indicadores de códigos norteadores	<p>Na perspectiva Docente:</p> <p>Dificuldade em compreender conteúdos da série atual, em virtude da falta de conhecimento anterior;</p> <p>Falta de tempo para trabalhar conteúdos que não foram trabalhados na pandemia;</p> <p>Dificuldade de articular o planejamento com as demandas do cotidiano;</p> <p>Falta de interesse dos alunos;</p> <p>Na perspectiva Discente:</p> <p>Dificuldade de compreensão em relação aos novos conteúdos;</p> <p>Desmotivação;</p> <p>Dificuldade em relacionar conteúdos antigos com os atuais;</p>
Categorias Finais	A defasagem em relação aos conteúdos que não foram trabalhados devidamente, dificultaram o ensino de novos conteúdos

Corroboramos com a idéia de que o processo de ensino e aprendizagem é algo contínuo, a ruptura que ocorreu no ensino remoto, nos trouxe seqüelas que carregaremos ao longo de muitos anos. Isso ficou muito claro nesta categoria de análise, conforme o relato de muitos alunos e professores. [...] divulgada em julho

deste ano, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19. [...] A pesquisa, denominada Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, aponta que pouco mais de 53% das escolas públicas conseguiram manter o calendário letivo original no ano passado. O levantamento foi realizado entre fevereiro e maio de 2021, com a segunda etapa do Censo Escolar 2020. Segundo o Inep, os dados aferidos seriam fundamentais para a compreensão das consequências da pandemia no sistema educacional brasileiro. Para isso, o Inep desenvolveu um formulário específico para coletar informações sobre a situação e as estratégias adotadas pelas escolas durante o ano letivo. Ao todo, 94% das escolas responderam ao questionário aplicado pelo Inep como complementação do Censo Escolar. O percentual corresponde a 97,2% das redes pública. (BRASIL, 2021).

Estar junto com esses professores, e ouvi-los, nos deu idéia da inquietação desse segmento, pois antes do ensino remoto, as Escolas do Campo, já enfretavam inúmeros entraves.

“ Se antes da pandemia já tínhamos os nossos conhecidos problemas, hoje temos esses e mais alguns.”

“Consigo enxergar no meu aluno o desejo em aprender, mas vejo também as suas dificuldades, que muitas vezes sobrepõe à vontade.”

“Tenho um planejamento a seguir, ainda que flexível, como seguir se meu aluno não sabe o básico?”

O ensino remoto se instaurou nas escolas de todo o Brasil, e na EM Shangri-Là não foi diferente, o uso das tecnologias passaram a fazer parte do cotidiano da escola. O ensino remoto, foi adaptado para a realidade do nosso lócus em questão, pois a inserção das TIDCs não foi algo tão simples para esta unidade escolar. Silva Neto e Santos (2020, p. 32), “usar tecnologias da informação para manter a interação com os alunos foi umas das opções viáveis neste contexto de pandemia”, contribuindo assim, para a formação do aluno, mais também ajudando a evitar a propagação do vírus.

As dificuldades eram inúmeras, desde a falta de acesso, ou a ausência dele, à falta das ferramentas, como celular, tablet ou computador, ou até mesmo a forma de manuseiar esses instrumentos. Como consequência do analfabetismo digital surge uma nova forma de exclusão: a exclusão digital que reúne todas as pessoas que não aproximaram-se dos procedimentos tecnológicos a fim de interagir com as

mídias digitais, seja como consumidores, seja como produtores de conteúdos. O contexto de exclusão limita a capacidade de atuação das pessoas, deixando-as à margem de uma fração importante da sociedade contemporânea. Além de empobrecer a capacidade de entender o mundo, as limitações estendem-se para vários níveis convergindo para situações em que as pessoas se veem limitadas a usufruir de serviços essenciais (NASCIMENTO, 2020, p. 30)

Um ponto importantíssimo, que foi destacado pelos próprios docentes, ao longo da pesquisa, foi em relação as suas próprias limitações em relação a tecnologia. Estamos falando de quase uma totalidade, que nunca havia gravado um vídeo, muito menos digitado uma tarefa, que desconhecia muitas ferramentas de recursos do próprio computador, que não possuíam habilidades com plataformas como Google Meet, Zoom, entre inúmeros entraves, na perspectiva do trabalho remoto docente. “[...] nunca, em momento algum no Brasil, os cursos de formação de professores, aperfeiçoamento e pós-graduação pensaram em desenvolver habilidades e conhecimentos para atuação dos docentes em época de pandemia [...]” (MELO, 2020, Apud. BARROS, VIEIRA, 2021, p.838).

Os danos ainda são difíceis de serem mensurados, porém, já é possível observar: O aumento das desigualdades no acesso à educação e à tecnologia, prejuízo no processo de aprendizado dos alunos, aumento de danos emocionais e impacto na saúde mental dos estudantes e professores, além do êxodo crescente do ensino tradicional (LEAL, 2020, p. 14).

Ainda sobre a formação docente, há a percepção de que a pandemia demonstrou que além da falta de conteúdos na grade curricular de licenciatura destinadas ao ensino das tecnologias em sala de aula, a mera transcrição do físico para o virtual, não seria considerado ensino remoto na sua totalidade, visto as seqüelas enfrentadas pelos docentes. Um alerta importante dos autores Barros e Vieira (2020), fazer a simples transição do material didático e atividades do plano físico ao virtual não é sinônimo de ensino remoto, muito menos de garantia de educação de qualidade.

Essas dificuldades, somadas as dificuldades anteriores, dificultaram ainda mais a aprendizagem, causando em muitos alunos um desinteresse ainda maior. REpensar todo o processo foi uma das estratégias utilizadas pelos professores da Unidade Escolar em questão. Especialmente neste período os papéis ficaram

visivelmente “trocados”, se é que podemos dizer assim. O ensino remoto enfatizou o papel protagonista do aluno dentro do processo de ensino e aprendizagem e do professor de coadjuvante dentro desta “trama”.

Algo relativamente simples, se vivêssemos isso no cotidiano das escolas, mas estamos falando de escolas públicas, que trazem no seu escobo inúmeras mazelas, dentre elas a necessidade histórica de ver no professor o papel de transmissor do conhecimento.

[...] estaríamos vivenciando uma etapa em que, progressivamente, o trabalho educativo passa a estar não só sendo “auxiliado” pelas tecnologias e suas máquinas, mas também deixando de estar no controle dele, que passa para as próprias máquinas? Seria essa a caracterização de uma revolução no trabalho educativo, no sentido que os entusiastas do ensino remoto atribuem, isto é, com a perda de relevância do sujeito-docente e o protagonismo do sujeito-educando (MINTO, 2020, p.8)

A tecnologia ficou em ênfase e concomitantemente o papel daqueles que precisavam utilizar essas ferramentas. Sejam eles, alunos ou docentes, todos se viram de alguma forma segregados. A pandemia proporcionou escancarar as desigualdades sociais existentes no Brasil. O isolamento social causou custos às famílias mais vulneráveis. Dependentes de trabalhos não formais e moradores de comunidades foram obrigados a colocarem suas vidas em risco e de seus familiares para garantir o sustento familiar (COUTO, COUTO, CRUZ, 2020, p. 210).

As desigualdades começaram a ficar ainda mais em destaque, principalmente para o campesinato. Luiz Felipe Stevanim (2020, p.215-216), ao trazer o relato de um aluno no período da pandemia, destaca dois processos de desigualdades que o jovem foi atingido: a desigualdade social - que o obrigou a realizar trabalhos nas plantações de café da família - e a exclusão digital.

Muitos telejornais noticiaram alunos do Campo, que precisavam assistir aulas em cima das árvores, ou no meio das plantações, em busca de sinal de internet. Muitos precisaram se deslocar quilômetros de sua residência, para compartilhar a conexão do vizinho. Entre outros inúmeros problemas. De acordo com o próprio Stevanim, no ano de 2020, ao realizar pesquisas sobre o acesso à internet no Brasil entre crianças e adolescentes de 9 a 17 anos revelava que 4,8 milhões deles não possuíam acesso à internet, e que dentro dessa faixa etária, 58% acessavam a internet por meio de celulares e smartphones - que, em muitas

vezes, eram de seus responsáveis e era necessário o compartilhamento do mesmo com outros familiares - , o que poderia dificultar o acesso e a realização de atividades remotas (STEVANIM, 2020, p.10).

A pandemia também afetou outro segmento importante da escola, os gestores. Esses foram obrigados a fazer adaptações para que o ambiente de sala de aula pudesse ser reproduzido em um espaço virtual. Como observou Luisa Guedes, mesmo com a tentativa de promover a educação de modo remoto, deixou-se de considerar algumas limitações existentes em sua execução, tal como a interação entre os alunos. De acordo com ela, “[...] ‘A escola é um lugar importantíssimo de socialização de crianças e jovens na sociedade em que vivemos’[...]” (STEVANIM, 2020, p.11).

E como dar continuidade a este ambiente, se devido ao isolamento social, alunos e professores trabalharam home-office? Como Reorganizar uma nova escola nos perfis do ensino remoto? Como oferecer orientação pedagógica aos docentes à distância? Como planejar os novos passos?

“[...]Os saudáveis em home office se cansam mais do que quando trabalham presencialmente, já que é um trabalho que carece de rituais e de estruturas temporárias fixas. É esgotante trabalhar sozinho, na frente da tela do computador, e a falta de contatos sociais é exaustiva. Tudo isso gera um impacto, porque todas as pandemias são geradoras de forte impacto social, econômico e político.” (DIAS, 2021, p.566).

A escola Municipal Shangri-Lá, passou a realizar reuniões on line, para alinhar o planejamento, sanar as dúvidas e avançar na medida do possível, com os mais diversos segmentos da Unidade.

“Nós gestores participávamos de reuniões com a SEMED e posteriormente realizávamos reuniões com nossos professores, com o administrativo e com os pais, para transmitirmos novas informações.”

“ As primeiras reuniões não traziam muitas informações, pois nem os órgãos competentes sabiam como direcionar”

“Algumas definições dependiam de outros órgãos competentes para darem prosseguimento a determinadas ações.”

O ensino remoto trouxe impactos significativos não só para o cotidiano escolar, como para a própria sociedade em si. Impactos vão para além da esfera

material, e atingem o físico e o individual. Do ponto de vista físico, aqueles que estavam acostumados com a movimentação de seus corpos no dia a dia, com locomoção, deslocação ao trabalho e realização de outras atividades se depararam com a diminuição de ritmo. (COUTO, CRUZ, 2020, p. 207).

Como reinventar de uma hora para outra e instituir o ensino remoto, exigindo da escola, em especial as campesinas, habilidades tecnológicas daqueles que estariam ofertando e recebendo o ensino? Foi verificado que os desafios impostos ao professor em sua prática profissional estavam relacionados ao conhecimento sobre as Tecnologias de Comunicação e Informação (TDIC) e seu uso adequado para finalidades educacionais. Desta maneira, Calejon e Brito:

“[...] destacamos a importância da utilização dos recursos da tecnologia da informação e da comunicação para a educação, como instrumentos que podiam auxiliar o desenvolvimento dos estudantes, mas enfatizamos que possuíam suas limitações e não são acessíveis a todos. Acrescentamos que os professores necessitavam aprender a lidar com estes recursos, com as condições de trabalho necessárias asseguradas.” (CALEJON, BRITO, 2020, Apud BARROS, VIEIRA, 2020, p.840).

Em nosso lócus, nos deparamos com inúmeros entraves para o ensino remoto, o que corroborou para o déficit, além dos pontos que já retratamos como a implantação repentina de um novo formato de ensino, os problemas na formação docente, problemas com conexão, falta de especificidades do material didático, entre outros, gostaríamos de destacar o aumento excessivo de professores adoecidos. Ora pela dificuldade em utilizar as ferramentas tecnológicas, ora porque não conseguiam “alcançar” seus alunos. Muitos adoeceram porque não dispunham da ferramenta para trabalhar e nem do recurso para adquirí-la. Ficaram doentes pelo medo desses instrumentos tecnológicos, que até então não faziam parte da rotina docente e muito menos do cotidiano escolar. Medo das notícias em relação ao falecimento dos familiares dos seus alunos e até dos familiares dos seus amigos de trabalho.

Outro impacto sofrido pelo professor foi em relação à sua saúde mental. O momento de incerteza de sua profissão, das cobranças e desafios impostos pela situação atípica, a relação familiar foi acrescida com a necessidade de lidar com a situação emocional de seus discentes nos períodos de aula. A sobrecarga emocional também foi um dos complicadores do trabalho docente (BARROS,

VIEIRA, 2020, p.840).

Quando verificadas as condições de trabalho dos professores, verificou-se que, assim como os alunos, os docentes se encontravam com dificuldades de acesso à aparelhos tecnológicos, assim como conectividade. Para solucionar parte deste problema, os docentes receberam da Prefeitura Municipal um auxílio tecnológico para aquisição de aparelhos para serem utilizados no ensino remoto. Infelizmente a liberação desta verba não foi imediata, mesmo entendendo que era necessário todo um trâmite, ainda que emergencialmente falando, muitos docentes precisaram arcar com a compra desses utensílios.

TABELA 6: Categoria Socialização

Descritores Primários	Socialização
Descritores Secundários	Período pós Pandemia
Indicadores de códigos norteadores	<p>Na perspectiva Docente:</p> <p>Difícil relação entre aluno e professor; Aumento no número de conflitos; Intolerância; Alunos mais ansiosos, agitados e sem limites; Aumento de atendimentos com a Orientação Educacional; Dificuldade de aproximação com as famílias;</p> <p>Na perspectiva Discente:</p> <p>Impaciência; Dificuldade de relacionamento com o outro; Dificuldade de enxergar o verdadeiro papel da escola e dos seus atores; Dificuldade em dialogar;</p>
Categorias Finais	O distanciamento social, dificultou a reaproximação no período pós pandemia, o que agravou os conflitos que já aconteciam na escola;

Como última categoria analisada, destacamos um fator muito delicado deste retorno pós pandemia, que diz respeito à relação aluno/professor, aluno/aluno e aluno/escola. Para Calbi et al. (2021), a pandemia mudou drasticamente a natureza de nossas interações sociais. Equipamentos de proteção e as medidas de distanciamento influenciam a capacidade de compreender as emoções dos outros e, assim, interagir.

“Os conflitos já aconteciam na escola, antes da COVID-19, mas hoje parece que os alunos estão com sangue nos olhos!”

“Retornamos com alunos mais agressivos, que parecem ter esquecido o que é uma escola e qual o papel do professor!”

“As famílias parecem mais distantes do que nunca!”

Este aspecto que destacamos aqui, diz respeito ao perfil da E.M. Sangri-Lá depois da pandemia, e conseqüentemente o perfil da sociedade que compõem essa escola. Estamos falando também, de pessoas que se tornaram mais intolerantes, deixaram de ser ouvintes, pararam de olhar nos olhos e enxergar o outro.

Diante disso, Santos et al. (2021, p. 60.774), destaca que a pandemia para a educação, além de todos os desafios já citados, trouxe ansiedade e insegurança, entretanto, também proporcionou uma reflexão sobre as várias mudanças estruturais que precisam ocorrer para garantir “uma educação de qualidade acessível a todos, especialmente no aspecto de reconhecimento e valorização do papel do professor na construção da aprendizagem”.

Apesar de não ser novidade para ninguém os conflitos que já aconteciam nas escolas, neste período de pós pandemia, esses conflitos cresceram exageradamente e nem as escola e nem seus atores estavam preparados para mediá-los.

A escola Shangri-Lá se viu desafiada, assim como todas as escolas do país, a acolher e receber esses alunos, minimizando da melhor forma todas as seqüelas ou parte delas. O acolhimento é uma questão de ética, no retorno às aulas, pós-pandemia da Covid-19. Assim, a responsabilidade e solidariedade serão de fundamental importância para todos se sentirem bem e acolhidos no ambiente escolar” (RAMBO, 2020, p.4).

A mediação vai além das relações sociais, a escola renasceu com uma nova “aliada” passeando não só pelos corredores da escola, mas dentro da sala de aula, a tecnologia, os aparelhos celulares e tablets, o que era escasso antes da pandemia, hoje nos deparamos com um número elevado de alunos conectados. Impulsinonados pela própria pandemia. Para os autores Quadros da Silva, Fossatti e Jung (2018, p. 3), “[...] a escola precisa repensar seu papel, uma vez que deixa de ser a única fonte de saber, já que os meios digitais apresentam um grande volume de informações”.

A escola Shangri-Lá, assim como as demais, iniciaram o retorno das atividades presenciais após a vacinação em massa dos docentes, mas ainda assim todos foram tomados pelo medo e a insegurança do que estava por vir. Era um misto

de temores, seja do vírus, do ensino ou simplesmente medo do novo recomeço. Para Zurawski, Boer e Scheid (2020, p. 89) [...] “a ideia de enfrentar as incertezas, com relação ao conhecimento, leva à reflexão sobre uma incoerência existente dentro da instituição escolar, ao decidir ensinar somente as “certezas”. Porém, a vida se constituiu de ambas. A própria pandemia, causada pela Covid-19, é um fato inesperado que, em processo de aprendizado, ainda não se sabe como será. Para tanto, questiona-se: quando a vida vai retornar à normalidade? E, se não houver normalidade, como continuar? A certeza que se tem é que, neste crucial momento, cabe o enfrentamento dessas incertezas, para que, quando o retorno for possível, metas sejam traçadas para seguir adiante.”

Durante o isolamento alunos e professores passaram a conduzir a aprendizagem de forma diferenciada, e este retorno trouxe em especial para os Shangrilenses, uma certa estranheza porque assim como mudaram o modo de aprender, as relações também mudaram. Para Lima e Moura (2015, p. 97), é preciso saber combinar as atividades presenciais que estimulam a colaboração entre alunos, bem como a valorização e a humanização da relação professor/aluno, com atividades virtuais em que o aluno estuda sozinho, utilizando-se das ferramentas digitais.

Reatar esta relação aluno/professor é algo que aos poucos foi sendo restaurada entre os Shangrilenses, inicialmente repleta de saudade, uma mistura de nostalgia, medo, ansiedade, que aos poucos foram se tornando ora mais branda, ora mais tensa. Estamos falando de alunos que se viram podados durante quase dois longos anos, do convívio escolar e além das mazelas em relação a aprendizagem, pois é unânime que viveremos por muitos anos as consequências desse hiato, e assim tanto na perspectiva educacional, viveremos esta lacuna na perspectiva social. Assim como nas outras unidades de todo o país, quisá do mundo, nesta escola campesina inicialmente o alunado retornou mais agressivo, ignorando as regras, com muita dificuldade no convívio com o outro, seja com outros alunos e principalmente com os professores.

Constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria LOPES & MACEDO, 2011, p. 41.

A falta dessa relação ao longo do período pandêmico, fez com que o aluno campesino da Escola Municipal Shangri-Lá, reveberasse questões interiores de relacionamento que vieram à tona de forma abrupta, no pós pandemia.

“Hoje já conseguimos manter um certo controle, os alunos voltaram falando muito alto.”

“Os alunos desaprenderam ordens simples como, entrar na fila para merendar.”

“No início um simples esbarrão era motivo para socos, chutes e palavrões. Agora eles já conseguem voltar para o eixo.”

“Parece que quando eles voltaram, esqueceram o papel da escola e das pessoas que fazem parte dela.”

Todo o corpo docente e gestão possaram a ter um algo a mais para se preocuparem, e de certa forma, e com isso abrir mão da parte pedagógica efetivamente falando, em alguns momentos ao longo do cotidiano escolar, para trabalharem questões sócioemocionais, que interferem literalmente no processo de ensino e aprendizagem. Parafraseando Maria Teresa Esteban, o cotidiano da sala de aula é tempo/espço de imprevisibilidade. Agora mais do que nunca.

A instabilidade emocional de todos os envolvidos na aprendizagem (inclusive as famílias dos alunos) torna-se uma prioridade na vida do professor, que passa a deixar o pedagógico em segundo plano em função da melhoria da relação aluno / conteúdos escolares / família / ansiedade. Diante de tal cenário, torna-se evidente como a formação acadêmica do pedagogo não o preparou para lidar com tais desafios e, ao mesmo tempo, como é esperado que esse profissional saiba o que e como fazer seu trabalho em tempo e com qualidade recordes (Firmino, 2020, p. 277).

Um outro ponto importantíssimo que precisamos destacar é em relação as famílias, que retornaram a unidade em questão, exaustas física e emocionalmente falando, em virtude do excesso de trabalho para muitos, das perdas de familiares, do convívio desgastado com os demais membros da família, em virtude do isolamento social.

As medidas adotadas para conter o avanço da pandemia da COVID-19 impuseram desafios para milhões de famílias, independentemente de suas condições sociais e culturais, que se viram obrigadas a conciliar ainda mais as rotinas de trabalho, cuidado com as crianças e idosos em extensas horas de convívio, muitas vezes em pequenos espaços sob condições desfavoráveis de conforto. Com a suspensão das aulas, se mantido a estimativa dos dados do Censo Escolar de 2019 em 2020 (INEP, 2019), cerca de 47,9 milhões de alunos matriculados na Educação Básica nas redes públicas e instituições particulares de ensino ficaram sem atividades escolares. (CAETANO; SILVA JÚNIOR; TEIXEIRA, 2020, p. 122).

A escola chega com mais uma missão, a de acolher essas famílias, de ter um ouvido mais sensível para entender que muitos problemas que estavam sendo enfrentados dentro dos muros da escola, eram oriundos de fora. Quantos entraves para este recomeço, percebemos o empenho de todos nessa construção e desconstrução dessa “nova” E.M. Shangri-Lá. Compactando dos mesmos pensamentos, parafraseamos Oliveira, “promoveu e vem operando desconstruções sob o modo como “alunos com alunos”, “professores com alunos”, “professores com professores”, “docentes com gestores” se relacionam (Oliveira et al., 2020)

Dando prosseguimento a nossa análise destacaremos os dados que foram coletados, através das respostas do questionário on line, ofertado aos docentes da unidade escolar. Construimos alguns gráficos com base nas dez respostas coletadas, dos quatorze questionários, para a construção desses gráficos, que comentaremos a seguir. As perguntas iniciais traziam informações sobre o perfil deste professor, em relação a sua formação, tempo de serviço, mas preferimos nos ater a algumas perguntas mais específicas.

GRÁFICO 6 - Você já havia trabalhado com o ensino remoto?



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz/ 2023

Neste gráfico falaremos especificamente sobre a formação docente no

período remoto. E se os mesmos já haviam trabalhado com este formato de ensino, utilizado especificamente para superar momentos em que o ensino presencial foi suspenso temporariamente. Imaginávamos que esta suspensão também seria temporária, mas percebemos com o passar dos meses, que ainda viveríamos por muito tempo, assolados pelo COVID-19 e conseqüentemente no isolamento social e com escolas fechadas.

Dos docentes entrevistados, 20% informaram que já havia trabalhado com o ensino remoto, já a maioria totalizando 80% desconhecia o ensino remoto.

Pensando que grande parte não havia formação para trabalhar com o ensino remoto, ficou evidente a necessidade de reinventar este ensino, buscando possibilidades em plataformas na “web” para continuar com o processo de ensino e aprendizagem. As instituições privadas e públicas foram orientadas a utilizar ferramentas tecnológicas educacionais disponíveis no mercado. De uma hora para outra, presenciamos professores/as produzindo vídeo-aulas, criando exercícios, ministrando aulas “online” em diversas plataformas, tudo para que os/as alunos/as pudessem manter o ritmo de aulas e estudos. (CAETANO; SILVA JÚNIOR; TEIXEIRA, 2020, p. 123).

Muito professores se viram limitados, em virtude da falta de formação específica, Pimenta (2008), resgata a importância de considerar a formação própria do professor, num processo de autoformação e de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, refletindo constantemente sobre sua ação e sobre sua prática.

No que se refere aos docentes, nossa atual LDBEN 9394/96 define que estes, entre outros encargos, devem colaborar com atividades que articulem escola, sociedade e família. Família e sociedade.

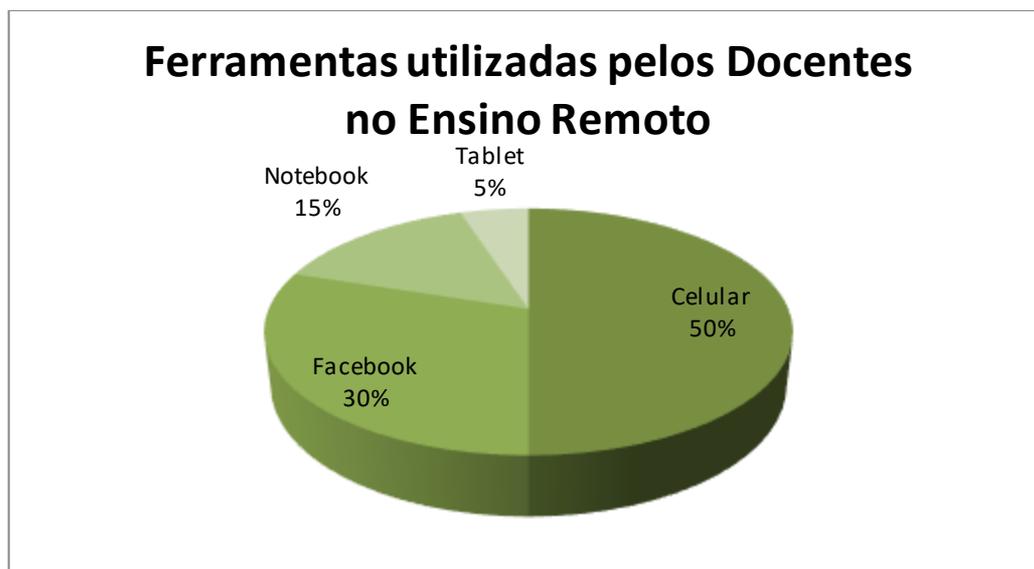
Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;

Executar as funções no ensino remoto, exigiu do corpo docente Shangrilense um empenho extraordinário, como cursos rápidos de como gravar vídeo-aula, aquisição de equipamentos, entre outros. A necessidade de cumprir o que estava previsto, fez com que o professor ajustasse, muitas vezes dentro do possível, os objetivos propostos.

Gráfico 7 - Ferramentas utilizadas pelos Docentes no Ensino Remoto



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz/ 2023

Sem dúvida que o celular foi uma excelente ferramenta neste período, mas o aparelho em si não teria tanta funcionalidade sem o acesso à internet, fator este que prejudicou a continuidade do ensino remoto através dos meios tecnológicos. Tendo em vista, como o gráfico a seguir nos comprova, muitos alunos não possuíam o aparelho celular e muito menos o acesso a internet.

Segundo relato dos alunos, nas visitas que realizamos nas salas de aula, alguns moravam mais distantes da zona urbana e por isso o sinal era ruim, outros informaram que devido ao desemprego que assolou muitas famílias em especial as camponesas, faltou dinheiro para pagar este item.

“Tia lá no mato, a internet não pega!”

“Tia lá em casa só tinha um celular, não dava pra todo mundo estudar!”

Os autores, Grossi; Minoda e Fonseca (2020), ainda enfatizam que, “Dessa maneira, *“homeschooling”* ou ensino domiciliar se tornou uma alternativa nos tempos da quarentena”. Sem dúvida que para o campesinato as conseqüências foram mais drásticas, pois aquilo que já escasso antes da pandemia, se tornou ainda mais com o isolamento.

Estamos falando dos alunos camponeses, marcados por tantas lutas, segrações e desigualdades, observamos com esta pesquisa que a pandemia aflorou essas marcas, o alunado Shangrilense, não conseguiram acompanhar o ensino

remoto através das ferramentas tecnológicas, necessitando de outras estratégias para desempenhar este no formato de ensino.

Durante o período da pandemia em que ficaram afastados das instituições de ensino de forma presencial, também apresentaram dificuldades com relação ao novo método de ensino. Muitos estudantes se mostraram desanimados e sem incentivo para estudar. Os que são oriundos de escolas privadas se adaptaram melhor e mais rápido a essa nova prática educacional, já os alunos de escolas públicas necessitaram de mais tempo para se adequarem e em alguns casos ficaram sem o devido suporte educacional. MINODA E FONSECA, 2020, p.12;

Gráfico 8- Quantos alunos possuíam ferramentas tecnológicas para acompanhar o ensino remoto?



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz/ 2023

As atividades, os vídeos e orientações eram disponibilizados via facebook, WhatsApp, mas em virtude da falta de acesso, seja por falta das ferramentas tecnológicas, ou até mesmo pela falta de acesso efetivamente, o que ainda é a realidade de muitas zonas rurais do Brasil, as escolas da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, precisaram repensar as estratégias de ensino, neste período pandêmico. Foi quando a secretaria de Educação, formulou uma apostila impressa, como falamos anteriormente, para todos os alunos, com os conteúdos básicos, para

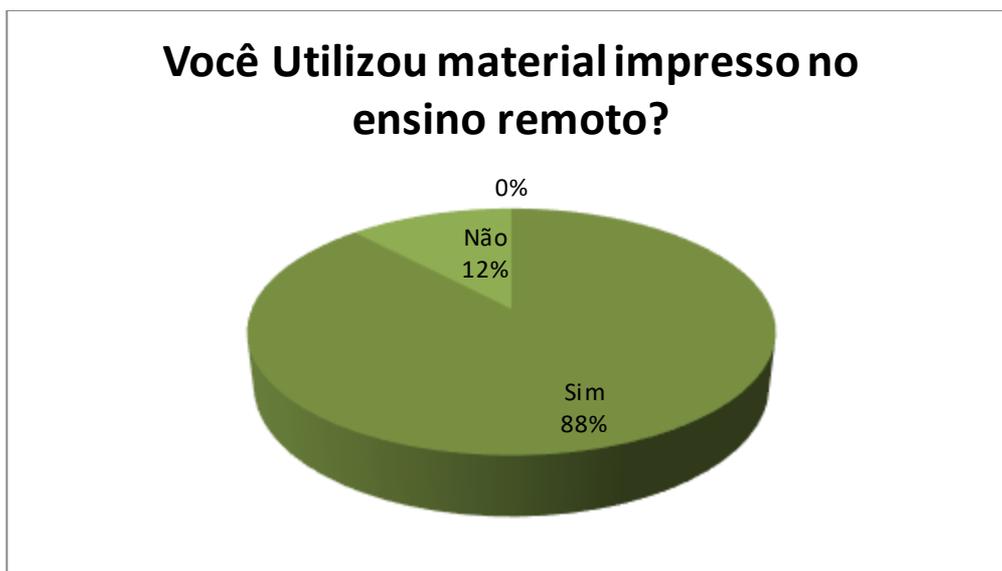
cada ano de escolaridade.

A educação híbrida está relacionada ao ideal de que professores e alunos poderão aprender em tempos e locais diferentes, algo já utilizado enquanto método na educação à distância. Surgiu com o propósito do docente empregar na sua prática pedagógica o uso das várias tecnologias, oportunizando uma visibilidade ao protagonismo do aluno, que vive constantemente conectado dentro e fora do espaço escolar. (BACICHI, 2016; SOUSA, 2018; SOARES e CESÁRIO, 2019 apud SILVA, 2020).

Até que as apostilas fossem formuladas e reproduzidas, a E.M. Shangri-Lá tentou seguir com o ensino através das redes sociais e WhatsApp, muitos alunos realizavam as atividades, quando os responsáveis chegavam a casa, após o trabalho, muitas vezes com o único celular da residência, para compartilhar com dois filhos ou mais, com suas respectivas atividades escolares para serem realizadas também. Um verdadeiro caos, pais e mães assumindo muitas vezes o papel de professor para tirar dúvidas, explicar conteúdos, entre outros percalços.

Os desafios são muitos, como por exemplo, problemas de conectividade, famílias que não tem acesso aos recursos tecnológicos e não têm condições de ajudar academicamente seus filhos, alunos que não tem maturidade para estudar a distância e, professores sem formação específica para lidar com o ensino remoto. (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p.166).

Foi uma sucessão de erros e acertos, porque tudo era novo para todos os envolvidos, dentro deste novo processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Grossi; Minoda e Fonseca (2020), apesar de todos os desafios encontrados os professores e estudantes tentaram se adaptar as aulas à distância da melhor maneira possível, embora muitos estivessem utilizando essa didática pela primeira vez, os alunos precisaram do apoio educacional da família o que para muitos foi mais uma problemática a se enfrentar.

Gráfico 9 - Você Utilizou material impresso no ensino remoto?

Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz/ 2023

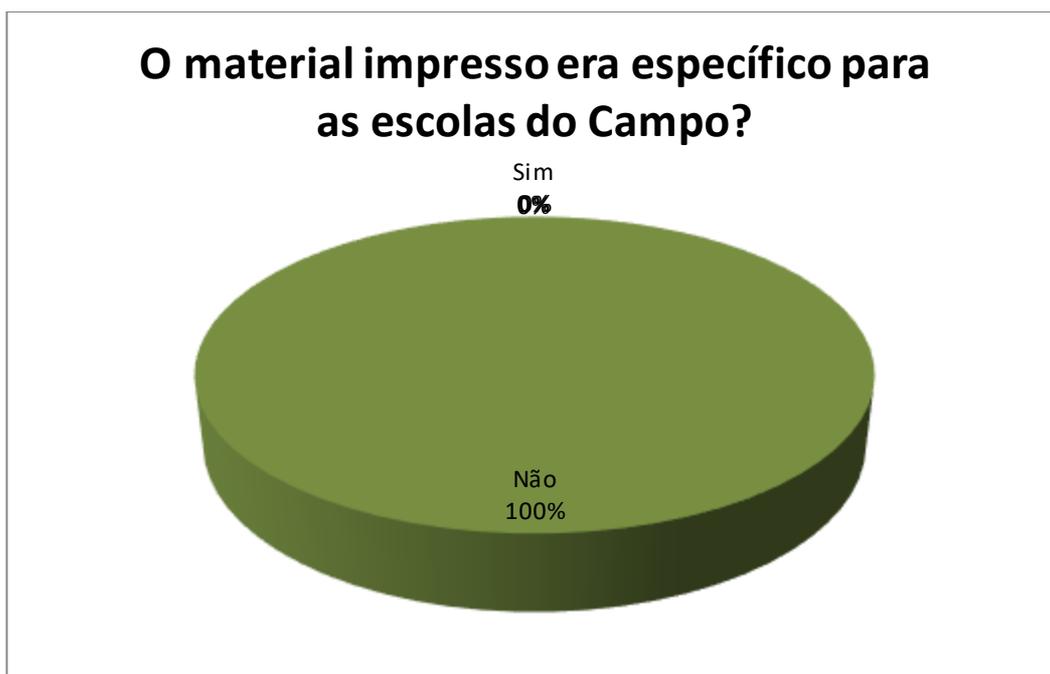
A utilização do material impresso, segundo os docentes foi uma forma de tabular de maneira mais específica a frequência e assiduidade dos alunos, se é que podemos dizer assim. Aqueles alunos que pegavam as apostilas na secretaria da escola e realizavam a devolução eram considerados assíduos, os demais eram considerados evadidos.

Foram muitos os desafios enfrentados pela educação durante a pandemia, como podemos observar na pesquisa de Schmitt, Bugalho e Kruger (2021), a análise das instituições de ensino públicas e privadas brasileiras frente a essa crise sanitária pela qual o mundo passou foi positiva. Professores e alunos conseguiram se adaptar ao ensino remoto e estipularam estratégias pedagógicas que auxiliaram o ensino. Essas instituições de ensino privadas e públicas, utilizaram-se de recursos como: apresentação de conteúdo em “slides”, apresentação de exercícios com resolução, estudo de casos, implementação de pesquisas/leituras orientadas sobre o conteúdo, uso de jogos e debates, alcançando dessa maneira os objetivos de ensino-aprendizagem.

Um ponto importante destacado pelos gestores da Unidade, é que todo o planejamento das ações eram baseados nesta relação de alunos “freqüentes”, com base na entrega das apostilas. Outro ponto de destaque foi que, o governo municipal reverteu o valor da merenda escolar, em crédito, oferecendo para cada aluno um cartão para compra de alimentos. O cartão era recarregado mensalmente, com o

intuito de minimizar a necessidade daqueles que realizavam refeições exclusivamente na escola.

GRÁFICO 10 - O material impresso era específico para as escolas do Campo?



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz/ 2023

Todo o material reproduzido era comum aos anos de escolaridade, e foi distribuído para toda a rede de ensino, inclusive para as doze escolas do Campo, que compõe o Município de Nova Iguaçu. Em momento algum esse material foi pensado para atender as especificidades do Campesinato.

Como falamos anteriormente, o material era retirado pelas famílias na escola, o aluno realizava as tarefas em casa e o responsável trazia posteriormente essas atividades resolvidas, porém muitos não devolviam a apostila, o que dificultava a avaliação e o acompanhamento desses alunos. Alguns docentes, enviavam vídeos via WhatsApp ou Facebook, muitas vezes de própria autoria para facilitar a aprendizagem. Àqueles que possuíam acesso, conseguiam algum tipo de explicação, outros precisavam se contentar exclusivamente com a apostila.

Para complementar a apostila, os docentes enfatizaram que era de extrema importância os vídeos explicativos que eram enviados, pelas plataformas digitais e

como muitos alunos não tinham acesso a essas, o acúmulo de atividades sem resolução nas apostilas era gritante. Além da defasagem em relação a aprendizagem, conseqüentemente a falta de interesse e em muitos casos a evasão.

O termo “estratégias de ensino” pode ser entendido como a junção de meios utilizados pelos docentes no desenvolvimento do processo de ensino vinculado às atividades e aos resultados esperados por elas. (ANASTASIOU; ALVES, 2004 APUD SCHMITT; BUGALHO; KRUGER, 2021, p.4).

Para VITELLI e FRITSCH, 2016, p. 910, a evasão escolar ocorre quando estudantes iniciam seus cursos, mas não os concluem, sendo relacionada à desistência por qualquer motivo, exceto diplomação. É caracterizada, assim, como um processo de exclusão determinado por variáveis internas e externas às instituições de ensino, configurando-se como um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas. Pode ser vista, nesse sentido, como o reflexo de múltiplos fatores intervenientes, que precisam ser compreendidos tendo em vista o contexto socioeconômico, político e cultural, o sistema educacional e as instituições de ensino.

Novas estratégias precisaram ser repensadas em relação a evasão, a Busca Ativa Escolar, que é composta por uma metodologia social e uma plataforma tecnológica gratuita, que visa apoiar governos municipais e estaduais a identificar crianças e adolescentes em risco de abandono escolar ou fora da escola, a fim de encaminhá-los para atendimento nos diversos serviços públicos, com o objetivo de providenciar ações para que eles não abandonem a sala de aula.

Um outro entrave em relação a busca ativa, foi contactar os responsáveis em pleno isolamento social, enfrentado pelos shangrilenses. Nas escolas do campo a busca ativa é mais difícil, devido a localização, o distanciamento, o acesso, entre outras especificidades. Muitos alunos não foram contactados e a escola, ao final do ano letivo considerou esse grupo como desistentes.

Dentre as informações coletadas neste questionário, não podemos abrir mão, dos relatos dos docentes em relação às dificuldades enfrentadas. Foi unânime que todos precisaram se reinventar na pandemia da COVID- 19 e escrevo intencionalmente desta forma para destacar que muitos, inventaram e reinventaram as suas práticas. Conseqüentemente deram lugar a sentimentos como o medo, a insegurança, a dúvida, a incerteza, dentre outros. Muitos, colegas não souberam

lidar com esse turbilhão de mudanças e acabaram adoecendo, literalmente. Alguns do próprio COVID-19, outros de doenças relacionadas ao pânico, ansiedade, depressão e etc...

Destacamos alguns relatos dos docentes em relação às dificuldades enfrentadas:

“Faltou internet para os alunos, impossível o trabalho remoto sem internet”

“Faltou recursos e mais treinamentos referente a situação vivenciada.”

“Falta de aparelho digital que pudessem me ajudar, fui obrigada a comprar.”

“A falta de domínio das ferramentas tecnológicas, ausência da família(muitas vezes por falta do telefone, necessidade de trabalhar)e a própria pandemia em si.”

“Foi muito difícil devido a falta de estrutura tanto tecnológica, quanto a minha própria limitação relacionadas a minha formação.”

“Um dos maiores problemas foi contactar os alunos, muitos desapareceram”

“ Muitas vezes fui só ouvinte, de mães desesperadas.”

“Vi como positivo o uso da tecnologia, mas achei negativo o fato de nem todos alunos terem acesso.”

“ Cada perda de um familiar dos meus alunos, era compartilhada com os demais, algo desesperador.”

“ Aprovamos os alunos, sem ao menos saber se realmente eles aprenderam.”

Trouxemos aqui falas bem fortes em relação a tudo o que estávamos vivendo, não imaginávamos, apenas desconfiávamos como tudo estava acontecendo, do outro lado da tela do nosso aparelho celular. Famílias totalmente perdidas, tanto em relação ao ensino, quanto ao próprio “rumo” que esse ensino tomaria. Famílias essas que viram na escola um lugar de socorro, ou de simplesmente de escuta, pois foi o que realmente os Shangrilenses viveram ao longo do período pandêmico. Serviram de escuta, no momento em que muitos desses docentes gostariam de ser escutados, também foi parte do relato desses docentes.

Em relação a aprovação, o critério utilizado ao final do ano de 2020 foi que os alunos que possuíam frequência deveriam ser aprovado, e a mesma era

contabilizada pela retirada e devolução das apostilas e do cartão de alimentação.

Já no ano de 2021, como as aulas presenciais retornaram antes do final do ano letivo, foi possível avaliar os alunos para finalizar a aprovação.

Já no ano de 2022, em que o ensino se deu integralmente de forma presencial, o índice de reprovação cresceu assustadoramente conforme análise das atas de resultados finais, em que nos anos da pandemia era de 100% , a E.M. Shangri-Lá finalizou o ano com uma média de 20% de reprovação em turmas do primeiro segmento do ensino fundamental, maior que o ano anterior.

CONCLUSÃO

Nossa pesquisa perpassou anos assombrosos tanto para a saúde, quanto para a educação e principalmente para a humanidade. Vivemos a pandemia da COVID-19 e ficaram marcadas em nossa história, cenas que não se apagaram das nossas memórias, como o número assustador de mortandade causada pelo vírus, enterros coletivos, grandes avenidas sem um indivíduo sequer, em virtude do isolamento social, a luta contra o tempo para a criação de uma vacina, escolas fechadas, são tantos relatos assustadores, que viveremos por longos anos reflexos nas mais diversas áreas, fruto do período pandêmico.

Ao finalizarmos trazemos aqui dados importantes coletados ao longo da pesquisa, mas que não servem com base para concluir o assunto em questão. Oportunizando com isso o diálogo entre outros pesquisadores, sobre o campesinato. Em relação aos resultados apresentados, os mesmo servem para corroborar com o que diz a própria literatura, que serviram como embasamento teórico para as respostas de nossas hipóteses.

Respondendo ao objetivo geral proposto no início da nossa pesquisa, compreendemos dentro das especificidades das escolas do Campo, que o ensino remoto no período pandêmico da Covid- 19, se deu de forma deficitária, em relação as competências previstas para os determinados anos de escolaridade, da educação.

Dialongando com Mônica Molina, quando falamos dessas especificidades, não estamos falando exclusivamente do território, mas desse “espaço” na sua totalidade. Qual o campo da Educação do Campo? Neste sentido, discutimos o paradigma da Educação do Campo como uma construção teórica que se consolida na comunidade científica, é incorporada por diferentes instituições e se transforma em um projeto de desenvolvimento territorial. MOLINA, 2016, p. 2.

Entendemos que as escolas de todo o Brasil, se organizaram para oferta do ensino remoto, de forma adaptada, e imediata, não levando em consideração que muitos alunos não estavam preparados para migrar do ensino presencial para o ensino remoto, tão repentinamente. Que dirá nas escolas do Campo, que estão distantes das regiões urbanas e dos grandes centros, onde a oferta de internet é escassa e deficiente.

Instalou-se o caos nos lares das famílias da E.M. Shangri-Lá, por diversos motivos, inicialmente pela dificuldade de acesso a internet ou a inexistência deste, o que dificultou o acompanhamento dos alunos das aulas ofertadas via redes sociais ou WhatsApp. Além da ausência de instrumentos tecnológicos para acessar as aulas. Muitas vezes as famílias tinham dificuldades em dividir o único aparelho celular, para três ou quatro filhos estudarem, simultaneamente. A segregação do Campesinato Shangrilense ficou mais uma vez em evidência, principalmente pelo déficit no processo de ensino aprendizagem.

E com tanta deficiência em relação ao uso da tecnologia, neste novo formato de ensino, dentro de todo o Município de Nova Iguaçu/RJ, a própria secretaria Municipal de Educação, optou pelo uso de apostilas impressas para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de forma mais acessível, o que gerou mais uma segregação para o campesinato, quando não pensaram na formulação de apostilas que atendessem as especificidades das escolas do campo. A ideia de uma apostila para atender todas as escolas da rede, colocou em um mesmo patamar as escolas do Campo, causando assim mais uma vez, uma imposição histórica de poderio, da cidade sobre o campo. Mesmo caminhando pelo avesso, pois ainda que de forma remota, o aluno campesino precisava “enxergar” neste ensino proposto, sua vivência, sua cultura e práticas. Paraphrasing Caldart(2002): A educação deve acontecer nos seus contextos, no local aonde os sujeitos vivem, pois deve ser pensada a partir dos sujeitos, suas culturas, práticas sociais e históricas.

Com a utilização desse material impresso único para toda rede, seguimos o modelo antigo de uma educação rural que, ainda não têm na sua prática e muito menos no seu cotidiano escolar, atividades, projetos e currículos, específicos para a realidade campesina, inclusive isto ficou explícito no ensino remoto. Como pensar um formato de ensino, onde o protagonista não se reconhece nele? A propósito da Educação Rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global.” (In KOLLING, CERIOLI e CALDART, Orgs., 2002, p. 72).

O acompanhamento e a frequência dos alunos, no ensino remoto se deu de forma rasa, pois o mesmo era feito, através da retirada e devolução das apostilas impressas fornecidas pela secretaria de Educação e retirada dos

cartões de alimentação oferecidos pela Prefeitura. Muitas atividades eram entregues em “branco”, pois a complementação da explicação dessas atividades estavam relacionadas aos vídeos enviados pelos docentes, ora de autoria própria, ora compartilhados da internet, para facilitar o desenvolvimento das questões propostas. Fator este que não davam ao docente a confirmação de que o aluno “aprendeu” ou não determinado assunto.

Miguel Arroyo(2015), defende que, sem avançar, consolidar e afirmar as escolas na sua materialidade física e nos projetos escolares concretos possíveis de educação, poderemos ter um corpo avançadíssimo de reflexão política e teórica sobre currículo e educação do campo e uma existência material rasa e até inexistente nas escolas.

Reconhecemos a importância do docente dentro deste “novo” modelo de ensino, e destacamos que muitos se reinventaram tanto em relação a suas práticas, quanto as ferramentas utilizadas. Foram desafios grandiosos, principalmente com o uso das novas tecnologias, algo que para muitos era novidade. O trabalho foi árduo e redobrado, pois alcançar os alunos, através da distância causada pelo isolamento social, foi uma tarefa ainda maior.

Estamos falando em especial do nosso lócus, que têm em seu corpo docente 90% de professores que não pertencem ao campesinato, um grande desafio, pois além da dificuldade de manusear as ferramentas tecnológicas, este professor não possuía formação específica para as escolas do campo. Algo inclusive que relatei, com base na minha pesquisa de Mestrado, realizada nas escolas do Campo de Nova Iguaçu, no ano de 2015. Conforme Alencar(2010), a falta de preparação do professor para atuar na perspectiva da educação do Campo. Visto que, a formação docente é constituída de cima para baixo. Uma formação pensada para a zona urbana e levada para a zona rural. Que nada condiz com a realidade local, não traz a história e cultura do povo. A autora ainda reafirma a falta de articulação nas práticas pedagógicas dos conteúdos formais, não formais e informais, juntamente com a falta de experiência docente para desenvolver a relação dos saberes escolares e saberes cotidianos.

Exatamente o que foi vivido nas escolas do Campo brasileira, inclusive na E.M. Shangri-Lá, com a inserção do ensino remoto, sem a articulação das especificidades do Campo. Vimos com isso um professor esgotado, fragilizado e angustiado por perceber que não estava alcançando o seu alunado numa totalidade,

se viu tolido de exercer sua função.

Estamos falando de uma classe totalmente violentada. Já que o Brasil é o país número um no mundo em termos de violência contra o professor (FERNANDES, 2014; TENENTE; FAJARDO, 2017).

Além da violência física, temos a violência verbal que já virou algo natural nas escolas e não podemos esquecer da violência moral, onde este profissional não valorizado, não recebe um salário digno, não possui condições mínimas de trabalho, atuando muitas vezes em escolas com nenhuma infraestrutura. Estamos detalhando o perfil de um profissional que com a pandemia e o ensino remoto, tornou-se mais vulnerável e fragilizado.

Nossas pesquisas apontam para o aumento não só da carga horária de trabalho após o início da pandemia, mas também para um aumento significativo do percentual de professores/as que estão fazendo uso de psicofármacos. Algumas pesquisas apontam que o sofrimento psíquico decorrente da pandemia de Covid-19 pode representar uma segunda onda de estragos à nossa saúde (BIERNATH, 2020).

Imputaram ao professor, funções árduas, dentro de todo o período pandêmico. Estamos falando de professores Shangrilenses, que não possuíam sequer um celular capaz de gravar vídeos, ou àqueles que nunca haviam gravado um vídeo. Professores que tiveram um trabalho gigantesco em suas residências para planejar e articular da melhor forma possível os conteúdos propostos.

Complementamos com as ideias de Führ (2019, p. 64), que utiliza o termo analfabetismo digital, que era exatamente o título que muitos docentes receberam neste período, por não dominarem os instrumentos tecnológicos: “De todos os modos, aprender, nos dias de hoje, implica manuseio tecnológico ou, melhor dizendo, alfabetização digital”.

Junto ao excesso de trabalho, esses docentes se viram, adoecidos, uns pelo medo, literalmente da tecnologia, outros pela frustração de não dominar as ferramentas tecnológicas e alguns por não “alcançarem” seus alunos.

Segundo Santana e Sales (2020), “[...] não há dúvidas que a pandemia da Covid-19 implicou em perdas para a educação e para aprendizagem [...]” e que, desta forma, a atual gestão terá que apropriar-se deste cenário pós pandêmico e criar novas estratégias educacionais. Ainda pelas reflexões de Santana e Sales (2020, p. 82), concordamos que, principalmente para os Shangrilenses, foco da

nossa pesquisa, estratégias precisarão ser pensadas tanto pela secretaria de educação, quanto com os demais atores que compõem este cenário, com o objetivo de sanar ou minimizar essas lacunas seja no campo educacional, seja de âmbito político ou até social, ao longo dos próximos anos.

Os docentes Shangrilenses se viram tomados pelo medo de retornarem ao trabalho, antes mesmo da vacinação. Além de todos os entraves citados acima, as ondas de boatos e fakeNews eram ainda mais aterrorizantes. Até que a prefeitura decidiu colocar saúde e educação como grupos prioritários para a vacinação.

Infelizmente não houve uma discussão em relação ao novo papel da escola do Campo, neste novo modelo de educação, já que as ferramentas propostas pelo sistema de ensino, não contemplavam a Educação Campesina, entendemos também que tudo foi muito novo, e que os erros cometidos, se é que podemos nomear assim, aconteceram no intuito de ajustar um modelo criado abruptamente .

Já em relação a análise do ensino remoto em uma escola do Campo da Baixada Fluminense, no período da pandemia da Covid- 19, finalizamos com informações interessantes, dentre elas que o período pandêmico exigiu de todos os sistemas de ensino do mundo que se repensassem estratégias para que fosse possível continuar o ano letivo de 2020 e 2021, causando o menor impacto possível aos estudantes. Além disso, em especial nas escolas campesinas, a criação de estratégias específicas para que o campesinato fosse atendido dentro do seu pertencimento e das suas especificidades. Quanto à escola Municipal Shangri-Lá, um olhar especial para que sejam sanadas todas as dificuldades existentes, que foram potencializadas, além das agregadas/adquiridas na pandemia da COVID-19.

Ainda sobre nosso lócus da pesquisa, sofremos com uma enorme evasão escolar, algo comum nas Escolas do Campo, e em virtude da dificuldade na Pesca no Rio Guandu/RJ fruto da obra da cedae, o isolamento social, o ensino remoto, entre outros inúmeros fatores, que só potencializaram uma demanda já existente.

Quanto ao ensino e aprendizagem, evidenciamos a necessidade de um planejamento específico para as escolas do Campo, inclusive da EM Shangri-Lá, a fim de sanarmos o hiato que foi criado entre os anos de 2020 à 2022. Com um aumento elevado de aprovados, crescimento do IDEB e na prática, alunos com uma defasagem ainda maior, do que nos anos anteriores.

Este trabalho foi sem dúvida algo de extrema importância para todos nós, falamos aqui de um período que marcou não só a humanidade de modo geral, na

pandemia da COVID-19, como a educação e todo o processo de ensino e aprendizagem mundial. O isolamento social e conseqüentemente o ensino remoto, gerou um hiato que perdurará por muito anos na educação brasileira. As dificuldades enfrentadas, levarão anos para serem superadas.

Trazendo para o campesinato como um todo, esbarramos em questões antigas que perduraram ao longo da pandemia, como a falta de acesso, a exclusão dos alunos das escolas do Campo, a falta de oportunidades em relação ao acesso a internet e as ferramentas tecnológicas, a evasão escolar, o ensino que não valorizou as questões do campesinato, o distanciamento entre o Campo e o ensino, o adoecimento docente, questões relacionadas ao pertencimento, entre outros.

Construímos aqui alguns subsídios para que o diálogo envolvendo as Escolas do Campo, especialmente no período da pandemia da COVID-19, seja fomentado e que não se esgote. Entendemos a Educação do Campo, responsável pela formação integral dos camponeses, conectadas as transformações do mundo, isso inclui tudo o que vivenciamos no período pandêmico. Repensar este novo modelo de educação, daqui para a frente, a fim de sanarmos todas as lacunas, criadas ou potencializadas no ensino remoto é mais uma das atribuições do Campesinato.

As novas e inovadoras metodologias de ensino e aprendizagem deverão ser desenvolvidas e utilizadas para que o estudante possa aprender a aprender e compartilhar o conhecimento de forma colaborativa entre os pares, tornando a aprendizagem mais sedutora, atraente, dinâmica, colaborativa e participativa. (FÜHR, 2019, p. 31).

Precisamos pensar nesta nova escola do Campo, pós pandemia e recriar através de todas as experiências vividas, positivas ou não, novas possibilidades dentro das especificidades do campesinato. Para Silva 2023, Nesse cenário, por meio da participação ativa das populações do campo é destacada a necessidade de luta pela efetivação de direitos fundamentais sociais já previstos nos ordenamentos jurídicos, bem como pela consolidação de uma política educacional que respeite as especificidades das escolas do campo enquanto projeto emancipatório das populações do campo.

O momento é para pensarmos nos mais diversos territórios de aprendizagem que surgiram no pós pandemia e que compõem o Campo dessa educação do Campo Shangrilense. Pensar nesses diferentes espaços é pensar nas diferentes possibilidades que a educação assume, enquanto transformadora dessa educação

do campo que tanto almejamos. E é neste contexto social, que enfatizamos o papel da sociedade, das políticas públicas, dos governantes entre outros, pela luta incessante e histórica do campesinato. Nesse sentido, Walter Antônio Bazzo destaca a urgência em definir uma equação que contribua para a garantia da dignidade humana por meio da educação, em um contexto de degradação crescente das classes sociais menos favorecidas, situação esta que se agravou ainda mais durante e após a pandemia da COVID-19. Almeja-se que, no mínimo, possamos contribuir para a diminuição das desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____, Roseli Salete. **Elementos para a construção do projeto políticopedagógico da Educação do Campo**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos Temáticos: educação do campo. Curitiba: SEED/PR,2005.

_____. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1,pp.60-81, Jan/Jun 2003. CALDART et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde JoaquimVenâncio,ExpressãoPopular, 2012.

_____. **Decreto-Lei Nº 7.352**, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a políticade educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 1-2 ISSN1967-2339, 5 nov. 2010. Seção 1, nº.212.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96**– 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,1998.Disponívelem. Acesso em 3janeirode2012.

_____.**Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**.Belo Horizonte: Autêntica,2005.

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>. Acesso em:13de mar. de2022.

ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M.. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel.G. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília: MEC, 2004.

BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. P. **Os desafios da educação no período de pandemia**.Disponível

em:<<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22591/18083>>. Acesso em: 10/01/2023.

BASTOS,ValériaAparecida. **Educação do campo e formação continuados(as) professores(as): as contribuições do projeto político-pedagógico**. 2005. Dissertação(Mestrado em Psicologia da Educação)-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras,Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

BICALHO, Ramofly e MOREIRA, Antônio Domingos , **Educação do campo em tempos de pandemia no município de Riacho de Santana**. Educação do Campo, periódicos UNOESC, 2022. Dsiponível em : file:///C:/Users/profd/Desktop/27913-Texto%20original-95484-101870-10-20220214.pdf

BORBA,R.C.N.;TEIXEIRA,P.P.;FERNANDES,K.O.B.;BERTAGNA,M.; BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares.3aedição.Petrópolis: Vozes,1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização(1.º,2.ºe3.ºanos)do ensino fundamental**. Brasília,2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. **Entenda como a pandemia impactou a educação no Brasil**. Brasília, DF: Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), 2021. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil>. Acesso em: 23.mar.2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 11.nov.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 11.nov.2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/479/Educacao-na-Constituicao-de-1988-Oartigo205#:~:text=Diz%20o%20artigo%20205%20da,sua%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20trabalho%22>. Acesso em: 11.nov.2022.

BRASIL.MEC.**Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de Subsídios**.Brasília. 2004.

CAETANO, Marcio; SILVA Júnior, Paulo Melgaço; TEIXEIRA, Tarcísio Manfrenatti de Souza. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre políticas de educação na cidade do Rio de Janeiro**. IN: Educação e Democracia em Tempos de Pandemia. Rio de Janeiro: Revista Interinstitucional Artes de Educar. v. 6 – n. esp., p. 116-138, jun-out. 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52036>. Acesso em: 11.nov.2021.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**.Currículo sem Fronteiras. v.3, n.1, p. 60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>.Acessoem:26 de fev. De 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**.3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART,Roseli Salete. **Educação do campo**. In:CALDART,R.S.etal.(Org.). Dicionário da educação do campo.São Paulo: Expressão Popular,2012.

CALDART,Roseli Salete.**A Escola do Campo em Movimento**. Currículos em Fronteiras. v.3, n.1, p. 60-81, Jan/Jun 2003.

CASTILHO, Maria Augusta de. **Interações**, Campo Grande,v.10,n.2,p.159-169,jul./dez. 2009.

CETIC. **TIC Kids Online Brasil**. Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>Acessoem jun.2021.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização daTecnologiacomoFerramentadeEnsino**.2020.Disponívelem:<http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>.Acessoem:19 Abr.2022

COSTA, Antônia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antônio Wesley Rodrigues do. **Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil**. Maceió-AL: CONEDU, [VII Congresso Nacional de Educação], 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf. Acesso em: 23.mar.2022.

COUTO, E.S.; COUTO, E.S.; CRUZ, I.M.P. **#Fique em casa: educação na pandemia da Covid 19**. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777/3998>>.

CGI.br. Comitê Gestor de Internet no Brasil. (2021). **TIC Educação**. São Paulo: NIC.br.

FARIA, A. R. et al. **O eixo educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência**. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. Educação do campo:desafios para a formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 79-94.

FAZENDA, Ivani.**Interdisciplinaridade**: Campinas: Papirus,1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo:Paz e terra,1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.São Paulo:Paz e terra,2005.

FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0: impactos da quarta revolução industrial**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. **Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias**. Revista Teoria e prática da Educação. v. 23, n. 3, p. 150-170, set-dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53672/751375151438>. Acesso em: 11.nov.2021.

HARARI,Yuval Noah. **21 lições para o século 21**.SãoPaulo: Companhiadas

Letras,2018.

IBGE–INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2001**. Rio de Janeiro: IBGE.

JAPIASSU,H.**Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago,1976

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete(orgs). **Educação do Campo: Identidadee Políticas Públicas**. Brasília: NEAD,2002. KOLLING, EdgarJorge; NERY,lr; MOLINA, Mônica Castagna(orgs).Por uma educação básica do campo.Brasília: Universidade de Brasília,1999.

LEVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa.1ª.ed.São Paulo:34,1999.ISBN 85-7326-126-9.85-7326-126-9.Sul: UNISC,v.10,n.1, jan./jun.2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**.São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, A., & Macedo, E. (2011). **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez.
MARCONI,M.deA.;LAKATOS,E.M. **Fundamentos de metodologia científica**, 5ª ed.São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, R. X. **A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio**. Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 14 out 2022

MAY,Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3.ed.Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLINA, M. **Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo**.In: MUNARIMet al.(Org.).Educação do campo:reflexões e perspectivas.2.ed.rev. Florianópolis:Insular, 2011.p. 103-121.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2003. (Tese) Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília.

MOURA, Edinara Alves de. **Lugar, saber social e educação no campo: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS**. 2009.198f. Dissertação (Mestrado emGeografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

NETO, A. J. M. **Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa**. In: PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos/915/educacao-campo->

politic/educacao-campo-politic.html>. Acesso em: 30 mai. 2022.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, A. B. (2020). **Educação em tempos de pandemia: o uso da tecnologia como recurso educacional**. Pedagogia em ação

OLIVEIRA, M. A. M., Lisbôa, E. S. S., Santiago, N. B. (2020). **Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional**. Pedagogia em Ação

OLIVEIRA, L.L.N.A; MONTENEGRO, J.L.A. **Panorama da Educação do Campo**. In: MUNARIM, APENÍNSULA, I. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. 2020. Disponível em: <<https://www.institutopeninsula.org.br/>> Acesso em: jun. 2022

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Brasília – DF, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 11.nov.2021.

PASINI, C.G. D; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L.H.C. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>>. Acesso em: 27 jan 2023.

PEREIRA, Alexandre de Jesus; NARDUCHI, Fábio; MIRANDA, Maria Geralda de. **Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de COVID-19 nas escolas públicas**. Rio de Janeiro: Revista Augustus. v.25, n. 51, p. 219-236, jul. – out. 2020.

PEREIRA, D. R. dos R. **Educação e Família: uma relação associativa na formação do jovem da escola da Pedagogia da Alternância**. In.: QUEIROZ, J. B. P.; COSTA E SILVA, V.; PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**, Liinc em Revista, v.1,n.1,março 2005, p. 3-15 <http://www.ibict.br/liinc>

RAMBO, N F. **A Educação em rede em época de pandemia e pós-pandemia: por uma vida mais solidária e de acolhimento, para as epidemias e crises se repetirem menos**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.25-38.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo: um olhar panorâmico**. 2011. In: GEPEC: Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação do Campo. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-docampo-um-olhar-panoramico/view>>. Acesso em: 27 de nov. de 2021.

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória, seus desafios e suas perspectivas.** Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-educacaodocampo.pdf>.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Magalí Cabral dos; [et.al.]. **Educação e COVID-19: os impactos da pandemia no ensino-aprendizagem.** Curitiba-PR: Brazilian Journal of Development. v.7, n.6, p. 60760-60779, jun. 2021. Disponível em: DOI:10.34117/bjdv7n6-449. Acesso em: 11.nov.2021.

SCHMITT, Daniela Carine; BUGALHO, Diones Kleinibing; KRUGER, Silvana Dalmutt. **Percepções docentes e as estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pela Covid-19.** Florianópolis, SC: Revista Catarinense da Ciência Contábil. v. 20, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/3133/2253>. Acesso em: 11. fev. 2022.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; SILVA NETO, Jerônimo Gregório da; SANTOS, Marilde Chaves dos. **Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social.** Piauí: Revista Latino-Americana de Estudos Científicos. v.1, n.2, p. 29-44, mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>. Acesso em: 11.nov.2022.

Silva, F. S., & Wunsch, L. P. **Educação do Campo na (Pós)Pandemia: pessoas, experiências coletivas e resiliência,** Revista Brasileira de Educação do Campo, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeuda. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRAVESINI, D. M. Educação do Campo ou Educação Rural? Os conceitos e a prática a partir de São Miguel do Iguaçu, PR. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/383>.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALENÇA, C. R.; SOUZA, L.H.P. **Percepções docentes e práticas de ensino de Ciências e Biologia na pandemia: uma investigação da Regional**, da SBEnBio. Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, p.153-171, 2020.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo.** OEMESC, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL____Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 23.mar.2022.

VIERO, Janisse. **Princípios e concepções da educação do campo**/Janisse Viero, Liziany Müller Medeiro. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosângela. **Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando?**. São Paulo: Estudos em Avaliação Educacional, 2016.

WHITAKER, D. C. Andreatta. **O rural urbano e a escola brasileira**. In Revista do Migrante, Ano V, N°12, 1992.

WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores Wizniewsky. **A contribuição da Geografia na construção da educação do campo**. In: MATOS, K. S. A. L. de; WIZNIEWSKY, C. R. F.; MEURER, A. C.;

ANEXO 1**UMA ESCOLA DO CAMPO DA BAIXADA FLUMINENSE EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENSINO, RESISTÊNCIA E LUTAS**

Este formulário faz parte da minha pesquisa do Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes (UNIGRANRIO). Segue as normas do Comitê de Ética, logo sua identidade não será exposta. Sua participação é de extrema importância, para entendermos o processo de ensino e aprendizagem de modo geral, no período da pandemia do COVID-19.

Desde já agradeço

Darlene Camargo G de Queiroz

- 1- Escolaridade
- () Ensino Médio
 - () Ensino Superior
 - () Pós-graduação

- 2- Há quanto tempo trabalha em uma Escola Educação do Campo?
- () 1 à 3 anos
 - () 3 à 5 anos
 - () Mais de 5 anos
 - () Mais de 10 anos

- 3- Você já havia trabalhado com Ensino Remoto?
- () Sim
 - () Não

- 4- Você recebeu alguma formação específica para o Ensino Remoto?
- () Sim
 - () Não

5- Quais as ferramentas tecnológicas que você mais utilizou no ensino remoto?

- 6- Quantos alunos possuíam em média, dispositivos para acompanhar o ensino remoto? (Celular, tablet, computador...)
- () 100%
 - () 50%

() Menos de 50%

7- Você utilizou material impresso, para trabalhar com os alunos no período pandêmico?

() Sim

() Não

8- Este material era específico para a educação do Campo?

() Sim

() Não

9- As famílias participaram, na sua MAIORIA, do processo de ensino e aprendizagem no período pandêmico?

() Sim

() Não

10-Você concorda que precisou se reinventar, enquanto docente, para lecionar na Pandemia?

() Sim

() Não

11-Para lecionar remotamente, o que você considerada ter sido mais trabalhoso?

12-Durante o ensino remoto, foi possível identificar as dificuldades dos alunos?

() Sim

() Não

13- Identifique algo positivo e negativo no ensino remoto:

Positivo: _____

Negativo: _____

14-Defina os problemas enfrentados por você, enquanto professor, no período da pandemia do COVID-19;

ANEXO 2

ROTEIRO DAS ENTREVISTA

CATEGORIA ALUNOS:

- 1- Você gostou de retornar para a escola?
- 2- Do que você mais sentiu falta na escola?
- 3- O que você achou mais difícil na pandemia?
- 4- Você conseguiu estudar sozinho?
- 5- Você tinha interesse em estudar on line?
- 6- Na sua casa tinha acesso a internet? Celular? Tablet? Computador?
- 7- Você aprendeu muitas coisas com o ensino remoto?
- 8- Você prefere o ensino remoto ou presencial?
- 9- Sua professora fez falta?

CATEGORIA DOCENTES

- 1- Qual foi o maior desafio do ensino remoto?
- 2- Você se reinventou no ensino remoto? Porquê?
- 3- Você se sentiu acolhido/orientado durante o periodo pandêmico, seja pela SEMED, Gestão ou coordenação pedagógica?
- 4- Seus alunos aprenderam os conteúdos propostos?
- 5- Aonde você buscou auxílio para formular suas aulas?
- 6- Você se sentiu incapaz, em algum momento? Porquê?
- 7- Você concordou com o material utilizado?
- 8- Você conseguiu avaliar os seus alunos?
- 9- O que você achou do retorno?
- 10- Como seus alunos estão, em relação a aprendizagem, ao comportamento e a socialização?

ANEXO 3

MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA

Somos educadoras e educadores de crianças, jovens, adultos e idosos de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária de todo o Brasil. Vinculamos nosso trabalho ao MST, uma organização de trabalhadores camponeses que há 31 anos luta pela terra, pela Reforma Agrária e por transformações na sociedade brasileira. Em fevereiro de 2014, o MST realizou seu VI Congresso Nacional, reafirmando seus compromissos históricos: a Reforma Agrária Popular continua aluta pela democratização da terra, a partir de um debate com a sociedade sobre o projeto de agricultura que defendemos para nosso país e para o mundo.

Desde o início de nossa organização, incluimos, como prioridade, a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da educação infantil à universidade, entendendo que o acesso e permanência é fundamental para inserir toda nossa base social na construção de um novo projeto de campo e nas lutas pelas transformações socialistas. Temos buscado construir coletivamente um Conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores.

Como participantes do II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, associamo-nos a outras organizações de trabalhadores na seguinte análise da realidade atual:

1. Vivemos numa sociedade capitalista cada vez mais desigual, que produz riquezas para poucos e miséria para muitos. O capitalismo mundial é agora comandado pelo capital financeiro e pelas grandes empresas privadas transnacionais, que dominam e controlam a produção e circulação das mercadorias em todos os países. Neste contexto, tudo vira negócio: a produção de alimentos, a saúde, a educação, o lazer, e cada vez mais o espaço público é subordinado aos interesses das classes detentoras do capital, pondo em perigo a vida humana e a natureza.

2. Como o objetivo principal é o lucro das empresas, as condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras e os direitos sociais, duramente conquistados, estão sempre em perigo. No Brasil, estamos perdendo algumas conquistas dos últimos anos e agravam-se problemas como transporte público, moradia, empregos e o acesso à saúde e à educação pública em todos os níveis e modalidades.

3. Este modelo econômico é o mesmo que organiza e controla a produção como um negócio capitalista, o agronegócio, e sua apropriação privada dos recursos naturais, água, minerais e biodiversidade. Esta lógica de agricultura está baseada em monoculturas que permitem produção em larga escala, mas destroem a biodiversidade e precisam cada vez mais de insumos artificiais que desequilibram os processos de reprodução da vida na natureza. O avanço do agronegócio é amparado por leis e mantido por financiamentos públicos que garantem sua expansão, expropriando a terra e os territórios de camponeses, indígenas, quilombolas. No Brasil, a ausência de uma política de Reforma Agrária é um dos

indicativos da aposta equivocada dos governos no modelo do agronegócio, que esconde suas graves contradições, já discutidas em todo mundo.

4. É possível desenvolver a agricultura de outra forma, tendo por objetivo principal a produção de alimentos saudáveis para o conjunto da população, e já existem muitas práticas buscando uma produção que respeite a saúde humana e a natureza. Mas o desenvolvimento dessa agricultura em larga escala e quer novas pesquisas, produção de ciência e políticas que estimulem a recuperação dos caminhos já percorridos pelos camponeses e pelas camponesas em sua resistência ao longo da história da humanidade. Mas não tem sido essa a opção dos que decidem o uso dos recursos públicos.

5. É esta mesma lógica perversa de colocar tudo a serviço da reprodução do capital, que coloca a educação na mira dos empresários. Além do histórico objetivo de garantir a formação dos trabalhadores e trabalhadoras a serviço do lucro das empresas, agora faz em da educação um ramo de seus negócios e buscam assumir o controle político e pedagógico das escolas.

6. Grandes grupos empresariais intervêm cada vez mais na política educacional, por meio de propostas que têm sido assumidas pelos governos como falso objetivo de melhorar a qualidade das escolas públicas. Na prática, estas propostas representam um processo acelerado de mercantilização da educação em todos os níveis. Primeiro, buscam demonstrar que a escola pública está em crise, que educandos e educandas não aprendem, professores e professoras não sabem ensinar e o sistema educacional não funciona. Depois, apresentam como alternativa que as escolas passem a funcionar de acordo com a lógica de trabalho e de gestão das empresas capitalistas. Isso significa o estabelecimento de metas a serem atingidas, controle externo do processo pedagógico, perda de autonomia do trabalho dos educadores e das educadoras, responsabilização individual pela aprendizagem dos educandos e educandas sob qualquer condição e currículos determinados em função da avaliação em larga escala. Defendem que, para maior eficiência do modelo, as próprias empresas assumam a gestão das escolas, recebendo recursos públicos para esta tarefa. No Brasil, esses grandes grupos empresariais se organizam no “Movimento Todos pela Educação”.

7. Do lado dos trabalhadores e das trabalhadoras há muitas organizações, educadores e educadoras, educandos e educandas e comunidades que, desde seus locais de trabalho, buscam pensar e fazer mudanças necessárias na escola pública, mas com outros objetivos. É preciso, sim, transformar a escola para voltar seu trabalho educativo ao desenvolvimento mais pleno de todas as pessoas, visando a uma formação humana emancipatória de longo prazo. Há ricas práticas educativas sendo desenvolvidas nessa direção.

8. Mas estes projetos estão em condições desiguais de disputa, porque cada vez mais o Estado assume o lado das reformas empresariais da educação, da mesma forma que na agricultura assume o lado do agronegócio. Por isso, as escolas públicas estão hoje em grave risco. Elas estão cada vez menos públicas, menos democráticas, menos inclusivas e mais instrumentais. E os trabalhadores e as trabalhadoras cada vez menos autônomos para desenvolver suas práticas educativas.

9. No Brasil, o direito à educação de trabalhadores e trabalhadoras ainda não foi resolvido. O projeto escravocrata, latifundista e agroexportador do país, explica por que e quer chegamos à universalização da educação básica e porque existem 14 milhões de jovens e adultos ainda não alfabetizados. Este projeto é responsável pela desigualdade histórica no atendimento dos direitos de trabalhadores e trabalhadoras do campo.

10. Mesmo com todas as lutas dos sujeitos coletivos do campo, ainda se tem 20,8% de analfabetos e a população camponesa tem, em média, 4,4 anos de estudo. Aí está o maior contingente de crianças fora da escola, os menores índices de atendimento à educação infantil, a maior precariedade física das escolas, as piores condições profissionais de trabalho dos docentes, os contratos de trabalho mais precários, o maior número de educadores e educadoras os quais atuam sem formação inicial.

11. A agricultura capitalista, que expulsa as famílias do seu território, somada à lógica privatista das políticas educacionais, tem acelerado o fechamento de escolas públicas no campo e dificultado a construção de escolas que atendam às diferentes etapas da educação básica, negando às populações o direito de estudar no lugar no qual vivem e trabalham. Entre os anos de 2003 e 2014, foram fechadas mais de 37 mil escolas no campo. A política do transporte escolar afasta as crianças das escolas, seja pelo tempo gasto em péssimas estradas seja pelos meios de transporte precários.

12. As reformas empresariais em curso fazem com que as escolas que ainda resistem no campo sofram uma investida cada vez mais forte das empresas do agronegócio, por meio de cartilhas e projetos pedagógicos que fazem propaganda de seu projeto e dos interesses de classe que representam, além de ser parte da investida de privatização disfarçada da escola pública.

Diante desta realidade e buscando honrar a história da qual somos parte, manifestamos nossos COMPROMISSOS de LUTA e de CONSTRUÇÃO:

1. Seguir lutando por uma sociedade justa, democrática e igualitária, sem exploração do trabalho e da natureza, com Reforma Agrária, com um projeto popular de agricultura e com saúde, cultura e educação de qualidade social para o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras.

2. Lutar contra qualquer tipo de reforma neoliberal que reduza os direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras e comprometa a democracia e a soberania do nosso país.

3. Combater o modelo do agronegócio que representa doenças, morte e destruição da natureza e dos povos do campo, das florestas e das águas, especialmente dos povos indígenas e quilombolas. E resistir à ofensiva das empresas do agronegócio nas escolas do campo, que tenta subordinar educadores e educadoras, educandos e educandas à sua lógica destrutiva, com falsos discursos inovadores.

4. Construir a Reforma Agrária Popular, com distribuição de terras a quem nela

vive e trabalha e com avanço da agricultura camponesa que tem como principal objetivo a produção de alimentos saudáveis e ambientalmente sustentáveis para o conjunto da sociedade.

5. Trabalhar pela agroecologia como matriz tecnológica, produção de conhecimento e desenvolvimento de uma agricultura a partir dos princípios da agrobiodiversidade e da soberania alimentar dos territórios.

6. Combater a privatização da educação pública em todas as suas formas, seguir na defesa de uma educação pública desde a educação infantil até a universidade e lutar contra as reformas empresariais defendidas no Brasil pelo Movimento Todos pela Educação, que buscam subordinar as escolas às exigências do mercado, reduzem as dimensões formativas, roubam o tempo da aprendizagem, instalam uma competição doentia e ampliam a exclusão.

7. Defender a destinação de verba pública exclusivamente para a educação pública.

8. Combater a indústria cultural capitalista que produz um modo de vida consumista e individualista.

9. Seguir denunciando que FECHAR ESCOLA É CRIME! E lutar contra a desigualdade educacional em nosso país e pela construção de mais escolas públicas no campo, com infraestrutura adequada, de acordo com a realidade do campo.

10. Trabalhar pela alfabetização e políticas públicas de EJA e exigir políticas que garantam o direito à elevação da escolaridade de todo povo brasileiro.

11. Defender para todos os trabalhadores e as trabalhadoras do campo e da cidade, uma educação emancipatória que vise ao desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões da vida, que alargue a visão de mundo das novas gerações e permita vivenciar relações sociais baseadas em valores como a justiça, a solidariedade, o trabalho coletivo e o internacionalismo.

12. Seguir na construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo da escola, com participação da comunidade e auto-organização de educandos e educandas, e de educadores e educadoras.

13. Lutar contra o tipo de violência e preconceitos étnicos e raciais, globofóbicos e de gênero.

14. Participar das lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação por condições dignas de trabalho, valorização profissional e formação adequada.

15. Seguir trabalhando pela Pedagogia do Movimento e pela Educação do Campo, na construção da Pedagogia Socialista para o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras.

Prestamos nossa homenagem a Florestan Fernandes, uma grande liderança da luta pelo direito à educação e pela escola pública no Brasil, que colocou seu trabalho a serviço das causas do povo. Que seu legado siga inspirando nossa organização: não se deixar cooptar, não se deixar esmagar. Lutar sempre!

Conclamamos nossos e nossas camaradas de luta e de projeto para juntos transformarmos as graves contradições deste momento histórico em lutas coletivas na direção das transformações necessárias para construção da futura república socialista do trabalho.

ANEXO 4

