

A educação e a pandemia da Covid-19: as lições derivadas da prática em defesa da Escola Pública no/do Campo

 Celi Nelza Zulke Taffarel¹,  Selidalva Gonçalves de Queiroz²,  Sicleide Gonçalves Queiroz³

¹ Universidade Federal da Bahia - UFBA. Faculdade de Educação. Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n . Canela. Salvador – BA. ² Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Departamento de Ciências da Educação. Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16 Bairro Salobrinho. Ilhéus Bahia ³ Universidade Federal da Bahia – UFBA. ³ Secretaria de Educação dos Municípios de Barrocas/BA e Teofilândia/BA.

Autor para correspondência/Author for correspondence: celitaffarel@gmail.com

RESUMO: Este artigo trata do aprofundamento das desigualdades educacionais nas escolas do campo pós pandemia da Covid-19, resultando no fechamento de escolas, rebaixamento dos currículos e das formações de professores, reformas nas políticas educacionais e legislações que ajustam a formação da classe trabalhadora à lógica capitalista empresarial. O objetivo deste trabalho é analisar as contradições enfrentadas pelas escolas do/no campo no âmbito da organização do trabalho pedagógico, a partir dos ataques derivados e/ou aprofundados pela pandemia. Apresenta fundamentos superadores com base na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural quanto ao esvaziamento na formação dos/as trabalhadores/as do campo e enfrentamento das desigualdades educacionais acirradas pela pandemia. Aponta também que a pandemia aprofundou e evidenciou as raízes deste processo de rebaixamento da educação escolar, especialmente na escola pública no/do campo.

Palavras-chave: desigualdades educacionais, trabalho pedagógico, escolas do campo.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e18720	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Education and the Covid-19 pandemic: lessons derived from practice in defense of Public Schools in the Countryside

ABSTRACT. This article deals with the deepening of educational inequalities in rural schools after the Covid-19 pandemic, resulting in the closure of schools, downgrading of curricula and teacher training, reforms in educational policies and legislation that adjust the formation of the working class to business capitalist logic. The objective of this work is to analyze the contradictions faced by rural schools within the scope of the organization of pedagogical work, based on the attacks derived and/or deepened by the pandemic. It presents overcoming foundations based on historical-critical pedagogy and cultural-historical psychology regarding the lack of training for rural workers and confronting educational inequalities exacerbated by the pandemic. It also points out that the pandemic deepened and highlighted the roots of this process of lowering school education, especially in public schools in/from the countryside.

Keywords: educational inequalities, pedagogical work, rural schools.

Educación y pandemia Covid-19: lecciones derivadas de la práctica en defensa de la Escuela Pública en el Campo

RESUMEN. Este artículo aborda la profundización de las desigualdades educativas en las escuelas rurales después de la pandemia de Covid-19, que tuvo como resultado el cierre de escuelas, la degradación de los planes de estudio y la formación de docentes, reformas en las políticas educativas y la legislación que ajustan la formación de la clase trabajadora a las empresas capitalistas. lógica. El objetivo de este trabajo es analizar las contradicciones que enfrentan las escuelas rurales en el ámbito de la organización del trabajo pedagógico, a partir de los ataques derivados y/o profundizados por la pandemia. Presenta fundamentos de superación basados en la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural respecto de la falta de capacitación de los trabajadores rurales y el enfrentamiento de las desigualdades educativas exacerbadas por la pandemia. Señala también que la pandemia profundizó y puso de relieve las raíces de este proceso de descenso de la escolaridad, especialmente en las escuelas públicas de/del campo.

Palabras clave: desigualdades educativas, trabajo pedagógico, escuelas rurales.

Introdução

Os anos de 2020, 2021 e 2022 serão lembrados como aqueles em que a pandemia assolou o planeta. Em 12 de fevereiro de 2024, atingimos uma marca de 709.601 mortosⁱ e 38.374.307 casos de Covid-19, um período histórico demarcado pelos sucessivos ataques à soberania do país e à ciência, agravamento da privatização das empresas que estavam sob controle estatal, desprezo à vida humana representado pela descaracterização da pandemia, atraso na aprovação e compra de vacinas e, para os professores e estudantes, suspensão das aulas presenciais em todas as escolas e universidades públicas, refletindo na expressiva adesão ao ensino remoto em todo o país, conforme apontam Saviani e Galvão (2020, p. 38): “O advento da pandemia do novo coronavírus provocou a necessidade de fechamento das escolas, o que levou ao ‘ensino’ remoto em substituição às aulas presenciais. A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância”.

Apesar de todos os limites impostos por esse formato de “ensino”, a exemplo do acesso à internet de qualidade e um ambiente virtual criado com equipamentos adequados para este fim, domínio das ferramentas tecnológicas por parte dos professores e estudantes, compreensão do uso pedagógico das ferramentas digitais (Saviani & Galvão, 2020), ainda assim, este se apresentou como sendo uma possibilidade de aproximação com as famílias e estudantes.

Não há dúvida de que o público a quem se destina a educação pública em nosso país, em sua maioria, são aquelas pessoas que mais sofreram os impactos da pandemia: ficaram desempregadas, não receberam auxílio emergencial, perderam amigos e familiares e engrossam o contingente de um quarto da população brasileira, 52,7 milhões de pessoas, que vivia em situação de pobreza ou extrema pobreza no Brasil em 2021 (IBGE, 2021).

Nesse período pandêmico, designado por Ricardo Antunes (2022) de “período da pandemia do capital”, o trabalho ficou “sob fogo cruzado” e todos, desde o proletariado industrial ao uberizado, estiveram submetidos à pandemia. O trabalho foi desvalorizado em todos os âmbitos e categorias – desde os profissionais da saúde até os professores/as. Não houve políticas públicas nacionais para amparar os trabalhadores em geral, muito menos para a comunidade escolar, e parte significativa dos professores assume o “ensino” remoto com as condições mínimas preenchidas para desempenhar suas funções. Sem dúvida, há “custos e

prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho” (Saviani & Galvão, 2020, p. 39) que foram aprofundados nesse período.

A crise sanitária da Covid-19 nasce nas entranhas da expansão do modo de produção capitalista que, ao longo da história, tem propiciado condições letais à humanidade, propagando surtos de gripe que podem evoluir para pandemias, a exemplo da gripe espanhola e o caso mais recente da H1N1 e a própria Covid-19. As medidas de combate à expansão da pandemia da Covid-19 adotadas pela maior parte dos países capitalistas provocou o aumento do abismo social entre os mais ricos e mais pobres, aprofundando o desemprego, a fome, as condições de moradia e, sem dúvida, o acesso à educação escolar que garanta o acesso ao conhecimento em sua forma mais desenvolvida.

Nesse processo de destruição das forças produtivas, as guerras e sua cadeia produtiva, as privatizações e o desmantelamento dos direitos sociais ocupam centralidade (Montoro, 2014; 2022). No caso das guerras e genocídios, cada vez mais frequentes nos últimos cem anos, observam-se como resultado grandes destruições econômicas para posterior reconstrução, além da ampliação do mercado armamentista que, por sua vez, não pode ser identificado como indicador de forças produtivas, mas justamente o contrário.

Harvey (2016), com outros termos, defende que, no estágio imperialista, o capital opera como uma força de destruição criativa, observada na desindustrialização, nos desinvestimentos, nas especulações, na destruição da natureza, na desvalorização em massa de mercadorias, equipamentos e instalações produtivas, bem como de dinheiro e de trabalho. Isso porque estamos em uma conjuntura marcada por profundas contradições e crises na base estrutural do sistema capitalista, em sua fase imperialista, que, buscando a sua recomposição e reprodução, exige uma reestruturação produtiva e ajustes estruturais, direcionando, portanto, o peso e o preço da crise para a classe trabalhadora.

O surgimento do coronavírus está relacionado com a destruição da natureza, uma vez que estamos mexendo com algo que nós não conhecemos cientificamente, além de não conhecermos o vírus, não conseguimos controlá-lo ao tempo de evitar sua propagação mundial. Assim, chegamos a um momento em que um vírus, que encontrou um contexto histórico de aplicação de políticas ultraneoliberais, de destruição dos serviços públicos, fez com que toda humanidade voltasse para a Idade Média para se esconder dentro de suas casas a fim de evitar a transmissão e a morte de outras pessoas. Isso representa um retrocesso sem precedentes à racionalidade civilizatória. Nossa hipótese é a de que as nações imperialistas

que mantêm seu poderio com base na economia de guerra (Damiani, 2004) investem mais na ciência militar, na ciência bélica e da morte do que na ciência civil, ou seja, na ciência do desenvolvimento máximo das possibilidades humanas, na ciência da vida (Montoro, 2022).

Portanto, a pandemia da Covid-19 aprofundou e evidenciou as raízes deste processo de rebaixamento da educação escolar, especialmente na escola pública. Este artigo tem objetivo analisar as contradições enfrentadas pelas escolas do campo no âmbito da organização do trabalho pedagógico, a partir dos ataques derivados e/ou aprofundados pela pandemia e indicamos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, pois apontam elementos de superação ao esvaziamento da formação dos trabalhadores/as do campo e ao enfrentamento das desigualdades educacionais acirradas com a pandemia da Covid-19.

A pandemia da Covid- 19: o espectro do aprofundamento da desigualdade educacional

As forças produtivas (trabalho-natureza-ciência) que, contraditoriamente, deixaram de se desenvolver e estão sujeitas às forças destrutivas, sob o marco do modo de produção capitalista, da propriedade privada e relações sociais de exploração tendem a ser destruídas, em especial, a educação da classe trabalhadora (Beltrão & Taffarel, 2023). Mas a resistência ativa a este processo destrutivo está em curso. Prova disso são as diversas experiências revolucionárias espalhadas pelo mundo e, aqui no Brasil, as rigorosas inserções dos movimentos sociais, em particular aqueles que pautam a democratização do acesso a terra enquanto uma condição estruturante para a alteração do modo de produção da vida na atualidade.

A predominância das relações econômicas imperialistas (Lênin, 2011) expandiu-se por todo planeta, desdobrando-se em crises econômicas, sociais, ambientais, sanitárias e políticas, afirmando a necessidade de discutir as tarefas da educação escolar enquanto ferramenta essencial para a apropriação do acervo cultural que eleva a capacidade teórica dos humanos para constatarem os dados da realidade concreta, interpretarem e os superarem, pela práxis revolucionária, na direção da construção de uma sociedade que rompa com o modo de produção capitalista.

Fundamentamos esta escrita na premissa marxiana que explica a reprodução e materialização da práxis social em todos os períodos históricos configurados por sociedades

que estão fraturadas em classes sociais opostas: “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (Marx & Engels, 2007, p. 72). Sociedade onde “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (Marx & Engels, 2007, p. 72). Ou seja, sociedade dividida em classes sociais onde os donos dos meios de produção, do capital, da terra dirigem o projeto econômico, social, político e educacional com suas ideias conservadoras e que mantêm o sistema de exploração e opressão.

Perpetuam-se e aprofundam-se os processos de exploração humana e predação dos recursos naturais, avançam a propriedade privada e o empresariamento da educação pública, retira dos (as) trabalhadores (as) o acesso à formação com rigor científico, filosófico e artístico, produzindo, radicalmente, a adaptação da atividade profissional à lógica do capital. Esta realidade estabelece uma necessidade que se confronta com a atividade humana e alinha-se ao arcabouço da matriz capitalista que é a exploração da força de trabalho.

No modo de produção capitalista subjazem contradições entre as forças produtivas e as relações sociais de produção. Em meio ao acirramento da luta de classes, para impulsionar um projeto de escolarização, cujas bases não sejam a adaptação ao modo de vida capitalista que está destruindo a humanidade (Chomsky & Prachat, 2017), nos cabe não somente deter a barbárie, expressa também na militarização das escolas (CNTE, 2023) e do Estado, mas apresentar alternativas superadoras em relação à formação inicial e continuada de professores/as ao currículo escolar, a gestão da escola, a forma organizacional e normatização da escola.

A força produtiva à disposição da humanidade é incomensurável, conforme já ressaltava Engels em seus esboços críticos sobre a economia política em 1843. Trabalho, capital e ciência aumentam a produtividade. No entanto, na luta do capital e terra contra o trabalho, o auxílio da ciência, nas condições atuais, está dirigido contra o trabalho (Engels, 2021, p. 176-183). Reconhecemos, desse modo, a educação dos trabalhadores do campo e a ciência como forças produtivas que levam em si contradições que geram obstáculos ao desenvolvimento do próprio modo de produção capitalista (Marx, 2002).

Defendemos que a vida material no campo brasileiro, expressa pelos conflitos existentes entre as forças produtivas e as relações de produção, impacta as funções sociais da escolarização dos/as trabalhadores/as do campo e o trato com a ciência na escola. E que o rebaixamento teórico dos currículos, a negação de conhecimentos, a negação da ciência, as

reformas educacionais como a BNCC, BNC-Formação e Reforma do Ensino Médio constituem um projeto de manutenção do sistema de exploração e opressão.

A expressão das ideias dominantes e o controle da organização do trabalho pedagógico das escolas do campo

No campo, as ideias dominantes se expressam no fechamento de escolas, no rebaixamento teórico na formação inicial e continuada de professores, no controle do trabalho pedagógico orientado por diretrizes curriculares segundo a lógica do capital, e especificamente, na elaboração do plano de ensino. Se expressam no campo através do avanço e/ou manutenção do latifúndio, na destruição da natureza e degradação do meio ambiente, na extinção de culturas e expulsão e/ou extermínio dos povos tradicionais, do campo, das águas e das florestas, instaurando uma onda de violência que assola o campo brasileiro.

Conforme relatório anual da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2023), o não reconhecimento dos direitos dos povos do campo, das florestas e das águas, o alinhamento do poder executivo aos interesses do capital e do crime organizado, a impunidade dos crimes no campo são as principais causas dessa violência, desses conflitos. Exemplos dessas práticas violentas no campo brasileiro podem ser constatadas desde o Pará, com o assassinato da Irmã Dorothia em 12 de fevereiro de 2005, e o mandante do crime continua em liberdade, as chacinas como a de Pau D'Arco, que ocorreu 24 de maio de 2017, também no Pará, na Fazenda Santa Lúcia, onde foram assassinadas 10 pessoas, e os assassinos estão soltos, até o assassinato da indígena professora Maria de Fátima Muniz, a Nega Pataxó, do povo Pataxó Hã Hã Hãe, na Terra Indígena Caramuru-Catarina Paraguassu, localizada no sul da Bahia, no dia 21 de janeiro de 2024.

Para o professor Bernardo Mançano Fernandes (2023), professor livre-docente da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e coordenador do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (Nera), a violência tende a aumentar no próximo períodoⁱⁱ. E as evidências apontam para isso. Os latifundiários ruralistas, com a ideologia do “Invasão Zero”, estão armados, com lacaios, milicianos, assassinando e ampliando a violência no campo.

No ano de 2022, foram 878 famílias que sofreram com a destruição de suas casas, 1.524 famílias tiveram seus roçados destruídos e 2.909 de seus pertences foram usurpados. 554 famílias foram expulsas, além das 1.091 que foram impedidas de acesso a áreas coletivas, como roças, áreas de extrativismo do babaçu e outras. No caso das violências contra a ocupação e a posse de terra, os crimes de pistolagem, grilagem e invasão mostram um crescimento no número de ocorrências: 143 casos de pistolagem, 85 casos de grilagem e 185 casos de invasão (CPT, 2023).

Para que se sustente este arcabouço destrutivo do modo de produção capitalista no campo, a barbárie no campo (Silva & Marques, 2021), é imprescindível que as escolas assumam um trabalho pedagógico alinhado aos processos educacionais acríticos, de caráter alienador, ausentes de uma base teórica científica, filosófica e artística, seguindo a mesma lógica de reprodução de desigualdades do sistema capitalista.

O aparato legal aprovado após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a militarização de escolas, Homeschooling, que é uma modalidade de educação que defende que crianças e adolescentes sejam educados em casa, pelos pais, em vez de ir às escolas, a Escola “Sem Partido” (Frigotto, 2017; 2018), a BNCC, BNC-Formação, a Reforma do Ensino Médio (Beltrão, Taffarel & Teixeira, 2020) e o projeto “Agrinho nas Escolas do Campo” (Silva, 2023; Alves, 2022) visam assegurar esse alinhamento da formação da classe trabalhadora com os interesses dos capitalistas, em especial no Campo.

Contraopondo-se a essa lógica, Saviani (2019, p. 144) afirma que precisamos assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo brasileiro. Roseli Caldart, em sua obra *Sobre as Tarefas Educativas da Escola e a Atualidade* (2023), ressalta a necessidade de reconstruir a forma escola de modo a garantir a apropriação da ciência, das artes, da filosofia. Em síntese, a tarefa que cabe ao campo hoje é avançar nas lutas pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Esta tarefa passa, sim, pela defesa da educação pública, laica, democrática, inclusiva, de qualidade socialmente referenciada no campo brasileiro.

Nesses termos, cumpre afirmar que a função social da escola contraria a sua finalidade arquitetada pela sociedade de classe, que é a conformação dos sistemas sociais, assim como afirma Caldart (2020, p. 05): “já faz tempo que não acreditamos na neutralidade da educação e sabemos que suas finalidades não se definem senão em conexão com as

finalidades sociais, o que quer dizer, com o destino histórico reservado ao trabalho humano”. Nesta perspectiva, a educação assume uma profícua conexão com a produção da vida, nas dimensões teóricas e práticas que exige o campo brasileiro.

Portanto, a organização do trabalho pedagógico, na Escola do Campo, deve considerar a teoria do conhecimento e não os saberes espontâneos do cotidiano. A escola deve assumir a valorosa tarefa de produzir relações entre o conhecimento científico e o mundo concreto, anunciando outras relações humanas, outras perspectivas históricas que dificultam as influências das determinações da sociedade capitalista nos processos educativos, conforme orientação de Saviani (2013, p. 02).

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (Saviani, 2013, p. 02).

Entretanto, o trabalho pedagógico realizado no interior das escolas públicas é disputado pelo grande capital. Grupos empresariais que formam a frente “Todos Pela Educação”, além dos militares e religiosos, têm construído um amplo arco de alianças transnacionais, na construção de linhas estratégicas de atuação alcançando a gestão escolar, comunicação e mobilização social, incidência e acompanhamento das políticas nacionais, projetos de leis nas assembleias legislativas, a exemplo do movimento da escola sem partido, defesa do *homeschooling* e a militarização das escolas públicas (Lamosa, 2020).

Quanto à formação de professores, a disputa também acontece. O quadro abaixo demonstra que são 21.919 cursos de formação de professores no Brasil. Destes, 17.360 são na iniciativa privada e dentre estes 13.549 são a distância. Importa afirmar que a formação inicial a distância para professores não é a mais adequada, considerando a “solidez que é requerida pela complexidade das tarefas que o aguardam em sua formação profissional” (Martins, 2010, p. 29).

Quadro 1 - Dados coletados e organização por Matheus Lima de Santana.

CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL – 2023					
REGIÃO	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL
	Presencial	Ead	Presencial	Ead	
NORTE	799	56	195	2422	3472
NORDESTE	1465	219	621	4086	6391
CENTRO-OESTE	405	81	329	2059	2874
SUDESTE	783	140	2054	3057	6034

SUL	525	86	612	1925	3148
TOTAL	3977	582	3811	13549	21919
Fonte: Sistema e-mec (Abril/2023).					

O fato dos professores acessarem formações que pouco auxiliam no desenvolvimento do trabalho pedagógico e, portanto, fundamentam a célebre frase “na teoria é uma coisa e na prática é outra”, demonstra o controle privatista na formação dos(as) professores(as). A ausência dos saberes que configuram o processo educativo – saber atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático curricular (Saviani, 2016) – vinculado à prática social onde os(as) estudantes estão inseridos afasta as possibilidades para a realização do ensino desenvolvente (Martins, 2013), expondo os professores a formações reduzidas às competências socioemocionais.

A formação dos professores da escola do campo estava sendo incentivada pelas políticas educacionais implementadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). Com o avanço da extrema direita e o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016, vimos um retrocesso até praticamente a extinção da SECADI (Taffarel & Carvalho, 2019) e as políticas implementadas pelo PRONERA/INCRA/MDA.

O avanço da desigualdade educacional que assola o país depois da crise sanitária agrava essa realidade. Pesquisa feita pela Estudos em Psicologia, Saúde e Trabalho Ltda (Artemisa, 2021), intitulada “Novas formas de trabalhar, novos modos de adoecer”, realizada com 714 trabalhadores da educação, constata que as formas de trabalho remoto estabelecidas durante a pandemia impactaram profundamente na saúde mental dos professores(as) e levaram a categoria a casos de depressão e ansiedade. Novas responsabilidades foram transferidas aos trabalhadores(as): “... cada profissional deve exercer o seu talento particular, com esforço singular, dentro da sua casa, em tempo estendido. Mais uma forma perversa, que ataca o trabalho, inovando as formas de exploração e impondo ideologias dessubjetivantes” (Artemisa, 2021, p. 02).

Nesse novo modelo de trabalho, sintomas são desenvolvidos nos(as) trabalhadores(as):

... trabalhadores hiperativos, competição exacerbada, descartes dos diferentes, exigências incompatíveis com a realidade, de valorização das entregas, falta de autonomia, opressão burocrática, disponibilidade plena e flexibilidade total, tomando a máquina como ideal de produtividade (Artemisa, 2021, p. 02).

Nessa condição, a organização do trabalho pedagógico se torna alheio aos(as) professores(as), dominado por agentes externos ao efetivo exercício da docência, expondo-os às marcas da eficiência e produtividade, desumanizando-os e adequando-os ao arcabouço teórico empresarial do capital, que resulta em “uma deficiência da organização do trabalho, o uso de metodologias ineficientes, sobrecarga, falta de reconhecimento da atividade laboral, carência de recursos, ausência de planejamento adequado, comunicação ineficiente, excessivas burocracias” (Artemisa, 2021, p. 02).

O trabalho pedagógico situa-se na dimensão do trabalho não-material e, portanto, estamos falando da “... produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades ... trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (Saviani, 2019, p. 12). A formação dos professores precisa garantir que este profissional desenvolva o ensino que possa representar acréscimos de valor na direção da “emancipação humana das condições de exploração em que vive a grande maioria dos indivíduos, nas quais se incluem, muitas vezes, os próprios professores” (Martins, 2009, p. 470).

Importa ressaltar que consideramos o conceito de trabalho numa perspectiva ontológica, “... é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (Engels, 2004, p. 13). Valendo-nos também dos fundamentos históricos da relação entre trabalho e educação, categorias imprescindíveis para compreendermos a natureza e especificidade da educação escolar.

Portanto, a essência humana é produzida pelos homens, não é uma dádiva, muito menos um processo espontâneo, “a essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (Saviani, 2007, p. 154). O conceito de trabalho na perspectiva ontológica nos ajuda a compreender as bases científicas do trabalho pedagógico.

No campo brasileiro, compreender os nexos e relações da luta de classe e o estágio atual de desenvolvimento do capitalismo pela via do agronegócio exige dos trabalhadores(as) a apropriação do conhecimento científico, filosófico e artístico, considerando-os numa perspectiva histórica. Os movimentos sociais do campo demonstram que a revolução não se dará apenas por meio da conquista econômica, mas também pela elevação cultural e

qualificação da consciência, demonstrando assim a função da educação em geral e da escola em específico para a classe trabalhadora do campo.

João Pedro Stédile, líder do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao participar da sessão da Comissão Parlamentar de Inquérito do MST, no dia 15 de agosto de 2023ⁱⁱⁱ, um movimento com claro objetivo de criminalização da luta social no Brasil, tomando o MST como alvo principal, defendeu que o acesso à educação é determinante para a militância. Cita que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, já formou 250 advogados vinculados aos movimentos com aprovação na Ordem dos Advogados do Brasil.

Essa amostra intencional do depoimento de Stédile (2023) reforça o nosso posicionamento quanto à necessidade de um projeto de escolarização para o campo que alcance a consistência teórica e auxilie no enfrentamento das contradições estabelecidas entre forças produtivas e as relações sociais de produção, impactando profundamente na educação.

Saviani (2020, p. 09), explica que estes impactos se caracterizam de várias formas, porém agrupam-se em duas perspectivas: (01) “corresponde à tendência que vem prevalecendo na qual a educação, de modo geral, e a escola em particular cada vez mais se verga ante as imposições do mercado” e (02) está condicionada “à inversão da primeira expectativa, o que implica a transformação radical, isto é, revolucionária da ordem atual”.

Na primeira perspectiva, encontram-se as investidas do setor privatista na educação no Brasil, alcançando as escolas através das reformas nas diretrizes curriculares, adaptação da formação de professores a estas reformas, redução no financiamento das políticas educacionais, rebaixamento teórico na formação inicial e continuada dos professores, provocando o mesmo efeito na formação dos estudantes, curvando-se e adequando-se às habilidades e competências exigidas por grandes grupos econômicos. Estamos falando de projetos distintos de educação disputados no âmbito da política de estado, a exemplo da Escola Sem Partido, Escolas cívico-militares, Base Nacional Comum Curricular, Base Nacional Curricular para Formação de Professores, Reforma do Ensino Médio.

No campo das teorias pedagógicas a investida privatista é defendida pelo “neoprodutivismo”, “neonstrutivismo” e “neotecnicismo” (Saviani, 2020, p. 10), imprimindo um rebaixamento dos conteúdos científicos que precisam ser transmitidos e assimilados por todos os estudantes do sistema público de educação.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) comprovam essa premissa. Dos 186.979 mil alunos da educação básica que estavam cursando o 5º ano em 2021, apenas 11% dominam os conhecimentos básicos referentes ao ano de estudo, no componente curricular de Língua Portuguesa. Ao tratarmos do componente curricular de Matemática, este percentual é reduzido para 9%. Os alunos que estão nesta classificação, ainda assim, conforme os indicadores do SAEB, demonstram domínio dos conteúdos desejáveis para o ano/série escolar que estão cursando (SAEB/IDEB, INEP, 2022).

No estado da Bahia, dos 417 municípios, apenas 4 apresentam proficiência satisfatória igual ou acima de 70% de aprendizagem (Cordeiros/73,2%, Jacaraci/80,8%, Licínio de Almeida/80,9 e Novo Horizonte/ 75,3%). No intervalo entre 50% e 70% encontram-se 32 municípios e 381 municípios estão nos níveis insuficientes ou básicos (SAEB/IDEB, INEP, 2019).

Os parâmetros utilizados para “medir” o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, que define o grau de desenvolvimento dos estudantes sistematizados nestas plataformas de dados educacionais, a exemplo da Qedu^{iv}, estão vinculados aos fundamentos em competências e habilidades, apoiados por fundações privadas^v, alvo de críticas deste trabalho.

Esses fundamentos reiteram os pilares da genética da “Educação para o século XXI”^{vi}, sendo alguns deles:

... ênfase nas competências e comportamentos adaptativos, em detrimento da difusão sistemática das bases do conhecimento científico e tecnológico; prioridade no curso de formação de curta duração e/ou que reflitam a “demanda do mercado” para a contratação da força de trabalho; acesso a diferentes tipos de certificação, supostamente em sintonia com as aspirações da juventude ... (Gawryszewski *et al.*, 2023, p. 77).

As aspirações da juventude, segundo Janata (2012), não podem ser apreendidas fora do contexto de luta onde ocorre a sua formação, e para a juventude assentada em áreas de reforma agrária, as competências almejadas não são as determinadas pelo capital e sua lógica alienadora, mas sim a aspiração de uma juventude que ousa lutar, militar para conquistar terra, trabalho digno e educação de qualidade socialmente referenciada para todos.

Camacho (2017), em seus estudos sobre Educação do Campo em disputa, já tratava de demonstrar o que era o projeto de resistência versus a subalternidade ao capital.

Apesar dessa contradição explícita, os dados sobre a luta da juventude do campo, bem como os dados oficiais, de avaliações de larga escala, ou seja, dados das avaliações externas e

as bases que os fundamentam, precisam ser interpretados com o rigor científico necessário para compreensão e superação das determinações que penetram e definem o trabalho pedagógico no interior da sala de aula e da escola, um processo que acompanha toda cadeia formativa da escola, disseminando a matriz liberal, a matriz do esforço pessoal (Freitas, 2012).

Outra frente de negação do conhecimento é o fechamento das escolas do campo. Atualmente, estão sendo duramente penalizadas pela racionalidade do financiamento que é aplicado conforme o número de alunos matriculados nas escolas. No intervalo entre 1997 e 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro, acentuando 40 mil escolas no nordeste e destas 12.815 mil no estado da Bahia, assim constata o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no ano de 2019.

A partir desses dados, não nos surpreendemos quanto aos níveis de escolaridade no campo apontados por essa mesma pesquisa. O campo apresenta uma taxa de analfabetismo de 17,7%, enquanto a cidade apresenta um percentual de 5,2%. Os jovens do campo atingem uma média de 8,7 anos de escolaridade e os da cidade, 11,6 anos (IBGE/PNAD, 2017). A proporcionalidade de escolas fechadas no campo não está condicionada à redução nas matrículas, fato que vem justificando o fechamento em muitos estados e municípios. Em 2018, a taxa de redução de matrícula foi de 26,1%, bem inferior aos 58% de fechamento das escolas do campo.

No Norte e Nordeste brasileiro estão concentradas as maiores taxas de pobreza do país^{vii}. Não coincidentemente, estas são as regiões mais afetadas pelo fechamento de escolas do campo. As escolas estão sendo fechadas e os trabalhadores estão sendo expulsos do campo rumo às cidades de pequeno, médio e grande porte, onde, principalmente a juventude, com baixo nível de escolarização, não consegue emprego e se torna vítima da rede de negócios ilícitos, conforme constatam Taffarel *et al.* (2015, p. 210).

Sem acesso à educação pública de qualidade, cresce a defasagem entre cidade e campo, restando aos jovens do campo viverem nas periferias dos grandes centros a mercê dos negócios ilícitos, das drogas, da prostituição, da pornografia, ou seja, dos negócios altamente lucrativos para o capital e altamente destrutivos da classe trabalhadora (Taffarel *et al.*, 2015, p. 210).

Nesse sentido, o fechamento de escolas do campo possui relações com o modelo de desenvolvimento para o campo, baseado no agronegócio, no latifúndio, na monocultura, no

uso intensivo de agrotóxicos e de transgênicos, no esvaziamento populacional do campo. Os dados aqui discutidos apontam o desmonte da educação pública e um abismo profundo naquilo que se caracteriza a natureza e especificidade da educação escolar, que é assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade (Saviani, 2012).

Corroborando Caldart (2020, p. 01), compreendemos que a defesa da escola pública na atualidade consiste em fazer dois movimentos simultâneos: (01) “mobilizações massivas contra seu desmonte” e (02) “conexões firmes de cada escola “sobrevivente” a processos coletivos que já trilham o “caminho transformador do sistema social”. Ou seja,

... Trata-se de reconstituir a função social da escola pela crítica material das finalidades que a lógica do “caminho usual dos negócios” tenta impor à vida de todos. É a própria força das contradições dessa lógica que nos permite ver que há diferentes caminhos. E que ainda temos escolha (Caldart, 2020, p. 01).

A segunda perspectiva anunciada está condicionada “à inversão da primeira, o que implica a transformação radical, isto é, revolucionária da ordem atual” (Saviani, 2022, p. 09). Nesta dimensão, encontramos um projeto de escolarização que aponta outra perspectiva de projeto histórico, que rompe com toda e qualquer forma de exploração humana e da natureza, com a propriedade privada e a destruição das forças produtivas representadas no capitalismo. Estes obstáculos alicerçam o pragmatismo, fundamentam o pós-modernismo e o construtivismo que vêm orientando o trabalho pedagógico.

Conclusão

Na conclusão deste artigo, a ser publicado em uma coletânea onde os autores, com unidade teórico-metodológica, estão trazendo resultados de pesquisa, nos cabe destacar os seguintes aspectos, em forma de síntese, levando em consideração os estudos acerca do agravamento das desigualdades educacionais derivadas e/ou aprofundados da pandemia da Covid-19:

- (1) A referência para o projeto de formação humana, via escolarização, exige a explicitação do projeto histórico que orienta o projeto político-pedagógico e os planos de ensino. Ou seja, a explicitação da necessidade histórica da superação do modo de produção capitalista, conforme defende Mézaros (2000; 2005) um projeto

para além do capital, uma educação para além do capital. A referência da concepção ontológica, histórica, concreta do desenvolvimento do ser social em dadas condições concretas de existência, a visão de mundo revolucionária, a teoria do conhecimento materialista-histórico-dialético, a Teoria Psicológica histórico-cultural, a Teoria Pedagógica Histórico-crítica;

- (2) A Educação do/no campo no Brasil enfrenta um projeto de acumulação primitiva, via espoliação violenta da terra, causando devastações tanto aos povos tradicionais das águas, campo e florestas, quanto para toda a humanidade, haja vista os impactos climáticos desta espoliação pelo roubo, pela violência. Para enfrentar tal devastação é necessário que a Educação do Campo seja um dos pilares centrais da reconstrução e transformação do Brasil o que passa pela luta da reforma agrária popular e agroecologia;
- (3) Fechar escolas do campo é crime, deve ser denunciado e impedido (Taffarel & Munarim, 2015). A comunidade deve lutar com os/as professores/as e estudantes para manter um elevado padrão de condições objetivas para que a escola cumpra sua relevante função social que na atualidade é elevar a capacidade teórica dos/as estudantes para constatar, sistematizar, compreender, ampliar, aprofundar conhecimentos científicos, artísticos filosóficos que elevem o padrão cultural, visando à práxis revolucionária;
- (4) A Escola do/no campo e seu projeto político-pedagógico e seus planos de ensino devem romper com as pressões, os aprisionamentos, a submissão às teorias e diretrizes que confirmam a lógica do capital. Devem enfrentar e alterar radicalmente os recursos impostos pelo aparato legal e pela via da ingerência e influência nas escolas pelo agronegócio e os empresários articulados no “Todos pela Educação” e no Projeto “Agrinho na Escola”;
- (5) Os professores/as, tanto em formação inicial quanto continuada, têm o direito de ter garantidas as suas possibilidades de desenvolvimento das potencialidades humanas para serem bons/as professores/as, o que exige educação pública, laica, democrática, inclusiva, com consistente base teórica, de qualidade socialmente referenciada;
- (6) Quanto à organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, considerando o contexto histórico do campo, as necessidades vitais das populações trabalhadoras do campo, deve garantir a sistematização e apropriação dos conhecimentos científicos,

- artísticos e filosóficos os mais avançados produzidos e acumulados pela humanidade;
- (7) Considerando que a manutenção da Escola do Campo, a realização do trabalho pedagógico e a implementação de planos de ensino dependem de mais e melhores políticas públicas educacionais de financiamento, currículos decorrentes de diretrizes de uma educação humanista, progressista, socialista, condições de trabalho, salário, carreira, gestão democrática, organização dos trabalhadores da educação dependem da luta do coletivo da escola e da comunidade organizados, defendemos que sejam priorizadas esta dimensão do trabalho coletivo Escola-Comunidade;
- (8) Que as reivindicações encaminhadas pelo FONEC, sujeito coletivo orgânico da classe trabalhadora do campo (Molina & Santos, 2022), contidas na Plataforma entregue à equipe de transição do Governo Lula, sejam plenamente atendidas porque dizem respeito a condições de trabalho pedagógico na Educação do Campo. É necessidade urgente de revogação de todos os entulhos golpistas, neoliberais e bolsonaristas na educação, tais como: a Emenda Constitucional do Teto de Gastos; a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; a Reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum da Formação de Professores – BNC Formação e a matriz nacional das competências dos diretores das escolas. Todas elas inviabilizam o imprescindível investimento do Governo Federal para o enfrentamento das desigualdades educacionais que se naturalizaram no Brasil, nos últimos anos. Inviabilizam, igualmente, a afirmação dos princípios democráticos da educação pública, assegurados na Constituição Federal e as especificidades da Educação do Campo, reconhecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e no Decreto n.º 7.352/2010 – Decreto da Educação do Campo e do Pronera;
- (9) Por fim, frente às ameaças constantes de aprofundamento das destrutivas políticas ultraneoliberais, da militarização do Estado, da Política (Silva, 2023), das Escolas (Taffarel *et al.*, 2023) e de privatização da escola, de fechamento de escolas, de rebaixamento do currículo escolar, asseguradas por setores conservadores, de extrema-direita que cometem atos golpistas contra a democracia, contra as reivindicações legítimas da classe trabalhadora e “aprisionam as escolas” (Freitas, 2018), defendemos que os responsáveis por estes ataques sejam responsabilizados. Devem responder por mais de 700 mil mortes pela Covid-19 que poderiam ter sido

evitadas, portanto, devem responder por crime comum, crime de responsabilidade e crime contra a humanidade (Senado Federal, CPI Covid-19, 2022). Responder pelo genocídio do povo Ianomami, responder pelos ataques aos Três Poderes em 08 de janeiro de 2023. **Sem Anistia!**.

Referências

Alves, A. (2022). Estratégias de formação de crianças no campo –“O Agrinho”. *Debates em Educação*, 14(36), 287-298. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n36p287-298>

Antunes, R. (2020). *Capitalismo pandêmico*. São Paulo: Boitempo.

Antunes, R. (2022). *Coronavírus: O Trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo.

Artemisa, Estudos em Psicologia, Saúde e Trabalho Ltda. (2021). *Relatório da Pesquisa Epidemiológica*. Brasília. Recuperado de: https://www.cnte.org.br/images/stories/2022/2022_05_25_relatorio_pesquisa_novas_formas_de_trabalhar.pdf.

Beltrão, J. A. et al. (2020). A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. *Revista Práxis Educacional*, 16(43), 656-680. <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7024>.

Beltrão, J. A., & Taffarel, C. N. (2019). Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da Classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do ensino médio. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 11(1), 103-115.

Brasil. (2022). Gabinete de transição governamental. *Relatório Final*. Brasília.

Brasil. INEP. SAEB. (2022). *Censo Escolar*. Brasília. Recuperado de: <https://www.gov.br/inep/pt-br>.

Caldart, R. (2020). *Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo*. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020. Recuperado de: <https://olhoscriticos.files.wordpress.com/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>.

Caldart, R. (2023). *Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade*. São Paulo: Expressão Popular.

Camacho, R. (2017). A Educação do Campo em Disputa. *Educação e Sociedade*, 38(140), 649-670.

Centro de Documentação Dom Tomás Balduino/CPT. (2023). *Conflitos no Campo: Brasil 2022*. Goiânia: CPT Nacional.

Damiani, D. (2004). *Economia de guerra: uma análise da relação entre o complexo industrial militar e o imperialismo na acumulação capitalista*. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121789>.

Engels, F. (2021). *Esboço para uma crítica da economia política e outros textos da juventude*. São Paulo: Boitempo.

Engels, F. (2004). O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In Antunes, R. (Org.). *A Dialética do trabalho* (pp. 01-09). São Paulo: Expressão Popular.

Fernandes, B. (2023). A Violência no campo vai aumentar. *De olho nos ruralistas: Observatório do agronegócio no Brasil*. Recuperado de: <https://deolhonosruralistas.com.br/2023/12/29/violencia-no-campo-vai-aumentar-afirma-professor-da-unesp/>.

Freitas, L. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, 33(119), 379-404. Recuperado de: <https://www.cedes.unicamp.br/>

Freitas, L. C. (2018). *A Reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular.

Frigoto, G. (Org.). (2018). *Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP.

Frigotto, G. et al. (2018). *Educação Democrática: Antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP.

Harvey, D. (2016). *17 contradições do capitalismo*. São Paulo: Boitempo.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Censo Agropecuário - 2021*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/1999-novo-portal/trabalhe-conosco/30253-2021-3-agente-de-pesquisas-e-mapeamento.html>.

Janata, N. (2012). *Juventude que ousa lutar! Trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Lamosa, R. (Org.). (2020). *Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada*. Parnaíba: Editora Terra sem Amos.

Lênin, V. (2011). *O Imperialismo: etapa Superior o Capitalismo*. Campinas, SP: FE/UNICAMP.

Martins, L. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.

Martins, L., & Duarte, N. (Orgs.). (2010). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]*. São Paulo: Editora UNESP/ Cultura Acadêmica.

Marx, K. (2002). *Manuscrito econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret.

Marx, K. (2017). *O Capital. Volume III*. São Paulo: Boitempo.

Mészáros, I. (2000). *Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial / Editora da Unicamp.

Mészáros, I. (2005). *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Molina, M., & Santos, C. (2022). FONEC: A construção de um intelectual orgânico coletivo dos/as camponeses/as no Brasil. *Roteiro*, 47, 01-26.

Montoro, X. (2014). *Capitalismo y economia mundial*. Madrid: Instituto Marxista de Economía.

Montoro, X. (2022). Capital e militarismo: a guerra contra o povo ucraniano. *Revista A Verdade*, 211, 11-31.

Saviani, D. (2013). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas-SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. *Revista de Educação Movimento*, 3(4), 54-84.

Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas-SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2020). Crise Estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação: o desmonte da Educação Nacional. *Revista Exitus*, 10, 01-25. Recuperado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020063.pdf>.

Saviani, D., & Duarte, N. (Orgs.). (2012). *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas-SP: Autores Associados.

Saviani, D., & Galvão, A. (2021). Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade*, 31(67), 36-59.

Silva, E., & Marques, A. (2019). A barbárie instituída e institucionalizada: retratos do campo brasileiro pós-golpe. *Revista Pegada*, 20(1), 106-124. Recuperado de: <http://revistafct.unestp.br>.

Silva, F., & Wunsch, L. (2023). Educação do campo na (Pós) Pandemia: Pessoas, experiências coletivas e resiliência. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8, e14911.

Silva, M. (2023). *Intervenção do Capital nas Escolas Públicas: O “Programa Agrinho” e a Disputa de Hegemonia na Educação, Escola e Sujeitos do Campo em Territórios Cearense* (Tese de Doutorado). Fortaleza, Universidade Federal do Ceará.

Silva, J. (2023). *A militarização da política no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Alameda.

Stedile, J. (2023). *Os retrocessos do governo na política agrária, agrícola e ambiental*. Recuperado de: <https://www.poder360.com.br/opiniaio/brasil/os-retrocessos-do-governo-na-politicaagraria-agricola-e-ambiental-por-stedile/>.

Taffarel, C. *et al.* (2015). Círculos de estudos, esporte, lazer e artes com a juventude em áreas de reforma agrária: a experiência com jovens do Recôncavo da Bahia e a elevação do pensamento teórico. In Leão, G., & Antunes-Rocha, M. (Orgs.). *Juventudes do campo* (pp. 207-226). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Taffarel, C., & Munarim, A. (2015). Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: O crime continua. *Revista Pedagógica*, 17(35), 41-51.

Taffarel, C., & Carvalho, M. (2019). A extinção da SECADI: Um golpe fatal nas conquistas no campo da Educação. *Cadernos GPOSSHE On-line*, 2(1), 84-90.

ⁱRecuperado de: <https://www.tudocelular.com/tech/noticias/n154352/coronavirus-brasil-4324-casos-confirmados-covid-19.html>, Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

ⁱⁱ Recuperado de: (<https://deolhonosruralistas.com.br/2023/12/29/violencia-no-campo-vai-aumentar-afirma-professor-da-unesp/>). Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

ⁱⁱⁱ Recuperado de: <https://www.brasilefato.com.br/2023/08/16/video-veja-os-destaques-do-depoimento-de-joao-pedro-stedile-a-cpi-do-mst>, Acesso em: 23 de novembro de 2023.

^{iv} <https://qedu.org.br/uf/29-bahia/ideb>

^v Fundação Lemann, Itaú Educação e Trabalho e da B3 Social.

^{vi} <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi>

^{vii} Dados do Banco Central mostram que, de fevereiro de 2020 (antes da pandemia) a dezembro do ano passado, a atividade econômica cresceu 3,66% no Centro-Oeste, 2,69% no Sudeste e 1,77% no Sul do país. Na prática, estas regiões conseguiram superar a fase mais aguda da crise sanitária e suas economias já estão avançando. No Norte e no Nordeste, porém, a atividade econômica ainda está em níveis abaixo do momento pré-pandemia. No período considerado, o Norte registra retração de 0,12% e o Nordeste apresenta queda de 2,43%. Recuperado de: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/03/04/regioes-mais-pobres-norte-e-nordeste-ainda-nao-se-recuperaram-da-pandemia.htm>. Acesso em: 13 agosto de 2022.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 17/02/2024

Aprovado em: 19/05/2024

Publicado em: 23/08/2024

Received on February 17th, 2024

Accepted on May 19th, 2024

Published on August, 23th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Taffarel, C. N. Z., & Queiroz, S. G., & Queiroz, S. G. (2024). A educação e a pandemia da Covid-19: as lições derivadas da prática em defesa da Escola Pública no/do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e18720.

ABNT

TAFFAREL, C. N. Z.; QUEIROZ, S. G.; QUEIROZ, S. G. A educação e a pandemia da Covid-19: as lições derivadas da prática em defesa da Escola Pública no/do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e18720, 2024.