



INTERFACE
ISSN 2448-2064



OS IMPACTOS DO FECHAMENTO DE ESCOLAS NO/DO CAMPO NA VIDA DO ESTUDANTE CAMPONÊS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

THE IMPACTS OF SCHOOL CLOSURES IN RURAL AREAS ON THE LIVES OF RURAL STUDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Liliane Soares Santana
lssoareslili10@gmail.com

Vandique Martiniano Campos Meira
profvanmeira@gmail.com

Fabiano Neves Silva
fabianonsilva10@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir os impactos do fechamento de escolas no/do campo na vida do estudante camponês durante a pandemia de COVID-19, na Bahia, Brasil. Para compreender essa problemática sob o objeto de estudo e suas múltiplas determinações, utilizamos o método Materialista Histórico-Dialético (MHD), fundamentado na revisão bibliográfica, que abarca aspectos históricos e críticos, com base nas contribuições de estudiosos(as) como Matias, Souza e Santos (2022); Caldart (2002; 2004); Santos e Nunes (2020); Taffarel (2015); Silva e Santos (2023), entre outros(as). Ademais, elencamos a legislação da Educação do Campo e os decretos de prevenção seguidos no Brasil contra a COVID-19. Assim, esta pesquisa aponta as desigualdades educacionais intensificadas durante a pandemia, indicando que o recorrente fenômeno do fechamento das escolas do campo foi reforçado no referido período, sobretudo na Bahia, reverberando no interesse do capital, que oprime os direitos dos camponeses e os expulsa de suas terras.

Palavras-chave: Educação do Campo; Fechamento de Escolas; COVID-19.

Abstract

This paper seeks to analyze the impacts of rural school closures on the lives of countryside students during the COVID-19 pandemic in Bahia, Brazil. To comprehend the research object and its multiple determinations, we use the method Historical Dialectical Materialism (HDM), grounded in a bibliographic review that addresses historical and critical dimensions, drawing on the contributions of scholars such as Matias, Souza and Santos (2022); Caldart (2002, 2004); Santos and Nunes (2020); Taffarel (2015); Silva and Santos (2023), among others. Furthermore, educational legislation on Rural Education and governmental decrees related to COVID-19 prevention provide the normative basis for the discussions developed in this study. The study revealed that educational inequalities were exacerbated during the pandemic. The findings also indicate that the closure of rural schools has become a recurrent phenomenon in Bahia, thereby evidencing how the interests of capital have contributed to the systematic denial of rights of peasant communities.

Key-words: Countryside Education; School closures; COVID-19

Introdução

A terceira década do século XXI iniciou com uma crise mundial desencadeada pelo vírus SARS-COV-2¹, que era desconhecido pelos cientistas do mundo inteiro. Assim, surgiu a pandemia do COVID-19, que afetou globalmente diversas áreas sociais como a saúde, a educação, a economia, a cultura, entre outras. No Brasil, a reportagem do jornal Brasil de Fato, publicada no dia 08 de outubro de 2021, apresentou que o governo do ex-presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, se mostrou desfavorável às medidas de segurança contra o COVID-19 e à gravidade da pandemia; houve resistência até mesmo na credibilidade e aceitação da vacinação para a população. Essa postura do governante e seus apoiadores, impactou na morte de mais de 700 mil pessoas, sobretudo durante o tempo mais crítico, de 2020-2021. Em 2022, segundo o portal do Sistema Único de Saúde (SUS), com o avanço da variante *ômicon*, foram contabilizados 66.144 óbitos, números que reforçam a gravidade da pandemia.

Com a instauração da pandemia e o desconhecimento da ciência e da população acerca dos riscos severos, a educação foi uma das áreas imediatamente atingida, pois foi necessário evitar aglomerações e, as aulas e atividades presenciais foram suspensas. Visto isso, neste artigo apresentamos uma breve reflexão acerca dos desafios que versam sobre a Educação do Campo na luta, de enfrentamento, as dificuldades de implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que foi uma estratégia utilizada para continuar as aulas de forma remota por conta da necessidade de frear a propagação do vírus.

Para que as aulas pudessem acontecer de alguma forma, a medida mais cabível foi a utilização das tecnologias digitais. No Brasil o Conselho Nacional de Educação (CNE), autorizou as aulas e atividades remotas de forma síncrona e assíncrona, por meio da publicação do Parecer CP/CNE nº 05/2020, de 28 de abril de 2020. Essa medida foi validada em todas as modalidades e etapas de ensino, compreendendo da educação infantil ao ensino superior, sendo fruto das reuniões e discussões de órgãos como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselhos Estaduais de Educação e Secretarias Municipais de Educação.

O ERE ocasionou mudanças profundas na forma dos profissionais da educação ensinar, bem como na aprendizagem dos estudantes, sobretudo nas escolas no/do campo. Para entender as desigualdades aprofundadas no sistema educacional público no contexto da pandemia, realizamos uma revisão bibliográfica, por entender que ela é um instrumento fundamental, para a concretização de um estudo desta natureza. Durante o percurso da fundamentação teórica percebermos o quanto a Educação do/no Campo tem sido negligenciada no Estado da Bahia e no Brasil. A falta de infraestrutura e recurso digitais que permitiram minimamente o acesso as aulas remotas durante a pandemia revelam um projeto de esvaziamento do campo e ataque ao acesso e permanência da educação para o povo camponês.

Por ser um artigo de natureza bibliográfica, optamos por analisar as obras consultadas para poder compreender as múltiplas determinações versam em torno do fechamento das escolas do campo durante o período da pandemia. Adotamos também o Materialismo Histórico Dialético, por ser um método que nos permite compreender o fenômeno em sua totalidade, sem deixar de explorar as singularidades e contradições presentes no objeto de estudo. Pois, o fechamento de escolas no/do campo não afetou a vida da comunidade camponesa, apenas na pandemia, a crise sanitária acentuou um rastro de desigualdade educacional em todo território nacional.

¹¹¹¹¹¹ Conforme explica o Ministério da Saúde do Brasil: O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos (Brasil, 2024©).

Quadro Teórico

A luta de classes dos Camponeses contra o fechamento de Escolas no/do Campo

A Educação do Campo, historicamente negligenciada pelo Estado e pelos agentes econômicos ligados a classe social dominante, tem enfrentado desafios significativos que refletem a desigualdade estrutural presente no Brasil. O modelo educacional predominante, o qual é implementado há décadas no campo, é a Educação Rural hegemônica, verticalizada e urbanocêntrica. Esse paradigma é projetado dentro das secretarias de educação dos entes federativos municipal, estadual e federal, para atender às demandas do estado regulador e servir aos interesses da classe social dominante. Conforme consideraram Santos e Nunes (2020, p. 204),

[...] o modelo de educação implementado no campo se aproxima do que compreende como educação rural, pois é planejada nas secretarias de educação, de forma verticalizada para ser aplicada nas áreas rurais, e não leva em conta a participação dos sujeitos do campo no planejamento, conforme deve ser no contexto do que se concebe historicamente como Educação do Campo.

Santos e Nunes (2020) destacam que nas últimas décadas houve avanços na Educação do Campo, não por conta da boa vontade dos agentes do Estado, mas por causa da luta de classes travada pelos movimentos sociais. Dessa forma, os povos do campo, ao conviver com um modelo de educação que não atende aos seus reais interesses, reivindicam a implementação da Educação do Campo. Como analisa Santos (2019, p. 29), a participação na disputa por políticas públicas é significativa e aponta avanços.

Ao longo de uma história, com muitos anos de luta, sem contar com outras dezenas de anos de muito silêncio, de conflitos e denúncias sobre as ausências de políticas públicas para o meio rural, que ficaram para trás, constata-se a existência de avanços quanto às políticas públicas educacionais direcionadas à Educação do Campo. Dessas lutas, desde a sua gênese até o momento atual, como resultado positivo, pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo, que reconhecem e legitimam seus anseios, levando em consideração as suas especificidades [...].

A Educação do Campo apontada por Santos (2019), conquistou avanços, principalmente em relação à criação de legislações que regulamentam e legitimam as políticas públicas educacionais para os camponeses. Enquanto sociedade precisamos superar as barreiras da negação de direitos ao povo do campo e garantir que eles possam ter acesso a uma educação de qualidade, com sua cultura e conhecimento valorizados. De acordo com Caldart (2009, p. 40),

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país.

Os movimentos sociais do campo têm desempenhado um papel de destaque na defesa da Educação do/no Campo. Dentre as características das lutas sociais, está a preocupação de realizar ações coletivas, no intuito de superar as mazelas e injustiças sociais, visando não apenas a

transformação social ou a política dessa modalidade de ensino, mas também a resistência contra toda forma de opressão presente em nossa sociedade.

Segundo Caldart (2002, p. 18),

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do campo por políticas públicas que garantam o seu direito a educação e a educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à suas culturas e às necessidades humanas e sociais.

Os jovens do campo, necessitam de uma educação que deve integrar os aspectos pedagógicos com as necessidades locais de forma participativa. Quando a educação é ofertada respeitando esses aspectos, a identidade e a autonomia do povo do campo se fortalecem.

Esse ideal de educação vem sendo negligenciado e o domínio do agronegócio é um fomentador histórico da migração campo-cidade. Pois, prioriza as monoculturas, desmatam as florestas nativas, expulsam as famílias camponesas de suas terras e retira o jovem do campo para servir de mão-de-obra barata. Essa lógica excludente de identificar o campo como lugar do atraso, fortalece a argumentação da classe dominante de que fechar escolas é uma forma de reduzir custos.

Fazendo uso das palavras de Cerino (2021):

Historicamente a educação em nível nacional tem cumprido como principal tarefa formar mão de obra para manter o atual modelo de desenvolvimento capitalista e no campo essa situação se intensifica ainda mais. Devido a função dada ao campo no atual contexto, e a situação geral da educação brasileira, existe uma tendência de marginalizar a educação e as escolas do campo, relegando-as ao abandono, fechamento de escolas e transferência dos jovens e crianças camponesas para escolas em áreas urbanas. Os governos (municipais e estaduais) consideram mais fácil oferecer transporte aos estudantes residentes no campo do que oferecer vagas a eles em escolas do campo.

Fica assim evidenciado que a ideologia neoliberal ataca o direito ao acesso à educação das crianças, jovens e adultos camponeses. A política de expropriação do trabalho que vêm sendo articulada pelo Estado capitalista, dificulta as condições dos estudantes ao tentarem conciliar estudo e trabalho. Além do mais, em razão de viverem em situação de vulnerabilidade social e não terem suporte suficiente para continuar os estudos, muitos estudantes acabam abandonando a escola.

Diante dessa realidade, Silva e Santos (2023) chamam atenção para os sucessivos fechamentos de escolas no/do campo. Nessa perspectiva, salientamos que no planejamento política educacional, o Estado não tem considerado os sujeitos do campo, uma vez que perpetua a lógica neoliberal de produção econômica capitalista. Isso pode ser identificado nas pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), entre 2010 e 2022, que revela o fechamento de 27.256 (vinte e sete mil e duzentos e cinquenta e seis) unidades escolares no campo brasileiro.

As lutas historicamente promovidas pelos movimentos sociais do campo foram determinantes para a conquista da Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014. Em vigor, essa lei proíbe o fechamento de escolas no/do campo, pois a problemática anunciada:

tem servido para desassistir a população camponesa e beneficiar o acúmulo de capital, expondo, mais uma vez, que os governos estaduais e municipais insistem em continuar encarando a educação como gasto, não como investimento para uma formação humana e crítica da população (Silva e Santos, 2023, p. 11).

Diante dos dados apresentados na figura 01, fica evidente que a existência da lei não é suficiente para que o desmonte das escolas do campo continue a ocorrer. Em cinco anos, 704 escolas localizadas em áreas rurais na Bahia foram fechadas.

Figura 1. Número de escolas da Educação Básica
NÚMERO DE ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Número de Escolas, localidade (rural) - Bahia, 2019 a 2023				
2019	2020	2021	2022	2023
8.122	7.911	7.775	7.592	7.418

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2019 - 2023

O fechamento das escolas no/do campo emerge, portanto, como um dos aspectos mais contraditórios no cenário da Educação brasileira. De um lado estão as políticas de expansão, expressas em um arcabouço de legislações promotoras da Educação do Campo, promulgadas desde 2002, além de investimentos financeiros, como os recursos provenientes do PAR (Santos e Nunes, 2020). Embora, do outro lado, encontram-se as políticas neoliberais, impostas pelo Estado brasileiro a partir da reestruturação produtiva do capital. Assim, o gerencialismo impõe uma gestão de produção flexível, conforme abordado por Peroni (2003), que explica essa realidade e também as múltiplas determinações dos fechamentos de escolas, sobretudo as no/do campo, que se dão pelo discurso de “reordenamento da rede”.

A fim de podermos refletir acerca das causas do fechamento das escolas no/do campo no Brasil, é necessário compreender a historicidade, a qual está relacionada com a formação territorial do país, iniciada com a expulsão e o genocídio dos povos indígenas. Nesse sentido, a organização do território colonial em sesmarias e capitanias hereditárias, fundamentou a legitimação do Estado na grande concentração de terras, condicionando posse à poucas famílias de origem portuguesa. Segundo Stédile (2011, p. 22),

Os capitalistas-colonizadores eram estimulados a investir seu capital no Brasil para a produção de alguma mercadoria para exportação, com a Coroa garantindo a posse de imensas extensões de terra para tal finalidade. O critério fundamental para a seleção dos eleitos pela “concessão de uso” das terras era – muito além do que simples favores a fidalgos próximos – a disponibilidade de capital e o compromisso de produzir na colônia mercadorias a serem exportadas para o mercado europeu. A “concessão de uso” era de direito hereditário, ou seja, os herdeiros do fazendeiro-capitalista poderiam continuar com a posse das terras e com a sua exploração. Mas não lhes dava direito de vender, ou mesmo de comprar terras vizinhas. Na essência, não havia propriedade privada das terras, ou seja, as terras ainda não eram mercadorias. [...] O que caracterizava a Lei nº 601, de 1850? Sua característica principal é, pela primeira vez, implantar no Brasil a propriedade privada das terras.

Desde o período colonial a posse de terras no Brasil foi privilégio de poucos. Após a criação da Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, que trata sobre as terras devolutas do Império e as que

foram tomadas posse ilegalmente por título de sesmária, foi possível a comercialização de terras (Brasil, 1850). No entanto, somente a elite possuía poder aquisitivo e privilégios de posse, iniciando um longo processo de dominação sobre as terras no país. Posteriormente, a história da nação brasileira, perpassa por processos excludentes das camadas subalternizadas desde o período colonial. E, as políticas públicas de equiparação não puderam garantir a igualdade de direito, principalmente para os camponeses.

Destarte, desde o Brasil colônia, os investimentos em educação eram considerados como um gasto pelo Estado. Atualmente, para restringir as despesas públicas com as escolas no/do campo, utilizam-se estratégias como a nucleação. Isso implica em fechar escolas e deslocar os estudantes para as escolas núcleos, situadas intracampo ou no meio urbano, justificando o fechamento que compromete a sociabilidade da região onde a escola exercia suas funções de formação e vida.

Segundo Silva e Santos (2023, p. 23), “os camponeses não veem a escola apenas como espaço para ler e escrever, mas também como local da partilha das experiências, das reuniões em que discutem sobre a vida e a luta dos sujeitos que vivem no campo”. Essa visão ressalta que a escola no/do campo, desempenha um papel de produção de sentido na comunidade, além de sua função educacional. Mas, como dissemos, a problemática do fechamento de escolas no/do campo tem sido determinada pela nucleação, e também o transporte escolar influencia a questão, pois,

[...] o fechamento de escolas para nucleação tem se evidenciado como excludente, na medida em que não garante ao aluno do campo o direito à educação na sua comunidade de origem, e o transporte escolar tem contribuído com isso, porque leva os alunos do campo para a cidade (Santos; Nunes, 2020, p. 201).

Em suma, garantir a escola e a educação específica ao camponês, é um caminho em direção à autonomia e emancipação desses povos, que necessitam de políticas educacionais bem articuladas. Sendo que, compreender a Educação do Campo de forma ampla, significa não só dispor do processo de aprendizagem, mas sobretudo, respeitar as relações de trabalho e a realidade em que o educando está inserido, reconhecendo que a escola representa vida e resistência das lutas contra a hegemonia neoliberal capitalista.

O ideal neoliberal e a precarização do camponês pelo cerceamento ao direito à educação na pandemia

A ideia do neoliberalismo imposta ao homem do campo é a de colocar a educação como um braço da lógica empresarial burguesa, onde o que prevalece são os interesses do capital. Para a classe social dominante, a educação é uma mercadoria que deve atender os interesses do mercado de trabalho. Essa ideia defendida pela elite empresarial, busca invalidar cada vez mais a educação pública e prioriza a meritocracia, o individualismo e a competitividade entre os estudantes; deixando de lado um dos principais aspectos da educação, que é contribuir com a formação social e crítica.

Durante a pandemia da COVID-19, os processos excludentes para os estudantes das escolas públicas foram ainda mais evidentes. Os estudantes em sua maioria não tinham acesso aos recursos digitais essenciais para assistir as aulas remotas, nem infraestrutura para poder estudar de forma adequada. Quando trasposmos essa realidade para os estudantes das escolas do campo esse desafio se intensifica ainda mais. Segundo dados do relatório da UNICEF sobre “Cenário da exclusão escolar no Brasil”, a pandemia intensificou as desigualdades educacionais no Brasil. Diante disso, os estudantes que já se encontravam em situação de vulnerabilidade ficaram ainda mais afastados da escola.

Então chegou a pandemia da Covid-19. E a desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais. Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – seja por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado (UNICEF, 2021, p. 05).

Dentro desse cenário apresentado, é necessário pensar em políticas públicas educacionais, que possam ser implementadas, com o objetivo de garantir o acesso e continuidade da educação desses jovens que ficaram desassistidos durante e após a pandemia.

Dentre as obras examinadas, um relatório técnico fruto de uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC), ganhou destaque. Trata-se de uma pesquisa que coletou dados a partir da aplicação de formulários *online*, via *Google Forms*, no ato de inscrição dos cursistas do programa de extensão Formacampo², que é oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Assim, os respondentes foram professores(as) das escolas no/do campo, de 140 municípios da Bahia, totalizando um total de 10.938 respostas oferecendo, portanto, uma perspectiva abrangente sobre a situação das escolas camponesas nos municípios pesquisados.

A pesquisa realizada pelo GEPEMDECC em 2022, refletiu sobre os obstáculos que a educação do campo enfrentou durante a pandemia do COVID-19 e as implicações desse fenômeno para os jovens estudantes que vivem no campo. Ao analisar os dados que foram coletados por meio de entrevistas com 10.938 professores de escolas do campo de 140 municípios da Bahia e apresentado por meio de Relatórios Técnicos do Sudoeste Bahiano¹³ pelo GEPEMDECC, podemos perceber que a situação das escolas, professores e estudantes foram fortemente impactadas pela pandemia.

O Relatório apresentado pelo grupo de pesquisa destacou vastos obstáculos na elaboração e aplicação das atividades escolares durante os períodos de ensino remoto. Que vão deste a falta de acesso à internet na escola e na casa dos discentes, até a falta de equipamentos digitais que poderiam contribuir com o ensino e aprendizagem nesse período de isolamento social.

O ensino remoto emergencial surge em um momento em que as aulas presenciais não eram possíveis. No entanto, como fica evidenciado na apresentação dos dados a seguir, a maioria das escolas onde atuam os professores que responderam ao questionário, sofreram com a falta de recursos digitais e infraestrutura adequada nas escolas no período da pandemia.

Quando perguntados sobre a existência de laboratório de informática na escola em que trabalhavam o relatório obteve 10.449 respostas, sendo que 85,2% dos entrevistados apontaram que não havia, 10,2 que havia e 4,6 que existia laboratorial de informática e que esses eram utilizados. Os dados apresentados apontam que os estudantes e professores das escolas envolvidas na pesquisa, não possuíam aparelhos de tecnologia digital no ambiente escolar durante o período pandêmico. Isso dimensiona as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores que não dispunham de recursos digitais adequados para realização das atividades escolares, durante o ensino remoto emergencial. O processo educativo nesse período tornou o estudante e o professor um agente ativo nas relações de ensino-aprendizagem. Mas, como foi evidenciado pela pesquisa, boa parte não tinha acesso aos recursos digitais que possibilitavam a continuidade dos estudos.

²²²²²² O programa Formacampo desenvolve várias atividades de formação continuada para educadores (as), que atuam com a educação do campo em diversos territórios de identidade da Bahia.

¹³ http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=65

Ao serem questionados se durante a pandemia os professores ministraram aulas *online*: 73,8% dos respondentes apontaram que sim, enquanto 26,2% responderam que não. Dados como esses retratam que a pandemia fez com que jovens deixassem de ter acesso ao ensino, aumentando assim os índices de exclusão escolar, pois sem professor e acesso aos recursos que tornariam possível assistir as aulas remotas, esses estudantes acabaram ficando sem acesso a seu direito constitucional de educação.

Quando questionados sobre as mudanças nas estruturas da escola ou sala de aula no retorno às aulas híbridas e presenciais após a pandemia, foram obtidas 10.146 respostas, sendo que 55,1% dos respondentes apontaram que não ocorreram mudanças nas estruturas e 44,9% responderam que sim. Os dados apontam que as mudanças para reorganização do espaço físico, não ocorreram de forma homogênea em todas as escolas dos municípios onde os professores foram entrevistados. Os motivos podem ser diversos, desde a falta de orçamento ou até mesmo planejamento inadequado por parte das autoridades responsáveis em coordenar e implantar as medidas de proteção e barreiras contra a disseminação do vírus da COVID-19 no retorno às aulas.

A pesquisa realizada pelo GEPEMDECC apontou também que 47,7% dos professores notaram que seus alunos, no retorno as aulas presenciais se mostraram mais ansiosos, enquanto 44,4% dos docentes disseram se sentir sobrecarregados com o retorno das aulas presenciais. A realização da pesquisa expõe uma realidade experienciada por estudantes e profissionais de educação durante o retorno às aulas presenciais. A pandemia destacou o quanto os aspectos emocionais vivenciados durante o período de isolamento social afetaram a vida dos estudantes e professores.

Figura 02. Percentual de escolas por estratégia de comunicação e apoio tecnológicos disponibilizados aos alunos ano letivo, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2021.

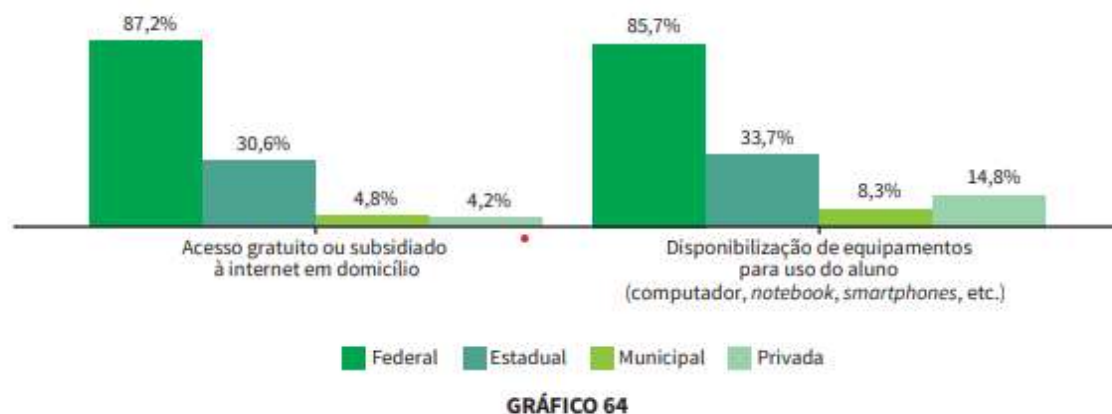


GRÁFICO 64

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados da Pesquisa sobre a Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no ano de 2021.

A imagem do gráfico acima foi apresentada pelo “CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2022 RESUMO TÉCNICO” (BRASIL 2023). As informações apresentadas na figura 02, se assemelha a alguns resultados obtidos pela pesquisa do GEPEMDECC. Na imagem do gráfico é possível visualizar as marcas da desigualdade educacional deixadas pela pandemia. É evidente a diferença em relação ao acesso de recursos tecnológicos que foi ofertada aos alunos da rede federal em comparação ao que foi fornecido aos alunos da rede estadual e municipal.

A falta de infraestrutura das escolas municipais que foram a mais afetada com a falta de acesso dispositivos tecnológicos durante a pandemia evidencia uma lacuna na falta de investimento para o cumprimento das aulas *online* no período de isolamento social. Isso inevitavelmente reflete no aumento dos índices de desigualdades educacionais, principalmente para os estudantes das escolas do campo.

É da história do Brasil e da classe social dominante do Estado utilizar de artifícios legais para hegemonizar, preponderar e legitimar seus privilégios e benefícios. A maior expressão na produção das desigualdades sociais é a organização do campo como função produtiva de riquezas para a enriquecimento da elite, agrária e urbana, que tem no latifúndio como uma das causas de manutenção da exclusão e desigualdade social e econômica no Brasil.

O modelo neoliberal de mercantilização de todo o processo produtivo e de aferição de lucros por exploração do trabalho operário e camponês, alcança após a abertura econômica, nos anos 1990, o aprofundamento da privatização dos órgãos públicos. O Estado é colocado com maior intensidade a serviço do mercado, das grandes empresas, do capital financeiro produtivo e especulativo, com práticas cada vez menos social. Conforme expressa Peroni (2003, p. 50), torna-se evidente que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemonizado pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais.

As políticas neoliberais implantadas no território brasileiro, ficaram evidentes nos governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2003. Os governos seguintes de forma mais velada deram seguimento ao projeto iniciado no governo de FHC, principalmente nas medidas de redução dos gastos públicos. Com a privatização de empresas estatais e criação do plano real, essas medidas ergueram a confiança do país, nos aspectos econômicos que eram exigidos naquela época. Mas por outro lado intensificaram as desigualdades sociais.

Com o objetivo de equilibrar as contas públicas do país, uma das primeiras consequências foi a redução orçamentária, para prestação de serviços públicos e a educação foi sem dúvida um dos setores que mais sofreram com a escassez de recursos financeiros. Um dos efeitos desse projeto nefasto, tem sido o fechamento das escolas no campo. Segundo Taffarel e Munarim (2015, p. 45),

Considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas.

Nos anos de 2019 a 2022, o projeto neoliberal do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, intensificou o desmonte da Educação do Campo. O apoio dado as grandes latifundiários e empresários do agronegócio aumentaram ainda mais as disparidades econômicas, educacionais e sociais da classe trabalhadora que vive no campo.

O Agronegócio é uma palavra nova, mas tem origem no sistema de plantation norte-americano e se refere ao modelo de desenvolvimento agropecuário capitalista. É a nova roupagem da agricultura capitalista, para que seja vista como moderna e produtiva. É, antes de tudo, uma construção ideológica que tenta transformar a imagem do latifúndio atrasado e semifeudal para o latifúndio produtor de riqueza (Souza, 2010, p. 72).

Surge nesse contexto a ideia de que o “agro é top”, sendo esse um grande pano de fundo colocado pela mídia para que a sociedade não veja a real situação da classe trabalhadora, que tiram o seu sustento do campo. Os grandes latifundiários usam a terra para produção de monocultura e exportação, utilizando o modelo de agricultura que aumenta as desigualdades sociais nas áreas rurais da Bahia e do Brasil. Por isso, os movimentos sociais travam lutas acirradas para que as políticas educacionais específicas do campo sejam implantadas. Como resultado dessa contradição, a classe trabalhadora nessas ações enfrenta profundas disparidades sociais, especialmente os agricultores, que veem a terra monopolizada para a reprodução do capital.

Considerações Finais

Todas as políticas públicas conquistadas são frutos dos movimentos sociais do campo, que incansavelmente lutam por políticas públicas educacionais específicas para essa região. Como resultado dessa contradição, a classe trabalhadora nessas ações enfrenta uma profunda disparidade social, especialmente os agricultores, que veem a terra monopolizada para a reprodução do capital.

A pandemia da COVID-19 acentuou ainda mais as desigualdades já existentes na educação, especialmente nas comunidades camponesas, onde a falta de infraestrutura e acesso a recursos tecnológicos deixaram evidentes a exclusão digital que os estudantes do campo vivenciaram. A situação suportada por esses estudantes e professores das escolas no/do campo, reflete a fragilidade das políticas públicas educacionais no contexto brasileiro.

Nesse interim, a Educação do Campo desempenha um papel fundamental na luta contra os sucessivos fechamentos das escolas camponesas. Reivindicando a permanência dos jovens camponeses em suas comunidades, que é também seu local de produção social. O enfrentamento aos interesses do capital, que impera tanto no campo quanto na cidade, passa por uma luta organizada, sobretudo pelos movimentos sociais. Esses movimentos, ao afirmarem a permanência no campo, criam uma realidade de resistência contra as políticas públicas neoliberais, implementadas pelos agentes capitalistas e pelo Estado.

O fechamento de escolas no/do campo reforça a tese de que o capital não se importa com o camponês, mesmo que a força de trabalho do homem do campo seja interesse do sistema. A prioridade do Estado capitalista é conter gastos e restringir direitos às famílias camponesas as quais desejam permanecer em suas terras. Por isso, é fundamental refletir sobre a importância da valorização da Educação do/no Campo como uma forma de resistência e contenção contra as políticas de fechamento de escolas.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Lei n.º 9.394, de 20/12/1996**. Brasília, DF: MEC, 1996c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Ministério da Saúde**, ©2024. Covid-19. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL, Presidência da República. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília - DF, 2008. BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 04 ago. de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

SANTANA, Liliane Soares; MEIRA, Vandique Martiniano Campos; SILVA, Fabiano Neves, (2026)

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. *Revista Trabalho Necessário*, v. 2 n. 2, p. 1-16, dez.2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>>. Acesso em: 28 jun. 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

LDE, Laboratório de Dados Educacionais. **Número de escolas públicas em dependências estaduais áreas rurais na Bahia**. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/plataforma/indicadores/escolas>. Acesso em ago.2024

LIMA, Eloísa Aparecida; FERNANDES, Silvia Aparecida. **Educação do Campo como Projeto de Desenvolvimento e de Vida para o Campo**. *Revista Nera, [S. l.]*, v. 21, n. 45, p. 50–71, 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5841>. Acesso em: 5 ago. 2024.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>>. Acesso em: 05 de mai. 2024.

MATIAS, Geysa; SOUZA, Maísa; SANTOS, Arlete. **Relatório técnico do território de identidade do sudoeste Baiano**. Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: <http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=65>. Acesso em: 18 jun. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

SANTOS, Arlete. Políticas Públicas Educacionais para Escolas do Campo. In: SANTOS, Arlete; CARDOSO, Elisângela; CAETANO, Maria Raquela. **Políticas Educacionais no Cenário Brasileiro: reificações e contradições no sistema capitalista**. Curitiba: Appris, 2019.

SANTOS, Arlete. SILVA, Sandra Mara. **Fechamento de escolas do campo: contradições e desafios**. Curitiba: CRV, 2023.

SANTOS, Arlete; NUNES, Cláudio. **Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no contexto brasileiro**. Salvador: Editora EDUFBA, 2020.

STÉDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500 – 1960**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STRUCK Jean-Philip. **Brasil Ultrapassa Marca de 600 Mil Mortes por Covid-19: país atinge número com mortes em queda e vacinação em alta, mas com Bolsonaro continuando a difundir negacionismo**. Brasil de Fato, 2021. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/10/08/brasil-ultrapassa-marca-de-600-mil-mortes-por-covid-19>. 08 de outubro de 2021 às 18:15>. Acesso em: 30 jun. 2024.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antônio. **Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua.** Revista Pedagógica, [S. l.], v. 17, n. 35, p. 41–51, 2015. DOI: 10.22196/rp.v17i35.3053. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053>. Acesso em: 1 ago. 2024.

Recebido para publicação em janeiro de 2026.

Aprovado para publicação em junho de 2026.