

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n3e25760>

Escolas do/no campo no contexto da pandemia e pós-pandemia de Covid-19 no estado do Paraná

Schools from/in countryside during and after the Covid-19 pandemic in the State of Paraná

Escuelas del/e nel campo durante y después de la pandemia de Covid-19 en el Estado de Paraná

Maria Antônia de Souza

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7514-8382>

Rosana Aparecida da Cruz Paula

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4687-4032>

Adriana Almeida Veiga

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4486-5386>

Resumo: Este trabalho objetiva caracterizar a educação em escolas do/no campo durante a pandemia de Covid-19 no Paraná, mediante estudo documental. Toma como referências dois relatórios de pesquisas: um deles, produzido pela Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo (APECPR) e publicado pela Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar, 2022); e o outro, produzido pelo Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp, 2020). Essas pesquisas investigaram as 10 regiões geográficas do estado e apontaram as desigualdades, contradições e os desafios da prática pedagógica e das políticas educacionais. São constituídas por relatos orais de professores sobre a prática pedagógica e por análises de documentos estaduais elaborados durante a pandemia. A análise do conteúdo documental foi ancorada nas categorias do método materialista histórico-dialético: totalidade, mediação e contradição. A conclusão é de que a educação nas escolas do/no campo, durante a pandemia, enfrentou desafios de natureza pedagógica, política, social e infraestrutural, e revelou processos desiguais que marcam a educação brasileira. Após a pandemia, tem havido a consolidação da plataforma do ensino, a precarização e a sobrecarga do trabalho do professor, além da fragilização da prática pedagógica. Em perspectiva histórica, reproduz-se a lógica da Educação Rural e a denominação de Educação do Campo no discurso político governamental. As escolas do/no campo estão em movimento na construção da sua identidade político-pedagógica e o esforço tem partido das comunidades e dos profissionais da educação que compreendem o sentido político-pedagógico da concepção da Educação do Campo.

Palavras-chave: escola do/no campo; pandemia; prática pedagógica.

Abstract: This paper aims to characterize education in/of countryside schools during the Covid-19 pandemic in Paraná, through a documentary study. It takes two research reports as references, one produced by the Paraná Articulation for Rural Education (APECPR) and published by the Association of Studies, Orientation and Rural Assistance (Assesoar, 2022) and the other produced by the Center for Research in Rural Education, Social Movements and Pedagogical Practices (Nupecamp, 2020). These

1



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

surveys investigated the 10 geographical regions of the state and pointed out the inequalities, contradictions, and challenges of pedagogical practice and educational policies. They are constituted of teachers' oral reports of teaching practice and an analysis of state documents produced during the pandemic. The analysis of the documentary content was anchored in the categories of the historical-dialectical materialist method: totality, mediation, and contradiction. The conclusion is that education in rural schools, during the pandemic, faced pedagogical, political, social and infrastructural challenges and revealed unequal processes that mark Brazilian education. After the pandemic, there has been the consolidation of the platformization of teaching, the precariousness and overload of teachers' work, and the weakening of pedagogical practice. From a historical perspective, the logic of rural education is reproduced and called rural education in the government's political discourse. Schools in the countryside are moving towards building their political-pedagogical identity and the effort has been made by communities and education professionals who understand the political-pedagogical meaning of the concept of Countryside Education.

Keywords: countryside school; pandemic; pedagogical practice.

Resumen: Este trabajo objetiva caracterizar la educación en/de las escuelas del campo durante la pandemia del Covid-19 en Paraná, mediante estudio documental. Toma como referencia duas investigaciones, una producida por la Articulación Paranaense para la Educación Rural (APECPR) y publicada por la Asociación de Estudios, Orientación y Asistencia Rural (Assesoar, 2022) y otra por el Centro de Investigación en Educación Rural, Movimientos Sociales y Prácticas Pedagógicas (Nupecamp, 2020). Ambas analizaron 10 regiones geográficas del estado y señalaron desigualdades, contradicciones y desafíos de la práctica pedagógica y políticas educativas. Se Constituye por relatos orales de profesores sobre la práctica pedagógica y por el análisis de documentos estatales de la pandemia. El análisis del contenido documental se ancló en las categorías del método materialista histórico-dialéctico: totalidad, mediación y contradicción. La conclusión es que la educación en las escuelas rurales, durante la pandemia, enfrentó desafíos pedagógicos, políticos, sociales e infraestructurales y reveló procesos desiguales que marcan la educación brasileña. Trás este período, se ha consolidado la plataformización de la enseñanza, la precarización y sobrecarga de trabajo de profesores y el debilitamiento de la práctica pedagógica. Desde una perspectiva histórica, la lógica de la educación rural se reproduce y así se denomina en el discurso político. Las escuelas del campo avanzan hacia la construcción de su identidad político-pedagógica y el esfuerzo ha sido realizado por comunidades y profesionales de la educación que comprenden el concepto de Educación en el Campo.

Palabras clave: escuela del campo; pandemia; práctica pedagógica.

1 Introdução

Este trabalho retrata a desigualdade e as contradições enfrentadas nas Escolas do/no Campo no contexto da pandemia e pós-pandemia de Covid-19 no estado do Paraná. O objetivo central é problematizar os resultados da pesquisa realizada no Paraná sobre a educação nesse período, nas 10 regiões geográficas do estado. A investigação ancora-se no método materialista histórico-dialético, que permite compreender as relações entre totalidade, contradição e mediação (Kosik, 1976; Marx, 2011). Tem caráter documental, conforme definido por Cellard (2008), centrando-se nos registros de práticas e políticas educacionais.

O método materialista histórico-dialético fundamenta a análise, permitindo interpretar as informações à luz das contradições estruturais da sociedade capitalista, especialmente na relação entre campo e cidade, público e privado (Marx, 2011; Kosik,

1976). Desse modo, busca-se revelar as dinâmicas que estruturam a realidade educacional do campo no estado do Paraná.

Dois documentos foram analisados nesta pesquisa. O primeiro é o relatório elaborado pela Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo (APECPR), publicado pela Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar, 2022). O segundo é o relatório do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp), vinculado à Universidade Tuiuti do Paraná.

Essas pesquisas assumem centralidade na produção de conhecimento sobre a Educação do Campo no estado do Paraná no contexto da pandemia. Foram produzidas coletivamente por pesquisadores das universidades que integram a APECPR, em diálogo com os movimentos sociais do campo e com professores, diretores e equipes pedagógicas de escolas municipais e estaduais localizadas no campo.

Os relatórios foram escolhidos como base para este artigo, pois resultam de investigações que se completam e que são as únicas, no estado do Paraná, que abrangem todo o território. A primeira oferece uma análise abrangente da realidade educacional nas 10 mesorregiões geográficas do estado, mobilizando dados quantitativos e qualitativos, ao passo que a segunda traz à tona as vozes dos professores e professoras, evidenciando suas práticas, desafios e resistências.

Colocar em evidência os resultados dessas pesquisas significa tensionar não apenas os dados que revelam as desigualdades educacionais. Também implica refletir sobre como essas desigualdades se constituem estruturalmente, a partir das contradições do modelo societário vigente, orientado pela lógica do capital e pela subordinação dos interesses das populações do campo.

Este artigo contribui para evidenciar que, sob a lógica do capital, as práticas de fechamento de escolas, a plataformização do ensino e a desresponsabilização do Estado são estratégias articuladas que aprofundam as desigualdades e precarizam ainda mais a vida das populações do campo. A partir dessa perspectiva, não se trata de uma mera descrição dos dados, mas de compreender como as determinações econômicas, sociais e políticas incidem na organização da escola do/no campo, especialmente no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

O texto está referenciado na concepção de Educação do Campo construída nos movimentos sociais a partir de 1998 e nas categorias totalidade e contradição. Elas permitem compreender os problemas estruturais e conjunturais que afligem a educação brasileira, em particular a realidade das escolas públicas localizadas no campo.

Toma como fundamento a obra de Souza (2016a), que contrapõe a Educação Rural à Educação do Campo. A autora salienta que a primeira está centrada nas decisões tomadas na esfera governamental, sem diálogo com as comunidades e movimentos sociais, enquanto a segunda é fruto da prática coletiva do Movimento Nacional da Educação do Campo. Logo, esta pressupõe que a política pública e os projetos político-pedagógicos sejam construídos em diálogo com os sujeitos do campo.

A Educação do Campo é fruto da luta por reforma agrária e por um projeto societário que busca superação da desigualdade e da exclusão social. Nesse sentido, a Educação do Campo defende a agricultura familiar camponesa e o modo sustentável de vida e trabalho na terra, nas águas e nas florestas.

Neste texto, predomina a compreensão de que a escola ainda não é DO campo. Ela está localizada NO campo, constitui-se como escola pública em muitas localidades em que o Estado ainda é expressão de uma perspectiva patrimonialista. Em outras palavras, é a mediação dos interesses de uma classe dominante na política e na economia.

A escola DO campo é aquela cuja identidade político-pedagógica é construída coletivamente. No estado do Paraná, os colégios estaduais são definidos como “do campo” e a maioria das escolas municipais também. No entanto, nem todas as escolas estão constituídas como DO campo, segundo os princípios da Educação do Campo.

As dificuldades enfrentadas em muitas escolas do/no campo, durante a pandemia, revelam que elas continuam, predominantemente, sob o manto da concepção da Educação Rural. Há regiões no Paraná onde os movimentos sociais do campo são fortes e, nelas, há escolas que pautam as práticas pedagógicas nos princípios da Educação do Campo. Esses princípios estão expostos em Caldart (2009), Souza (2016a; 2016b), Molina e Hage (2019) e em diversos documentos produzidos no Brasil desde 1998, quando se “batizou”, como escreve Caldart (2009), a Educação do Campo.

No contexto pandêmico, evidenciou-se a contradição entre a necessidade histórica de aquisição e a apropriação dos conhecimentos e as possibilidades interditadas pelo isolamento sanitário. O distanciamento geográfico, indispensável para a contenção da pandemia, não fez recuar a ousadia e a coragem dos profissionais da educação, que, mesmo em meio às incertezas, continuaram, com seus recursos, a atender virtualmente os alunos.

Nesse cenário, as professoras e os professores foram, ao lado de médicas e médicos, sanitaristas, enfermeiras e enfermeiros, a vanguarda no enfrentamento aos inúmeros desafios interpostos, como o letramento digital e a infraestrutura informacional. Em muitas localidades, o ensino remoto não se materializou, e as atividades foram distribuídas de modo impresso. Houve inúmeras dificuldades no acesso e na permanência dos estudos no formato remoto, pois a elaboração e circulação dos materiais dependiam de sinal de *wi-fi*, nem sempre disponível, ou de telefonia móvel, além da condição econômica das famílias. As atividades entregues de modo impresso exigiam a disponibilidade de familiares, prejudicada pela baixa escolaridade e pela falta de letramento digital, fatores que dificultavam a orientação pedagógica em casa.

Este artigo está organizado em três eixos temáticos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro eixo enfatiza as 10 mesorregiões geográficas do estado do Paraná, com a preocupação de demarcá-las geograficamente e gerar reflexões sobre território, diversidade e ruralidade. A classificação do estado em 10 mesorregiões é feita pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), considerando a história territorial do ponto de vista geográfico, político e econômico. O segundo eixo trata das políticas e práticas vivenciadas nas escolas do/no campo nessas mesorregiões, a partir do levantamento realizado pela APECPR, publicado em Assesoar (2022), sobre o contexto da pandemia. Por fim, o terceiro eixo reúne aspectos comuns entre as regiões, com o intuito de demarcar as desigualdades e as contradições no âmbito educacional em relação aos povos do campo, das águas, das florestas e comunidades tradicionais, como é o caso das faxinalenses no estado do Paraná.

O Paraná figura entre os estados com maior Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) de 2021. No entanto, essa informação camufla a realidade escolar dos povos do campo, uma vez que a maioria das escolas não participa da Prova Brasil,

que é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação Escolar Básica (SAEB) que define o Índice de Desenvolvimento da Educação de cada escola, do município e do estado. Além disso, a corrida pela obtenção dos melhores índices gera impactos na prática pedagógica, resultando em treinamentos recorrentes dos estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, o que secundariza os conhecimentos históricos e geográficos, por exemplo. Os treinamentos atendem a uma política classificatória e competitiva entre as escolas, que, por sua vez, estão atreladas a interesses mercadológicos, aspectos amplamente estudados por Freitas (2024), ao analisar reformas educacionais.

2 As mesorregiões paranaenses e a Educação do Campo

O estado do Paraná possui 399 municípios, distribuídos em 10 mesorregiões, a saber: Noroeste Paranaense (61 municípios); Centro-Occidental (25 municípios); Norte Central (79 municípios); Norte Pioneiro (46 municípios); Centro-Occidental (14 municípios); Metropolitana de Curitiba/Litoral (37 municípios); Oeste Paranaense (50 municípios); Sudoeste (42 municípios); Centro-Sul (24 municípios) e Sudeste (21 municípios). São oito regiões metropolitanas no estado, a saber: Curitiba, Apucarana, Campo Mourão, Cascavel, Londrina, Maringá, Toledo e Umuarama. O Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) agrupa os municípios em várias regiões, sendo uma delas a região geográfica, que reúne dados de educação, demografia, saúde, agricultura etc.

A densidade demográfica é de 59,16 hab./km², o que, segundo debate de Veiga (2003) e Verde (2004), indica um estado eminentemente rural. As atividades vinculadas ao agronegócio são incentivadas pelo governo estadual. Em meio à produção de grãos para exportação, estão comunidades de agricultores, pescadores e povos indígenas. Nessas comunidades, há desafios educacionais, de saúde, transporte, condições de estrada, entre tantos outros.

No estado, segundo o IPARDES (2024), há um total de 11,35% de pessoas idosas. No campo, o envelhecimento tem sido desafiador devido às dificuldades com os cuidados com a saúde e segurança, realidade que não é diferente no país. Os povos da agricultura familiar, pescadores, indígenas, quilombolas, faxinalenses, entre outros, resistem no campo, com raros apoios governamentais municipais, estaduais e federal.

No ano de 2000, foi criada a APECPR, que tem pautado a Educação do Campo. Ela é composta por 22 coletivos, considerando organizações e movimentos sociais, universidades e grupos de pesquisa, além de estar vinculada ao Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Em 2003, foi criada a Coordenação Estadual de Educação do Campo junto à Secretaria Estadual de Educação do Paraná. De 2003 a 2010, a Coordenação esteve ativa e realizou ações conjuntas com a APECPR, tais como simpósios, seminários, produção das diretrizes curriculares da Educação do Campo, colaborando na elaboração de documentos que pautaram a identidade das escolas do campo, projetos político-pedagógicos entre outros.

De 2011 até 2025, a Educação do Campo tem ficado à margem no âmbito da política estadual, com o avanço do fechamento das escolas públicas e a privatização da educação. Durante a pandemia, a APECPR esteve atenta à oferta da educação nas escolas do campo, bem como liderou a pesquisa nas 10 mesorregiões, com o intuito de identificar problemas, desafios e experiências coletivas.

As 10 mesorregiões são marcadas por diversidade econômica, cultural, densidade demográfica, etária, de gênero etc. Políticas públicas são necessárias para fortalecer a diversidade em perspectiva multidisciplinar e os diálogos entre secretarias de Estado. Da mesma forma, estratégias educativas são necessárias, juntamente com um currículo que integre essas diferenças e que sejam direcionadas ao trabalho com a diversidade, os sujeitos do campo, das águas e das florestas. Essa pauta necessita ser discutida com os governantes nas esferas municipal, estadual e federal, com os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, com a comunidade escolar, a fim de reverter desigualdades sociais e contribuir para a construção de um novo projeto de campo e de formação humana.

Analisando o conteúdo do relatório de pesquisa (Assesoar, 2022), fica evidente a exacerbação da desigualdade social e educacional no contexto pandêmico. Além disso, são identificados interesses empresariais na oferta de materiais didáticos, organização de processos avaliativos e construção de plataformas digitais. A desvalorização da educação e dos seus profissionais ocorre concomitantemente à valorização da iniciativa empresarial na educação escolar. Um olhar vigilante por parte dos coletivos estaduais e nacionais tem sido necessário, a fim de evitar a continuidade da privatização da educação e a fragilização de um direito social conquistado com lutas sindicais e de movimentos sociais.

Tomando como referência dados geográficos regionais disponíveis em IPARDES (2024), as regiões estão assim caracterizadas:

1) Região Centro-Oriental: Possui população estimada, em 2024, de 782.261 habitantes, segundo IPARDES (2024), sendo a população censitária urbana de 667.481 e a rural de 90.640 habitantes. A extensão territorial é de 21.858,396 km². É formada por 14 municípios: Arapoti, Carambeí, Castro, Imbaú, Jaguariaíva, Ortigueira, Palmeira, Piraí do Sul, Ponta Grossa, Reserva, Sengés, Telêmaco Borba, Tibagi e Ventania. A densidade demográfica é de 35,73 hab./km², o que revela uma das marcas da ruralidade nessa região. Nela, estão quatro dentre os 10 maiores municípios em extensão territorial do Paraná: Castro, Ponta Grossa, Ortigueira e Tibagi. Esses municípios enfrentam dificuldades na efetivação das políticas públicas educacionais. A política de fechamento de escolas do/no campo foi intensificada e, com isso, a rede de transporte escolar que leva crianças e jovens às cidades tem sido ampliada.

2) Região Centro-Sul Paranaense: Possui população estimada de 471.075 habitantes. A população censitária é de 332.274 moradores da área urbana e 128.462 da área rural (IPARDES, 2024). É formada por 24 municípios, a saber: Boa Ventura de São Roque, Campina do Simão, Cândói, Cantagalo, Espigão Alto do Iguaçu, Foz do Jordão, Goioxim, Guarapuava, Inácio Martins, Laranjal, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Mato Rico, Nova Laranjeiras, Palmital, Pinhão, Pitanga, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Santa Maria do Oeste, Turvo e Virmond. A abrangência territorial é de 21.072,767 km², com uma densidade demográfica de 22,36 hab./km². O município de Guarapuava é o maior do Paraná em extensão territorial do estado do Paraná.

3) Região Metropolitana de Curitiba e Litoral: Constituída por 37 municípios e com população estimada de 4.014.616 habitantes. A população censitária é de 3.620.963 moradores das cidades e 244.798 moradores do campo e das ilhas. Possui abrangência territorial de 23.104,968 km² e densidade demográfica de 173,76 hab./km². Curitiba é o município de maior concentração populacional. Esta região apresenta uma grande diversidade socioterritorial e extremas desigualdades, pois conta com o município de maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que é Curitiba, e, ao mesmo tempo, município de menor IDH, que é Doutor Ulysses.

4) Região Noroeste do Paraná: Formada por 61 municípios. Possui população estimada de 745.124 habitantes, sendo a população censitária de 643.345 moradores

das cidades e 82.884 moradores do campo. A abrangência territorial é de 24.759,484 km² e a densidade demográfica é de 30,09 hab./km² (IPARDES, 2024).

5) Região Norte Central do Paraná: Composta por 79 municípios, subdivididos em oito microrregiões: Apucarana, Astorga, Faxinal, Florai, Ivaiporã, Londrina, Maringá e Porecatu. A abrangência territorial é de 24.552,971 km² com densidade demográfica de 95,78 hab./km². A população estimada é de 2.351.769 habitantes sendo a população censitária de 2.143.517 moradores das cidades e 128.103 moradores do campo, conforme IPARDES (2024).

6) Região Oeste do Paraná: Composta por 50 municípios, subdivididos em três microrregiões geográficas: Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu. Possui abrangência territorial de 22.858,445 km² e densidade demográfica de 63,71 hab./km². A população estimada é de 1.456.312 habitantes, sendo a população censitária de 1.251.479 moradores das cidades e 151.787 moradores do campo.

7) Região Norte Pioneiro: Composta por 46 municípios, com território de 15.733,641 km² e densidade demográfica de 35,28 hab./km². A população estimada é de 555.045 habitantes, sendo a população censitária de 459.169 moradores das cidades e 87.018 moradores do campo. Embora a sua densidade demográfica não seja a menor, os municípios dessa região são marcados pela ruralidade, com centralidade na pequena agricultura e atividades do agronegócio, como exploração de pinus e produção de grãos.

8) Região Sudoeste do Paraná: Constituída por 42 municípios, tem uma área de 16.988,401 km² e uma população estimada de 684.363 habitantes, sendo a população censitária de 506.730 moradores das cidades e 155.949 moradores do campo, conforme IPARDES (2024). Esta região é conhecida pelas ocupações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desde os anos de 1980. Francisco Beltrão é um dos municípios dessa região e abriga a Assesoar, responsável, desde a década de 1960, por trabalhos formativos com povos da agricultura familiar.

9) Região Centro-Ocidental: Formada por 25 municípios, sendo eles: Altamira do Paraná, Araruna, Barbosa Ferraz, Boa Esperança, Campina da Lagoa, Campo Mourão, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão, Farol, Fênix, Goioerê, Iretama, Janiópolis, Juranda, Luiziana, Mamborê, Moreira Sales, Nova Cantú, Peabiru, Quarto Centenário, Quinta do Sol, Rancho Alegre D'Oeste, Roncador, Terra Boa e Ubitatã. A abrangência territorial é de 11.940,431 km² e a densidade demográfica é de 29,21

hab./km². A população estimada é de 348.796, sendo a censitária de 297.726 moradores das cidades e 44.205 moradores do campo.

10) Região Sudeste: Formada pelos municípios de Antônio Olinto, Bituruna, Cruz Machado, Fernandes Pinheiro, General Carneiro, Guamiranga, Imbituva, Ipiranga, Irati, Ivaí, Mallet, Paula Freitas, Paulo Frontin, Porto Vitória, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul, São João do Triunfo, São Mateus do Sul, Teixeira Soares e União da Vitória. Possui população estimada de 684.363 habitantes. A população censitária do campo é de 155.949 e a das cidades é de 506.730. Sua abrangência territorial é de 16.988,401 km², com densidade demográfica de 40,28 hab./km² (IPARDES, 2024). Nessa região, encontra-se o município com maior número de escolas do/no campo: Prudentópolis.

Essa caracterização geográfica é fundamental para compreender as desigualdades e dificuldades na efetivação do direito à educação. Considerar os sujeitos e as particularidades territoriais é um requisito na elaboração e execução de políticas públicas. Cabe à equipe gestora conhecer as especificidades municipais e dialogar com as diversas comunidades que vivem e trabalham com a terra, nas águas e nas florestas.

No contexto da pandemia, o isolamento das comunidades ficou evidente, assim como suas condições sociais e econômicas. Da mesma forma, a efetivação de políticas de saúde e educação ficou fragilizada, mesmo com a dedicação dos profissionais para que nenhum cidadão ficasse sem aula e sem vacina.

No âmbito pedagógico, observou-se que a adoção de metodologias de ensino inspiradas em Paulo Freire poderia minimizar a sensação de isolamento, recuperando a centralidade do diálogo como princípio transformador (Freire, 1996). Entretanto, a ausência de formação continuada adequada dos docentes e a fragilidade na articulação entre União, Estados e Municípios comprometeram a coesão das redes de ensino, dificultando a implementação de estratégias de retomada que fossem, ao mesmo tempo, equitativas e eficientes (UNESCO, 2020). Por fim, um fator que merece destaque é o fato de que a maioria dos municípios não possui Conselho Municipal de Educação com caráter deliberativo. Nesse sentido, os municípios adotaram e, predominantemente, reproduziram as diretrizes estaduais tanto nas políticas como nas práticas pedagógicas.

Na sequência, são expostas experiências e dificuldades enfrentadas nas escolas do/no campo durante a pandemia, nas 10 mesorregiões paranaenses.

3 Escolas do/no campo durante a pandemia de Covid-19 no estado do Paraná

O Brasil possui 51.889 escolas ativas na área rural (Inep, 2024). No estado do Paraná, são 1.205 escolas ativas, uma queda significativa em relação há 10 anos, quando o total ultrapassava 2 mil escolas. Contraditoriamente, a Região Centro-Oriental, mesmo contendo quatro dentre os 10 maiores municípios em extensão territorial do estado, possui poucas escolas no campo.

Segundo o relatório da APECPR (2022), essa região registrou 108 escolas públicas localizadas no campo e 425 na área urbana. Na região, há 2 escolas indígenas e 4 Centros Municipais de Educação Infantil no campo. No município de Ponta Grossa, todas as escolas localizadas no campo funcionam em regime de tempo integral. Os municípios de Arapoti, Castro, Jaguariaíva, Piraí do Sul e Reserva possuem escolas multisseriadas, e o município de Sengés tem escolas com turmas multisseriadas.

Em 2020, na região Centro-Oriental, havia 289 crianças matriculadas nos 4 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). A rede municipal contava com 60 escolas, totalizando 6.496 matrículas. Já a rede estadual era composta por 42 colégios, com 7.586 matrículas. Havia ainda 2 escolas indígenas, que atendiam 251 estudantes.

A organização do trabalho pedagógico durante a pandemia, nesses municípios, foi marcada por atividades remotas, como videoaulas com transmissão por canal de televisão, YouTube e pelo aplicativo Classroom. Para os estudantes que não possuíam acesso aos recursos tecnológicos (TV ou à internet), era realizada a entrega de material impresso no dia da retirada da merenda escolar, sendo organizado um cronograma para que as famílias comparecessem à escola.

A comunicação com os estudantes era feita pelo aplicativo *WhatsApp*, que permitia enviar e receber mensagens, avisos sobre a entrega dos materiais, e possibilitava tirar as dúvidas que encontravam no desenvolvimento das atividades. Materiais foram entregues nas residências dos estudantes de áreas de difícil acesso. Há relatos de profissionais da educação demonstrando o cansaço, a burocratização das atividades, a ausência dos/das estudantes nas plataformas, o descaso com a

aprendizagem, a intensificação do trabalho realizado pelos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, além das dificuldades financeiras das famílias.

Enfim, profissionais relatam a expansão das desigualdades educacionais em contraponto à aproximação dos professores e coordenadores pedagógicos com as famílias e os estudantes, os quais demonstram reconhecimento e valorização pelos profissionais da educação. Também, familiares ficaram sobrecarregados com as atividades; muitos chegavam em casa tarde, já cansados, e não conseguiam conciliar o trabalho com o momento de sentar-se com os filhos (as) para lidar nas atividades escolares. Os municípios seguiram as normativas estaduais expressas em decretos, resoluções, instruções ou informativos. A Resolução nº 1.016 de 3 de abril de 2020 é um dos documentos mencionados pelos profissionais da educação, que definia normas procedimentais durante a pandemia, para aulas remotas (Paraná, 2020).

Na Região Centro-Sul Paranaense, apenas o município de Virmond não possui escolas localizadas no campo. São 253 escolas localizadas na área urbana e 190 no campo, sendo 114 municipais, com 10.591 matrículas; 64 colégios estaduais, com 14.703 matrículas; 11 escolas indígenas, com 1.004 matrículas; e 1 CMEI, que conta com 65 crianças matriculadas.

Nessa região, nota-se a desigualdade na oferta da Educação Infantil, uma vez que, dentre 190 escolas localizadas no campo, apenas uma é Centro Municipal de Educação Infantil. Embora os documentos nacionais e estaduais expressem o direito das crianças à educação infantil, considera-se que a infância do/no campo tem sido negligenciada.

Há contradição entre o disposto na legislação e o que se apresenta na realidade, evidenciando a necessidade de reorganização das políticas públicas, em particular, nas regiões que possuem municípios de baixa densidade demográfica e diversidade de população no campo, a exemplo das comunidades quilombolas, faxinalenses e indígenas. As crianças estão no campo e os CMEIs estão na cidade.

Em alguns casos, as escolas que ofertam anos iniciais do Ensino Fundamental são “adaptadas” para o atendimento das crianças a partir de 2 anos de idade. Com relação ao trabalho pedagógico no contexto da pandemia, os meios utilizados para o ensino remoto nas escolas municipais e estaduais do/no campo na região Centro-Sul

do Paraná foram: material impresso, tanto nas redes estaduais quanto municipais; o uso do *WhatsApp* e *Facebook*.

A rede estadual de ensino disponibilizou suas aulas na TV aberta, YouTube e no aplicativo “Aula Paraná”. O principal meio de interação entre educadores e educandos foi a plataforma *Google Classroom*, ferramenta utilizada para iniciar uma sessão de vídeo chamada, criar e gerenciar turmas, atividades, adicionar vídeos, slides, entre outros materiais. A equipe de pesquisadores identificou que, nessa região, há dificuldade com a identidade da escola do campo e com a Educação Infantil.

Assim como em outras regiões, as desigualdades educacionais ficaram bem visíveis nos municípios, em especial pela dificuldade de acesso e de utilização dos meios digitais disponibilizados pelo Estado pelos estudantes do campo. Essa realidade expressa projetos políticos que secundarizam o campo da agricultura familiar e os seus sujeitos. Nesse sentido, a pandemia escancarou fragilidades na efetivação de direitos como educação, saúde e transporte.

Na Região Metropolitana de Curitiba e Litoral, dentre os 37 municípios, apenas 4 não possuem escolas no campo. São eles: Curitiba, Matinhos, Pinhais e Porto Amazonas. Há 24 CMEI no campo, com 3.521 crianças matriculadas; 228 escolas municipais, com 19.461 matrículas; 53 colégios estaduais, com 14.720 matrículas; e 5 escolas indígenas, com 110 estudantes, totalizando 310 escolas no campo. Registra-se que, na região, há muitas escolas com dualidade administrativa, ou seja, um estabelecimento que possui turmas municipais em um período do dia e turmas estaduais em outro período.

De acordo com o levantamento de dados, somente há CMEI específico no campo com atendimento às crianças de 0 a 3 anos nos municípios de Araucária, Campina Grande do Sul, Campo do Tenente, Campo Largo, Colombo, Paranaguá, Piên, Piraquara, Rio Negro, São José dos Pinhais, Tijucas do Sul e Tunas do Paraná, totalizando 12 municípios. A partir dos 4 anos, as crianças frequentam a escola dos alunos do Ensino Fundamental, dificultando para as mães que trabalham, uma vez que não há tempo integral no Infantil IV e V. Os banheiros, refeitório e salas de aulas não são adaptados, destacando apenas as mesas infantis para as crianças.

Portanto, reitera-se que a Educação Infantil do/no Campo carece de atenção no âmbito das políticas públicas para que a oferta tenha a qualidade necessária à efetivação do direito social. As famílias acabam deixando seus filhos com os avós para

trabalhar ou, então, pagam para os vizinhos cuidarem. Muitas vezes, as crianças se deslocam para os CMEI urbanos, uma jornada cansativa para quem está apenas iniciando o processo de escolarização.

Algumas escolas municipais agrupam os alunos do Infantil IV e V (classe multisseriada), a exemplo dos municípios de Doutor Ulysses, Cerro Azul e Rio Branco do Sul. Consta-se que, em algumas escolas localizadas no campo, ainda não há o atendimento infantil IV e V, e as crianças precisam se deslocar de suas comunidades por meio do transporte escolar, percorrendo de 40 minutos a 1 hora e meia até chegar ao local em que é ofertada a Educação Infantil.

Constata-se a invisibilidade das crianças menores por parte do Estado, negando o acesso ao direito à Educação Infantil no campo em relação aos atendimentos das crianças na área urbana, onde, também, há falta de vagas nas creches, infraestruturas precárias, entre outros descasos com a infância. Outro aspecto constatado na pesquisa refere-se à proposta dos Multianos, uma forma de organização do trabalho pedagógico encaminhada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), que passou a ser implementada, a partir de fevereiro de 2020, em diversas escolas do/no campo.

O que se propõe a partir dos multianos é uma multisseriação precarizada. Isso porque coloca turmas de anos diferentes – por exemplo, 6º e 7º anos ou 8º e 9º anos – na mesma sala, com o mesmo professor, que precisa adaptar conteúdos para trabalhar com as duas turmas ao mesmo tempo. Nesse contexto, registra-se a ausência de formação continuada docente, a falta de materiais didático-pedagógicos, o baixo investimento em infraestrutura, os encaminhamentos metodológicos pobres e/ou deficientes em suportes para uma efetiva aprendizagem, entre outras questões.

Os relatos dos professores e professoras, em pesquisa realizada pelo Nupecamp (2020), apontam que há um esvaziamento do debate teórico da proposta, pois o foco é a diminuição dos investimentos nas escolas que têm um contingente de estudantes menor que 40 alunos. Uma análise possível é de que esta proposta fortaleça a desestabilização das escolas do/no campo, promovendo seu fechamento, nucleação e deslocamento de estudantes para outras escolas.

A imagem do campo enquanto lugar de ensino escolar deficiente ainda é amplamente veiculada socialmente. Segundo Arroyo (2010, p. 10), as “[...] imagens tão negativas do campo e de suas escolas tiveram e têm uma intencionalidade política

perversa: reduzir o campo, suas formas de existência e de produção de seus povos à inexistência”.

No litoral do Paraná, verifica-se que as escolas nas comunidades já vêm sendo ameaçadas de fechamento e o que ainda está garantindo o funcionamento delas é a organização e a luta comunitária. Contudo, as estratégias por parte da mantenedora para enfraquecer as ações das escolas, a falta de investimentos em reparações estruturais, materiais didáticos, a ausência de incentivos como a formação de professores, plano de cargos e salários e condições de trabalho, facilitam a aceitação da comunidade escolar em nuclear escolas e transferir alunos para os centros dos municípios.

Nas comunidades de pescadores artesanais e moradores das ilhas que possuem menos educandos, o fechamento de escolas vem contribuindo com o processo de desestabilização dessas comunidades. Essa medida favorece a interdição de suas vidas nesses territórios, com o apoio e aval do poder público em aliança com a iniciativa privada.

Na Região Noroeste do Paraná, houve dificuldades para levantar os dados, e algumas respostas foram obtidas somente via e-mail. Os relatos de secretários de educação, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos (pedagogos), chefes de transporte escolar e professores revelam que os estudantes do campo encontraram dificuldades de acesso aos materiais preparados nas escolas e entregues quinzenalmente pelas equipes pedagógicas para as crianças e adolescentes.

A pesquisa evidenciou também que muitas escolas do campo foram fechadas e que as crianças são transportadas para a cidade. Dois aspectos chamam a atenção: a exclusão ou secundarização dos povos do campo no âmbito das políticas públicas e a intensificação do transporte escolar. Muitas escolas no campo foram fechadas desde o governo militar, e milhares de ônibus escolares foram adquiridos pelas prefeituras e utilizados para o transporte das crianças intra-campo e entre o campo e a cidade. O fechamento das escolas no campo tem sido expressivo na região Noroeste, que é eminentemente rural no contexto do Paraná.

Ao revelar dificuldades de acesso durante a pandemia, abre-se uma frente de ações de fechamento de escolas, ao invés de destinar mais investimentos para facilitar a vida de crianças e jovens do campo. A contradição maior no Brasil é a concentração da terra e a pouca valorização da vida e do trabalho no campo, nas águas e nas

florestas, mediante o negligenciamento das políticas de acessibilidade, educação, saúde e produção na agricultura familiar.

Na Região Norte Central do Paraná, há 151 escolas do/no campo, entre CMEI, escolas municipais, escolas estaduais (incluindo escolas indígenas, Escolas Itinerantes e Casas Familiares Rurais) e uma escola privada confessional. Há uma escola privada em área rural nessa região. O levantamento de dados do relatório APECPR disponíveis em Assesoar (2022) evidencia que a organização do trabalho pedagógico em tempos de pandemia foi marcada por kits de atividades dirigidas para os estudantes realizarem em casa e devolverem em datas preestabelecidas (em geral, a cada semana ou 15 dias).

Nos casos em que os responsáveis não conseguiam buscar, os municípios se organizavam para que um profissional (professor, coordenador, diretor ou motorista) levasse as atividades impressas às casas dos estudantes. Na rede estadual, as atividades aconteceram por meio de um aplicativo para smartphone ou computador, acesso ao site e ao canal do YouTube e em canais de TV aberta.

Para os alunos que não tinham acesso à internet, eram enviadas atividades impressas. Com relação às escolas estaduais indígenas, os profissionais indígenas orientavam os responsáveis pelos estudantes nas escolas, de modo que somente era permitido o acesso às escolas por esses profissionais indígenas (Assesoar, 2022). Assim como em outras regiões, constatou-se que os estudantes das escolas do/no campo enfrentaram inúmeras dificuldades de acesso às atividades e aos atendimentos realizados pela internet (via *YouTube*, *Google Classroom* e *WhatsApp*).

Segundo a Assesoar (2022), na Região Oeste do Paraná, as escolas são denominadas de rurais, multisseriadas, de distrito, acampamentos, assentamentos, quilombo, ilha, faxinal ou pertencente a comunidades de povos tradicionais. A pesquisa revelou que há um total de 195 escolas identificadas como escolas do campo e 675 localizadas nos centros urbanos dos municípios da região. Escolas indígenas e os CMEI somam 8.3% das instituições escolares e representam 7% do total de matrículas no ano de 2020.

Entre as escolas do campo presentes na região, os municípios de Cascavel e Lindoeste possuem escolas em áreas de assentamentos da Reforma Agrária. Em Lindoeste, as duas instituições são as únicas escolas do campo no município. Em Cascavel, há o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e Com a Vida e

a Escola Municipal Zumbi dos Palmares, no Assentamento Valmir Mota de Oliveira. Cascavel conta, ainda, com duas escolas em comunidades de atingidos por barragens: a Escola Municipal e o Colégio Estadual São Francisco de Assis. No município de Catanduvas, no Reassentamento São Marcos, estão localizadas duas escolas das famílias reassentadas: a Escola Municipal e o Colégio Estadual São Marcos (Assesoar, 2022, p. 215).

Há colégios agrícolas na região e escolas localizadas na cidade que possuem identidade “do campo”, devido ao fato de receberem predominantemente estudantes que vivem no campo. Na Região Oeste do Paraná, há 13 CMEI localizados no campo, especialmente nos distritos rurais. São 86 escolas municipais, com 9 mil matrículas; 91 colégios estaduais, com 11.277 estudantes matriculados, e 5 escolas indígenas, com 647 estudantes matriculados. No total, somam-se 195 escolas localizadas no campo e 675 nas cidades (Assesoar, 2022, p. 216-217).

Na Região Norte Pioneiro do Paraná, o levantamento dos dados foi realizado em 33 municípios. Constatou-se que a Educação do Campo apresenta uma série de adaptações anunciadas pelos poderes públicos municipais e estadual como forma de garantir o acesso à educação em período da pandemia de Covid-19. São elas: 1) Aulas via aplicativo Aula Paraná; 2) Grupos de WhatsApp para comunicação escola-estudante/família; 3) Material didático impresso para estudantes sem acesso regular à internet, inclusive com servidores públicos se disponibilizando a levar o material até o estudante (Assesoar, 2022).

Assim como em outras regiões, uma parcela significativa dos estudantes não tem acesso regular à internet. A pesquisa sinaliza a necessidade de se pensar sobre a qualidade do trabalho desenvolvido, uma vez que o desempenho satisfatório da educação remota pressupõe o acesso à internet e equipamentos adequados, a exemplo do computador.

Um fenômeno que a pesquisa identificou foi o fechamento de escolas do campo e o transporte dos respectivos estudantes para escolas urbanas. Aproximadamente 7,5% estão nessa condição, totalizando 253 estudantes. Esse fato não decorre do advento da pandemia, mas de um processo anterior. No município de Jacarezinho, por exemplo, há um acampamento e um assentamento coordenados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que organizam uma Escola Itinerante como forma de garantir a educação do campo aos trabalhadores e seus filhos.

Nos 33 municípios de realização da pesquisa, há: 11 CMEI no campo, com 505 matriculados/as; 22 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, com 984 matriculados/as; 24 Escolas Estaduais, com 1.571 matriculados/as; 5 Escolas Estaduais Indígenas, com 169 matriculados/as; e 1 Escola Estadual Itinerante, com 60 matriculados/as.

A Região Sudoeste do Paraná está organizada em 3 Núcleos Regionais de Educação – NRE: Francisco Beltrão, com 20 municípios; Pato Branco, com 15 municípios; e Dois Vizinhos com 7 municípios, totalizando 42 municípios. A região possui 4 microrregiões e um Fórum Regional responsável por ações e articulações políticas. As 4 microrregiões são: Fronteira, que engloba os municípios fronteiriços e próximos da fronteira com Argentina; Vale do Iguaçu, que engloba os municípios que são circunscritos pelo curso do Rio Iguaçu; Marrecas, que engloba os municípios que são circunscritos pelo curso do Rio Marrecas e seus afluentes; e a microrregião de Pinhais, que engloba os municípios que são circunscritos pela área com maior adensamento de mata araucária (Assesoar, 2022).

São 190 escolas do/no campo. O total de 10 municípios não possui escola do/no campo, isso representa 24% dos municípios. Estes municípios deslocam os estudantes do campo para as escolas da sede, uma vez que são municípios que possuem uma população de até 6.859 habitantes. A Educação no período da pandemia e as implicações na região Sudoeste acentuaram ainda mais um conjunto de ameaças e fragilidades para as escolas do/no campo, comunidades agricultoras, educadores e educadoras e estudantes. Essas ameaças estão em todas as ordens: do trabalho pedagógico e da organização curricular, da administração e da gestão, assim como em ordem política e financeira (Assesoar, 2022).

Na Região Centro-Ocidental, não há escolas do/no campo em 7 municípios: Altamira do Paraná, Corumbataí do Sul, Farol, Fênix, Janiópolis, Quinta do Sol e Rancho Alegre D'Oeste. A política de fechamento de escolas no campo tem sido contínua. Há 2 CMEI no campo, com um total de 123 estudantes. Nessa região, também é praticamente invisível o atendimento às crianças do campo. Muitas escolas funcionam em dualidade administrativa, sendo o prédio escolar utilizado pelas redes estadual e municipal. A nomenclatura das escolas tem sido modificada para “escola do campo”, embora haja uma fragilidade político-pedagógico na apropriação do conceito de Educação do Campo.

Quanto ao trabalho pedagógico em tempos de pandemia, a pesquisa demonstrou que as condições eram precárias em relação ao acesso às tecnologias, ou mesmo sem acesso a elas. Com isso, houve prejuízos na aprendizagem, seja pelo não acesso, pelo formato remoto das aulas, pelas dificuldades das famílias em acompanharem os estudos de seus filhos, assim como pela sobrecarga de trabalho dos educadores/as, que, em várias situações, atendiam online (*Classroom*, *WhatsApp*) e com as atividades impressas (Assesoar, 2022).

Na Região Sudeste, conforme descrito na publicação da Assesoar (2022), há predominância da agricultura familiar camponesa, com o desenvolvimento da produção agrícola e dos ecossistemas naturais de forma sustentável e economicamente viável. As comunidades são compostas por indígenas, faxinalenses, assentados da reforma agrária, camponeses e quilombolas. Tem-se observado a intensificação do agronegócio na produção de soja, milho, eucalipto e fumo, bem como em outras regiões paranaenses.

Durante a pandemia, o ensino remoto foi a alternativa para a continuidade dos estudos, não obstante tenha sido marcado pela desigualdade social das comunidades, como o acesso à conexão de internet, a bibliotecas e livros, bem como pela ausência de ambientes virtuais de aprendizagem. Problemas semelhantes aos de outras regiões foram destacados, a exemplo da dificuldade para acessar grupos de *WhatsApp*, chamadas de vídeo, reuniões on-line, videoaulas etc. O acesso restrito ao sinal de telefonia no campo ainda é uma realidade no estado do Paraná. Durante o período da pandemia, foram identificadas experiências educacionais que não dependiam da conectividade, tais como a entrega de livros didáticos, apostilas e materiais impressos diretamente aos estudantes do campo.

Segundo a Assesoar (2022), as ações específicas de apoio aos estudantes das escolas do campo durante o período em que as aulas foram suspensas ocorreram, principalmente, por meio de materiais impressos (100%), grupos de *WhatsApp* (90%), livros didáticos (43%), grupos com pais e aulas gravadas ou videoaulas (52%). Todos os municípios construíram a comunicação para manter o vínculo com as famílias e os estudantes, por meio de orientações e cronograma de atividades para os pais, via *WhatsApp*, pelos grupos de escolas. As famílias que não eram contempladas por essa estratégia eram procuradas pela equipe pedagógica via contato telefônico, envio de bilhetes ou visitas domiciliares.

Aspectos destacados no levantamento de dados da APECPR, publicados pela Assesoar (2022), incluem: dificuldade com infraestrutura, necessidade de valorização da identidade camponesa, flexibilidade na organização escolar, adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e o controle social mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo nas tomadas de decisão. Percebeu-se, também, uma falha nas escolas e salas de aula multisseriadas, principalmente na estrutura, na escassez de material didático adequado e na falta de tempo para atender a todas as necessidades dos alunos em sala de aula.

Outra questão foi o fechamento das escolas, o quanto isso afeta o ensino e a aprendizagem dos sujeitos do campo. Muitos precisam se deslocar por meio de transporte escolar, ressaltando, ainda, que algumas dessas escolas fogem da realidade desses alunos, por estarem inseridas no meio urbano, com práticas pedagógicas que pouco valorizam a cultura, o trabalho e a vida no campo.

Em síntese, as escolas do/no campo, seus estudantes, familiares e profissionais da educação enfrentaram desafios no âmbito da infraestrutura, como o sinal de telefonia, o letramento digital e as condições das estradas. Também houve dificuldades relacionadas à distância entre as famílias – especialmente em territórios de baixa densidade demográfica – e às condições socioeconômicas.

Em todas as regiões, há relatos sobre a fragilidade do ensino remoto e sobre a sobrecarga de trabalho de professoras e professores. Reconhecer a existência de crianças, jovens e idosos do campo é um dos desafios em um país voltado para as relações no espaço urbano, que também são marcadas por desafios de saneamento, segurança, moradia, violência, entre outras questões relevantes.

Ao descrever as políticas e práticas pedagógicas efetivadas nas 10 mesorregiões, evidencia-se a necessidade de considerar o território e os seus sujeitos na elaboração das políticas públicas. Também se faz necessário observar os condicionantes estruturais históricos que geram disparidades sociais e regionais, como a concentração da terra e a política clientelista presente na sociedade brasileira.

4 Práticas pedagógicas durante e pós-pandemia Covid-19: as escolas do/no campo no Paraná

Tomando como referência a concepção de Educação e Escola do Campo construída nos movimentos sociais e sistematizada por Caldart (2009; 2024), é possível identificar três grandes problemas: primeiro, a concepção de campo que predomina no Brasil tem, de um lado, as atividades econômicas centradas no agronegócio direcionado à produção para exportação, e, de outro lado, a agricultura familiar e camponesa que resiste às intempéries político-econômicas e climáticas; segundo, a concepção de educação e de escola centradas no mundo urbano, resultando em políticas de fechamento de escolas e de ampliação da rede de transporte escolar; terceiro, políticas estaduais que caminham para a privatização do ensino.

No estado do Paraná, esse conjunto de problemas está aprofundado, haja vista a desconsideração das experiências de Educação do Campo por parte do governo estadual nos últimos 15 anos. Não é diferente na esfera municipal, uma vez que a grande maioria dos municípios não possui conselho municipal de educação de caráter deliberativo. Assim, as determinações estaduais tendem a ser seguidas na maior parte dos municípios paranaenses.

No estado, há municípios de ampla extensão territorial com população diversa no campo, que trabalha com a terra, com as águas e florestas. Buczenko e Souza (2023) analisam a diversidade de povos do campo na Região Metropolitana de Curitiba e indicam a ausência deles nos planos diretores dos municípios. A contradição é evidente na educação, uma vez que se busca um tratamento generalizado para os problemas educacionais do campo e da cidade, gerando exclusão em relação à diversidade sociocultural, aos sujeitos, territórios e suas ruralidades. Os movimentos sociais e sindicais têm sido desconsiderados, bem como as demandas e lutas de professores e professoras sobre condições de trabalho, salário e políticas de formação continuada.

Conforme exposto em Assesoar (2022, p. 231-233), as plataformas digitais, instrumentos e práticas não presenciais da educação a distância ampliam a exclusão escolar. Isso ocorre tanto pela não universalidade do acesso quanto pela concepção educacional instrumental, pragmática e esvaziada de conteúdo e possibilidades

formativas, o que prejudica, principalmente, as crianças da classe trabalhadora do campo e da cidade.

Ao transferir a responsabilidade da mediação entre professor-estudante para os ombros da família, o ensino remoto, além de desqualificar o papel do professor e o direito de acesso ao conhecimento dos estudantes, constitui um ambiente de pressão, estresse parental e violência psicológica. Por outro lado, o ensino remoto tem exercido no trabalho docente uma precarização, a exposição dos trabalhadores e trabalhadoras à Covid-19, a ausência de garantia de condições de trabalho, a pressão e as longas jornadas de trabalho.

O depoimento de uma professora revela a situação vivida durante a pandemia:

Precisamos estar conectadas, em nossas casas, no trabalho remoto (que hoje demanda uma carga horária muito além da habitual), atendemos pais, alunos e colegas de trabalho. Solicitam que gravemos aulas e histórias para nos aproximarmos das crianças tão distantes nesse momento (como?? Que hora?). Precisamos corrigir as atividades com extrema atenção e sensibilidade, pois por meio delas teremos que avaliar nosso aluno (SIM! Avaliar, embora as formações apontem que não é tempo disso! O sistema nos cobra!). Precisamos perceber a criança que está passando por dificuldades, entrar em contato com as famílias, ajudar no que for possível (ao menos, eu busco disponibilizar o maior número de recursos pedagógicos possíveis pra cada necessidade específica dos meus alunos). Disponibilizado pelas redes sociais pela própria professora. Como se não bastasse, relatórios detalhados dos nossos passos em teletrabalho, para PROVAR que estamos trabalhando! Estamos repondo a carga horária de abril (não, não foi perguntado se queríamos parar!! Fecharam nossas escolas e nos dispensaram!!!) agora, trabalhamos aos sábados pra diminuir nosso banco de horas negativo (e inexistente! Porque não sabemos como está registrado! Não podemos ter o controle de nossa própria vida!), sem falar nas formações continuadas obrigatórias! Não somos ouvidos, não somos respeitados e não temos apoio de quem deveria estar olhando mais pro colegiado do que para o próprio umbigo! A demanda está gigante! E nossas forças, cada vez menores (Assesoar, 2022, p. 232-233),

No relato, é possível identificar a intensificação e precarização do trabalho da professora e do professor, assim como a situação de adoecimento e os sinais de avanço da privatização do ensino público. Reitera-se que a pandemia evidenciou a desigualdade social especialmente entre as comunidades do campo, das águas e das florestas, bem como a população pobre das periferias urbanas.

Após a pandemia, as relações de trabalho nas escolas tornaram-se mais complexas com a “plataformização do ensino”, uma vez que relatos de professores indicam que eles têm inúmeros relatórios, planilhas e plataformas para manusear (Nupecamp, 2020). As coordenações pedagógicas também enfrentam dificuldades

para realizar o que é seu trabalho de fato, pois são demandadas a realizar o controle do trabalho pedagógico mediante preenchimento de planilhas.

A consolidação da plataformização do ensino, no estado do Paraná, e o fechamento de escolas do/no campo não são fenômenos isolados. Juntas, essas medidas expressam a contradição entre o projeto de educação como direito social e sua mercantilização, própria das dinâmicas do capital (Mészáros, 2005).

A presença massiva de empresas na oferta de plataformas digitais e materiais didáticos revela a tendência de privatização da educação pública, aprofundando desigualdades históricas. Isso confirma a análise de Caldart (2009), quando aponta que a luta pela Educação do Campo é, também, uma luta contra o avanço do capital sobre os territórios e os direitos dos povos do campo.

As desigualdades educacionais ficaram evidentes durante a pandemia, especialmente nos contextos em que as famílias com baixa escolaridade eram demandadas a colaborar com as atividades escolares dos estudantes. O letramento digital requer políticas específicas, pois as dificuldades não se resumem ao contexto escolar. Elas atingem o mundo da vida da população, na escola, no comércio, nos bancos e plataformas de saúde.

E as práticas pedagógicas? Tomando como referência a reflexão de Souza (2016c) sobre as múltiplas determinações da prática pedagógica, é possível afirmar que professoras e professores se desdobraram durante a pandemia para garantir a continuidade dos estudos de crianças e jovens, especialmente no campo.

Entre as determinações postas às práticas pedagógicas, destacam-se: inúmeros documentos norteadores das aulas na pandemia; mecanismos de controle; materiais didáticos impostos e outros inexistentes; intensificação do trabalho docente para além da carga horária do vínculo; distância e dificuldade de acesso às comunidades e estudantes; mecanismos de avaliação do rendimento escolar entre tantos outros.

A prática pedagógica como dimensão da prática social foi efetivada mediante o esforço individual e coletivo para que nenhuma criança ficasse sem material de estudo. Nesse sentido, pode-se afirmar que o processo formativo teve continuidade devido à intencionalidade coletiva dos seus sujeitos – professores e estudantes. Por maior que seja a fragilidade do processo formativo, todas as regiões registraram a presença do ensino remoto, a dinâmica de entrega e o recolhimento de materiais

impressos, videoaulas, além dos mecanismos digitais ofertados pelo Estado, que funcionaram nos locais de acesso ao sinal de telefonia.

Uma frase de uma professora, registrada no relatório de pesquisa do Nupecamp (2020) e reproduzida em Souza, Pereira e Fontana (2020), é expressiva, e diz respeito à contradição que assolou a prática pedagógica durante a pandemia. A professora afirmou sentir-se exausta realizando um trabalho repetitivo, semelhante a uma produção em série. Assim se refere ao período da pandemia:

Eu me sinto em uma linha de produção que não produzirá nada! Ao contrário, em vez disso, um ano que será considerado em termos legais, que o aluno passará de um ciclo para outro sem ter as habilidades e conhecimentos necessários. No caso dos alunos com deficiência, um erro irreparável para suas aprendizagens onde continuarão excluídos. Como doutoranda em Educação, gostaria muito de estar na secretaria de Educação para participar desses processos e defender a categoria. Mas sou mais uma excluída desse sistema político de comissionados amigos de campanha eleitoral (Souza; Pereira; Fontana, 2020, p. 1622).

Um sentimento de impotência diante da realidade posta e das relações políticas impostas. Outra professora registra a mesa de sua residência, repleta de materiais impressos preparados para serem enviados aos estudantes do campo. A casa foi transformada em lugar de trabalho permanente, concomitante aos cuidados com os próprios filhos. Nesse sentido, registra-se que as professoras tiveram suas jornadas de trabalho triplicadas em casa, tendo que realizar milhares de tarefas. No período pós-pandemia, tem sido recorrentes os relatos de adoecimento de professoras, em particular os casos de depressão, Síndrome do Pânico e Síndrome de Burnout.

A contradição maior tem sido o descaso com a educação e seus profissionais, cujos salários estão defasados há longa data. A lógica neoliberal que permeia as políticas educacionais no Brasil tem reforçado a centralização do ensino e a retirada de investimentos das áreas rurais. A implementação de turmas multisseriadas, associada ao fechamento de escolas, é frequentemente utilizada como justificativa para a “racionalização” de recursos, ignorando os impactos sociais, culturais e econômicos que isso causa às comunidades locais.

Os desafios enfrentados pelos educadores em turmas multisseriadas são amplos. Muitos professores relatam dificuldades para atender às diferentes demandas dos estudantes, que variam em idade, níveis de aprendizagem e necessidades específicas. Essa situação é agravada pela ausência de materiais didáticos

adequados e pela falta de formação continuada que prepare os docentes para atuar em contextos tão desafiadores.

Por fim, vale a reflexão de Molina e Hage (2019, p. 66):

Destacamos que a construção ou transformação da concepção de escola presente nas comunidades rurais deve ter a práxis como princípio, uma vez que a escola rural está imbricada na complexa mudança a ser feita: na Organização do Trabalho Pedagógico, na formação dos educadores do campo, na estrutura e condições de funcionamento dessas escolas, as quais historicamente têm contribuído para a construção do conhecimento apartado da realidade dos sujeitos, por isso a escola do campo só se fará concreta se seus sujeitos entenderem que seu trabalho, sua cultura e seu modo de vida são educativos.

No tempo pós-pandemia, um dos desafios tem sido manter as escolas no campo. Conforme escreve Caldart (2024, p. 1):

Precisamos avançar juntos e com mais força na conquista e preservação das escolas públicas no campo e do campo. Escolas que sejam tratadas como um *bem social comum*: são de todos e devem servir ao bem de todos. Não são propriedade do Estado, dos governos ou de empresas. São do povo, devendo ser construção social e pedagógica dos diferentes sujeitos que no dia a dia fazem essas escolas, garantindo que essa construção se realize na direção do bem comum. A escola não é um “negócio”, a educação não é mercadoria. É *direito nosso, dever do Estado e compromisso ativo de cada comunidade*.

Em síntese, a educação expressa a contradição que, historicamente, assola a sociedade brasileira: a contradição entre público e privado; entre o campo e a cidade; entre as relações públicas e as clientelistas; entre a inclusão e a exclusão, entre outras. A educação é um bem público e dela depende a força de uma nação soberana. Dessa forma, o conhecimento é um dos caminhos para a libertação dos sujeitos e da nação. A escola não pode ser tratada como empresa e, nesse sentido, as comunidades do campo, das águas e das florestas estão vigilantes em relação ao direito à educação.

5 Considerações finais

A educação nas escolas do/no campo durante a pandemia, no estado do Paraná, foi marcada por desafios que vão do âmbito geográfico ao da política pública. Historicamente, essas escolas enfrentam dificuldades quanto à infraestrutura, aos recursos humanos, aos materiais didáticos, à formação continuada de professores e à organização do trabalho pedagógico.

A Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas (APECPR) mobilizou conhecimentos para a elaboração da análise da oferta educacional no contexto pandêmico. Buscou fundamentos organizacionais no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), de modo que a situação dos cenários díspares pudesse ser analisada articulando conjuntura e estrutura a partir das categorias totalidade e contradição.

O empenho de professoras e professores tem sido constante nas comunidades em que predomina a agricultura familiar e camponesa. Duas dificuldades foram marcantes durante a pandemia: a) infraestrutura, que se refere ao sinal de telefonia e o distanciamento entre as famílias prejudicado por estradas nem sempre acessíveis; b) a sobrecarga de trabalho de professoras e professores, que tinham que se deslocar até as casas dos estudantes e orientar as famílias quanto ao uso de plataformas digitais, em especial o *WhatsApp*.

Segundo o relato de um professor, registrado na pesquisa do Nupecamp (2020), o trabalho era diuturno, com mensagens de *WhatsApp* chegando durante 24 horas. Pode-se dizer que um terceiro problema foi ampliado durante a pandemia e tem ganhado destaque no pós-pandemia: a presença de empresas que tratam a educação como mercadoria, negociando plataformas, conteúdos, processos de avaliação, material didático e formação continuada de professores.

Os resultados deste artigo reafirmam que a educação nas escolas do/no campo, especialmente durante e após a pandemia de Covid-19, no estado do Paraná, expressa contradições históricas que são inerentes à sociedade capitalista dependente e periférica. A análise, ancorada no método materialista histórico-dialético, revela que as desigualdades educacionais não são fenômenos conjunturais, mas estruturais, intensificados por processos de mercantilização da educação e pela negação sistemática do campo como espaço de produção de conhecimento, cultura e vida.

Do ponto de vista teórico, este artigo reafirma a Educação do Campo como um projeto político-pedagógico contra-hegemônico (Caldart, 2009; Molina; Hage, 2019), que tensiona o modelo de educação urbano-industrial e afirma o campo como território de resistência, saberes e produção de vida. As análises demonstram que as contradições vividas no período pandêmico – e agravadas no pós-pandemia – não podem ser lidas apenas como falhas de gestão ou ineficiência administrativa. Elas

representam a expressão concreta das determinações estruturais do capitalismo, que subordinam a educação às dinâmicas do mercado e da acumulação.

Do ponto de vista político, este trabalho denuncia o avanço da privatização da educação pública, a precarização das condições de trabalho docente e a violação sistemática do direito à educação das populações do campo, das águas, das florestas e das comunidades tradicionais. Ao mesmo tempo, evidencia a potência das resistências construídas por movimentos sociais, sindicatos, fóruns e coletivos, que, a despeito das adversidades, seguem afirmando que a escola do campo é um direito, um bem comum e um espaço de construção de outro projeto societário.

No pós-pandemia, o grande desafio tem sido o empresariamento da educação, a continuidade do fechamento de escolas no campo e a plataformização da educação. O governo do estado do Paraná tem investido na plataformização das relações que se passam na escola e do processo educativo. Embora as entidades sindicais façam resistência, professores e coordenadores pedagógicos que participam do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas relatam as pressões que têm sofrido no que tange à utilização de conteúdos disponibilizados em plataformas digitais e planilhas que controlam ações e presenças.

A situação é ainda mais delicada em comunidades como o litoral do Paraná, onde pescadores artesanais e moradores de ilhas dependem de escolas locais não apenas para a educação formal, mas também para a preservação de suas práticas culturais e sociais. Além disso, a precariedade das condições de trabalho, aliada à sobrecarga dos docentes, muitas vezes contribui para o desânimo e fragiliza a resistência dos profissionais na permanência nas escolas do/no campo.

A luta contra o fechamento de escolas e a precarização do ensino no campo é, portanto, uma luta pela preservação dos territórios e da identidade cultural das comunidades rurais e tradicionais. Concretamente, a expansão de diferentes interesses econômicos no campo resulta no desenraizamento das populações do campo. O desdobramento desse processo está na perda da terra pelos trabalhadores, bem como da identidade cultural. Para esse quadro reverter, é necessário que as políticas educacionais sejam reformuladas, garantindo o financiamento adequado às escolas do/no campo, a valorização dos professores e a construção de currículos que dialoguem com as realidades e necessidades das comunidades.

No estado do Paraná, há um discurso governamental de que a rede estadual de ensino oferece educação de excelente qualidade, de destaque no país. Contudo, a realidade das escolas do/no campo e as lutas dos movimentos sociais revelam a contradição na educação, ou seja, um governo que discursa sobre a qualidade da educação, ao mesmo tempo que a trata como mercadoria.

Em síntese, os relatórios das pesquisas realizadas pela APECPR e pelo Nupecamp confluem nos aspectos político-pedagógicos. A pesquisa nas 10 mesorregiões indica, em detalhes, como se deu a oferta da educação durante a pandemia. Os relatos de professores decorrentes da pesquisa do Nupecamp retratam a sobrecarga de trabalho e a denúncia de que a plataformização foi consolidada no período pandêmico.

Espera-se, com este artigo, continuar contribuindo com o fortalecimento das lutas em defesa da Educação do Campo, reafirmando que compreender as desigualdades educacionais exige, necessariamente, enfrentar as determinações históricas que estruturam a sociedade capitalista. Portanto, garantir uma educação pública, gratuita, de qualidade social e vinculada aos territórios do campo implica enfrentar os processos de mercantilização da vida, as políticas neoliberais e a lógica do agronegócio, que invisibiliza e ameaça permanentemente os sujeitos do campo. A Educação do Campo é, assim, um projeto de resistência, de emancipação e de construção de um horizonte de justiça social.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS, ORIENTAÇÃO E ASSISTÊNCIA RURAL. **Educação no contexto da pandemia de Covid-19**: escolas, atividades e condições de realização do trabalho pedagógico no campo do Estado do Paraná. Francisco Beltrão: Assesoar, 2022. 363p.
- ARROYO, M. G. Prefácio: escola de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.
- BUCZENKO, G. L.; SOUZA, M. A. de. Os povos do campo nos Planos Diretores dos municípios da região metropolitana de Curitiba: educação e escola pública. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 39, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/82756>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez.2024.
- CALDART, R. S. **Escolas do Campo e construtores do futuro**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO CAMPO POTIGUAR. 2., 2024, Natal: Núcleo de Educação do Campo e Diversidade: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte, 2024.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. C. A “qualidade empresarial” e a “qualidade social” na reforma educacional: causas, consequências e disputas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 13, n. 3, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/75234>. Acesso em: 4 jun. 2025.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Catálogo de escolas**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Perfil das Regiões do Estado do Paraná**. Curitiba: IPARDES, 2024. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Perfil-das-Regioes>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**: um estudo sobre os problemas da dialética e da sociedade. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. A. M. (org.). **Licenciaturas em Educação no Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. Florianópolis: LANTEC: CED: UFSC, 2019.

NÚCLEO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Relatório de pesquisa**: relatos orais de professoras e professores das escolas do campo durante a pandemia de Covid-19. Curitiba: NUPECAMP, 2020. 40 p.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Resolução nº 1.016 de 3 de abril de 2020. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 10663, 6 abr. 2020. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&co_dAto=233514. Acesso em: 4 fev. 2025.

SOUZA, M. A.; PEREIRA, M. de F. R.; FONTANA, M. I. Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de escolas públicas rurais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [s. l.], v. 5, n. 16, p. 1614-1631, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16. p1614-1631. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9172>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SOUZA, M. A. de. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, E. C. de; CHAVES, V. L. J. (org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Tubarão: Copiart, 2016a. v. 1, p. 133-157.

SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: UFPR, 2016b.

SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, M. C. B. (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: UTP, 2016c.

UNESCO. **A educação no tempo da pandemia de COVID-19**. Brasília, DF: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374017>. Acesso em: 2 jun. 2025.

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VERDE, V. V. **Territórios, ruralidade e desenvolvimento**. Curitiba: IPARDES, 2004.

Maria Antônia de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associado C do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa e Professora Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp).

e-mail: masouza@uol.com.br

Rosana Aparecida da Cruz Paula

Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Pedagoga no Colégio Estadual do Campo Professor Francisco Manoel de Lima Camargo. Coordenadora Local da Turma em Licenciatura em Educação do Campo pelo IFPR no Município de Tijucas do Sul. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP).

e-mail: rosanacruz2007@yahoo.com.br

Adriana Almeida Veiga

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora pela Prefeitura Municipal da Lapa e Pedagoga pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP).

e-mail: adrianaalmeidaveiga@gmail.com