

EDUCAÇÃO PARA QUEM? CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A HISTÓRICA EXCLUSÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO À EDUCAÇÃO

Education for whom? Theoretical considerations on the historical exclusion in rural education

Valquiria Conti

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
vauconti@gmail.com

Carmen Rejane Flores

Professora Titular de Geografia na Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
carmenrejanefw@gmail.com

Recebido: 10.07.2023

Aceito: 15.09.2023

Resumo

Este artigo tem como objetivo geral investigar, através de revisão bibliográfica, como ocorreu a exclusão dos sujeitos do campo no processo educacional ao longo do tempo. De maneira específica, o artigo busca descrever o histórico de desigualdades educacionais no Brasil, com foco nas áreas rurais; identificar as principais causas e efeitos das desigualdades no campo, principalmente na área da educação, ao longo do tempo; contextualizar a desigualdade de acesso às tecnologias no período pandêmico. Como metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa, a qual se acredita que irá auxiliar a responder os objetivos propostos. Para tanto, se fez uso de pesquisa bibliográfica em dados secundários, artigos e periódicos que abordassem a temática. Ainda se faz uso da metodologia participativa para compreender melhor o contexto da educação do campo, visto que a autora é aluna egressa de escolas que estavam no campo e vivenciou a desigualdade tecnológica. A conjuntura da educação do campo no Brasil tem sido marcada por desafios históricos relacionados às desigualdades educacionais e, mais recentemente, pelas disparidades digitais agravadas pela pandemia de COVID-19. Esta análise destaca a necessidade urgente de abordar esses problemas de maneira abrangente e proativa, a fim de diminuir a segregação já existente. As desigualdades educacionais observadas ao longo do tempo são reflexo de um sistema que historicamente negligenciou a educação nas áreas rurais, perpetuando estereótipos e desvalorizando o conhecimento dos camponeses. Além disso, as desigualdades digitais têm aumentado ainda mais essas diferenças, à medida que o ensino remoto se tornou uma norma durante a pandemia. A falta de acesso à internet e tecnologia nas áreas rurais tem impedido muitos estudantes de participarem plenamente da educação, aprofundando a exclusão educacional.

Palavras-chave: Educação do campo, desigualdade, acesso, tecnologia.

Abstract

This article aims to investigate, through a bibliographic review, how peasants were excluded from the educational process over time. Specifically, the article seeks to describe the history of educational inequalities in Brazil, focusing on rural areas; identify the main causes and effects of inequalities in the countryside, especially in the area of education, over time;

contextualize the inequality of access to technologies in the pandemic period. As a methodology, we opted for a qualitative approach, which we believe will help to respond to the proposed objectives. For that, bibliographical research was used in secondary data, articles and journals that addressed the theme. Participatory methodology is still used to better understand the context of education in the countryside, since the author is a student who graduated from schools that were in the countryside and experienced technological inequality. The situation of rural education in Brazil has been marked by historical challenges related to educational inequalities and, more recently, by digital disparities aggravated by the COVID-19 pandemic. This analysis highlights the urgent need to address these issues comprehensively and proactively in order to lessen the existing segregation. The educational inequalities observed over time are a reflection of a system that has historically neglected education in rural areas, perpetuating stereotypes and devaluing peasants' knowledge. Furthermore, digital inequalities have further widened these gaps as remote learning has become the norm during the pandemic. Lack of access to the internet and technology in rural areas has prevented many students from fully participating in education, deepening educational exclusion.

Keywords: Rural education, inequality, access, technology.

1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro historicamente concentrou-se em privilegiar a educação urbana. Essa tendência foi alimentada por estereótipos negativos sobre os camponeses em diferentes regiões do país. O ensino que chegava até as populações rurais no Brasil sempre foi condicionado a um plano inferior, mantendo-se desconectada das realidades camponesas.

As escolas no campo eram poucas, pequenas e muitas vezes operavam em condições precárias, com professores e alunos dividindo várias responsabilidades, incluindo aulas, limpeza e refeições. O ensino nessas escolas se limitava a tópicos básicos e não estava alinhado com a vivência dos estudantes.

Embora houve avanços em relação à educação do campo, a discussão que se faz no contexto hodierno está pautada no acesso às tecnologias e a rede de internet. Esse acesso sempre foi desigual e ficou ainda mais em evidência quando, no período pandêmico, a precariedade no acesso a tecnologia foi ainda mais abrangente para estudantes de escolas do campo que necessitavam deste acesso para estudar.

A democratização do acesso à tecnologia é essencial para garantir uma educação mais equitativa. A falta de infraestrutura de internet e acesso à tecnologia contribui apenas para perpetuar a exclusão educacional nas áreas rurais.

Neste contexto, o presente artigo visa responder se, historicamente, os sujeitos do campo foram excluídos do processo educacional? Essa temática se faz importante, pela

histórica disparidade de condições de acesso a direitos entre o urbano e o rural, principalmente para regiões camponesas da agricultura familiar, distantes do agronegócio.

Como objetivo geral, o artigo busca investigar, através de revisão bibliográfica, como ocorreu a exclusão dos sujeitos do campo no processo educacional ao longo do tempo. De maneira específica, o artigo busca descrever o histórico de desigualdades educacionais no Brasil, com foco nas áreas rurais; identificar as principais causas e efeitos das desigualdades no campo, principalmente na área da educação, ao longo do tempo; contextualizar a desigualdade de acesso às tecnologias no período pandêmico.

Como metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa, a qual se acredita que irá auxiliar a responder os objetivos propostos. Para tanto, se fez uso de pesquisa bibliográfica em dados secundários, artigos e periódicos que abordassem a temática. Ainda se faz uso da metodologia participativa para compreender melhor o contexto da educação do campo, visto que a autora é aluna egressa de escolas que estavam no campo e vivenciou a desigualdade tecnológica.

2. A TECNOLOGIA ATRELADA À EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1. Contextualizando a Educação do Campo

Segundo Barreiro (2010, p.45), o sistema educacional brasileiro tem historicamente focado em privilegiar e valorizar a educação voltada ao urbano, com pouco empenho em desenvolver políticas educacionais que atendam às necessidades das áreas rurais. Segundo Caldart (2004, p.30), a ideia de um camponês rude e ignorante foi representada de várias formas em nosso país, seja como o caipira na região sudeste, seja como o colono na região sul, o caboclo no norte. Todas as regiões possuem sua maneira pejorativa de desvalorizar a cultura e o saber dos camponeses. Esse processo de rotulação está atrelado às raízes históricas, como afirma Leite (1999, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p. 14).

Assim, entendeu-se que para viver no campo não era necessário ter os mesmos conhecimentos que na área urbana. Era preciso apenas saber ser agricultor e essa tarefa era passada de geração em geração, na prática laboral cotidiana. Antônio e Lucini (2007, p.170) relatam que as escolas que existiam no campo eram poucas, pequenas e atendem alunos em turmas multisseriadas.

Nessas escolas, não eram destinados funcionários para trabalhar na gestão e organização. A professora ou o professor, juntamente com os alunos eram encarregados da faxina, das refeições, e em último pelo ensino. Esse formato de escola foi vivenciado pela autora deste artigo no ano de 2001, quando cursou a quarta série em um educandário com esses moldes. Outra característica interessante de se ressaltar sobre essas escolas é que elas graduavam os alunos até o equivalente hoje ao quinto ano do ensino fundamental. Para estudar, além disso, o aluno precisaria deslocar-se para a área urbana.

Assim, é possível afirmar que a partir dessas escolas era fornecido um ensino insipiente para os sujeitos do campo. Era-lhes ensinado a somar e subtrair, a escrever seu nome e a ler. Quando bem avançados conseguiam interpretar o texto. Ainda vale ressaltar que o ensino era desconexo da realidade vivenciada por eles, como descreve Santos (2017, p. 211)

Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicava-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos. (SANTOS, 2017, p. 211)

Calazans (1992, p.104) registra em sua obra que algumas instituições defendiam outra forma de ensino que fosse direcionado para a realidade do campo, com atividades práticas que auxiliassem no cotidiano rural. Mesmo assim, como Santos cita acima, a educação que chega ao espaço rural é “importada” do que era trabalhado no espaço urbano, multiplicando preconceitos e estereótipos. Calazans (1992, 104) ainda escreve que foi apenas a partir de 1930 que começaram projetos para a instalação de escolas na área rural.

Segundo Leite (1999, p.20), no início do século XX, a repercussão do movimento migratório para as áreas urbanizadas brasileiras, ocasionou em uma maior atenção ao rural, em especial no que tange a educação. Antônio e Lucini (2007, p.173) relatam que nesse cenário foi criado o “ruralismo pedagógico”, que tinha como intuito um ensino voltado para a realidade do campo, mas defendendo os interesses e necessidades hegemônicas.

Para Prado (1995, p.98), havia interesse político e capitalista para que as pessoas, principalmente de origem humilde, permanecessem trabalhando e povoando o campo. Nos anos em que o Brasil passou pelo Estado Novo, a Marcha para Oeste foi uma tentativa de interiorização e defesa de fronteiras, no qual Getúlio Vargas estabeleceu uma campanha com o intuito de criar condições oportunas para a vida no campo. Esse projeto visava incentivar a ida de populações carentes para o interior do país, bem como a permanência de quem já vivia e trabalhava no campo (PRADO, 1995, p. 98)

Antônio e Lucini (2007, 174) relatam que o período do “ruralismo pedagógico” seguiu por várias décadas e sua herança foi a precária educação deixada para muitas gerações de camponeses. Os filhos dos fazendeiros conseguiam estudar no exterior ou nos centros urbanos. Quem dependia exclusivamente desse ensino ofertado no campo era apenas alfabetizado, tinha acesso a algumas técnicas agrícolas e por um tempo a técnicas domésticas. Essa realidade aumentava ainda mais as diferenças entre o rural e o urbano, pois, a partir da educação rural, não se desenvolvia uma reflexão sobre o lugar, apenas se reproduzia o que já existia, diferente do que propõe a educação do campo.

Nesse contexto, Antônio e Lucini (2007, p. 176), nas últimas décadas do século XX e início do século XIX tem havido discussões sobre o que é a educação do campo e a falta de políticas voltadas para a realidade camponesa. Dessa forma, movimentos como o da educação popular debatem e defendem uma maior atuação do poder público nas questões rurais.

Paludo (2001, p.82) caracteriza a educação popular como “uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas”. Assim, a educação popular surge a partir de reivindicação das menos favorecidas, como a classe operária, que segundo Paludo (2001, p. 81) foi a precursora nas reivindicações de uma educação voltada para a sua realidade e a de seus familiares.

A luta pela educação popular tem suas bases no socialismo, anarquismo e anarcosindicalismo, como afirma Paludo (2001, p.82). Essas bases ideológicas propõem uma “educação para a liberdade”, no entanto, não obtiveram grande sucesso pois seus ideais foram combatidos pelo Estado e suas escolas foram fechadas. Anos após, ainda como herança desses ideais surgem movimentos ligados à educação popular, como cita Antônio e Lucini (2007, p. 180):

A partir da década de 1950-1960, porém, emergem e se consolidam movimentos ligados às mais variadas instâncias sociais, como os Movimentos de Cultura Popular (MCP), do qual participou Paulo Freire, o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e os Centros Populares de Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) (ANTÔNIO E LUCINI, 2007, p. 180)

O grande educador e pensador Paulo Freire junta-se a luta, a partir da década de 1950/1960 e da continuidade à discussão da educação popular tendo como base a proposta de uma educação libertadora, como afirma Antônio e Lucini (2007, p. 180). Segundo Paludo (2001, p.82), é apenas a partir de 1960, com Paulo Freire que se tem no Brasil uma

pedagogia voltada para as classes populares, a qual propunha entender as experiências vividas para sugerir as transformações.

Segundo Antônio e Lucini (2007, p. 180) as propostas de Freire sobreviveram as constantes repressões sofridas pela população brasileira com a Ditadura Militar que inicia em 1964. As Comunidades Eclesiais de Base (CEB), organizadas e mantidas pelo setor progressista da Igreja Católica foram fundamentais para manter as bases desse movimento, como conta Antônio e Lucini (2007, p. 180).

A partir da década de 1970, segundo Antônio e Lucini (2007, p. 183), surgem “novos” movimentos sociais, os quais enfrentam a repressão da Ditadura Militar e ressurgem no pensamento da educação popular. Os referidos relatam sobre as características desses “novos” movimentos sociais e citam que:

(...) parece que as características desses “novos” movimentos apresentam elementos diferenciados, como sua organicidade, instâncias decisórias, desvinculação de instituições reguladoras e normatizadoras. Possivelmente, essa “renovada” forma de estar em movimento é decorrente do processo formativo em que esses movimentos são construídos, em que a dialogicidade, proposta por Freire, parece ser uma referência. (ANTÔNIO E LUCINI 2007, p. 183)

Com a ascensão dos movimentos sociais, no início da década de 1980, a ditadura militar já não conseguia sufocar os conflitos que decorriam das relações entre capital e trabalho no campo, segundo Ribeiro (2010, p. 11). A referida autora ainda destaca que, nessa época, a luta dos movimentos sociais, destacando o MST (Movimento Sem Terra) tinha como principal pauta a busca por igualdade de direitos e melhores condições de vida para os camponeses.

Segundo Arroyo (2000, p. 14), um dos mais importantes eixos de pauta do MST é a educação. Suas bases nascem da concepção de educação popular e do pensamento de Paulo Freire e estão intimamente ligados com a educação que se busca no campo, como afirma a referida autora:

Eles nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria. (Arroyo, 2000, p. 14)

Se fortalece assim, a discussão a respeito de uma educação voltada para os sujeitos do campo. A educação do campo é uma prática que vem se construindo na última década, para Fernandes (2005, p. 5) é entendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo.

Assim, o Movimento Sem Terra começa a ganhar força e se ampliar, as questões relacionadas à educação dos camponeses e trabalhadores rurais ficaram mais visíveis. Esse movimento social se pôs a lutar para que se construísse uma política pública voltada para a educação do campo, questionando o paradigma da educação rural, que segundo Souza (2008, p. 54) o sujeito do campo no contexto da educação rural é visto como sinônimo de atraso, e a política educacional se organiza em conformidade com os interesses capitalistas predominantes, propondo a educação do campo como novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 22) comentam que o termo “campo” é resultado de uma nomenclatura que surgiu com os movimentos sociais. Historicamente, a educação na escola do meio rural estava vinculada a uma educação “no” campo, a qual era descontextualizada, elitista e oferecida para a maioria da população brasileira. Assim, pode-se dizer que a educação que se teve no campo até pouco tempo atrás, era uma educação rural, a qual visava uma formação mercadológica dos sujeitos, como se entende no texto de Arroyo e Fernandes (1999, p. 22).

Desse modo, a educação rural vai dando lugar à educação do campo, como afirma Fernandes, *et al.* (2004):

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo (...) uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. (FERNANDES, *et al.*, 2004 p. 25)

Tal designação abarca uma nova concepção do rural, o qual não é mais um lugar de atraso, como era visto anteriormente, mas de produção de vida, de cultura nos aspectos sociais, políticos e econômicos, como afirma Antônio e Lucini (2007, p. 184).

Caldart (2004, p. 52) afirma que para que se constitua uma educação do campo é necessária reflexão pedagógica que remeta aos sujeitos do campo. Que nasça das práticas camponesas e se reflita na educação desenvolvida neste local e por estes sujeitos. Segundo Caldart (2004, p. 52) “uma reflexão que reconheça o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também produz pedagogia”.

Ainda Caldart (2002, p. 09) afirma que “este projeto educativo pedagógico reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido de Freire, na sua instância de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação”. Assim, a educação do campo deve ser cultivada pelos sujeitos do campo, através de sua organização e conforme sua necessidade.

2.2. Contextualizando as Tecnologias de Informação e Comunicação TICs na educação no período pandêmico

A educação, tanto a brasileira quanto a mundial, vêm passando por uma intensa mudança de paradigmas. Segundo Leão (1999, p.19), no passado a educação se pautava em uma concepção tradicionalista, com pouca ou nenhuma abertura para metodologias ativas entre professores e estudantes. No contexto hodierno, vivencia-se a necessidade de um processo inovador no ensino, inserindo novas formas de mediação do conhecimento para os educandos e adaptando-se às suas vivências (PERIN, 2013, p. 19).

Nesta perspectiva, Perin (2013, p. 20) observa que na conjuntura atual, é possível visualizar esta modificação de uma ação pedagógica baseada em lousas e livros didáticos para uma perspectiva baseada na mobilização do conhecimento que é disponibilizado em meio digital. No ano que o autor escreveu sua pesquisa, o processo de transição ainda estava em seu início. Foi a partir de 2020, juntamente com a pandemia que a tecnologia foi vinculada definitivamente na educação, a sala de aula deixou de ser física e se transformou em sala virtual.

As potencialidades de comunicação digital permitem que os educadores e educandos, em relação mais igualitária, possam acessar o conhecimento já produzido e interajam de maneira mútua. Além de dar a possibilidade de inovar e mostrar o mundo de maneira mais clara, palpável e visível. Em uma perspectiva docente, é muito positivo trabalhar com essas tecnologias em sala de aula. No entanto, quando se pensa nessa inovação em um momento em que parte dos estudantes não tem acesso devido à desigualdade digital, toda essa mudança de paradigma crescente desde que a tecnologia se popularizou se torna excludente.

Cancela (2018, p. 59) reconhece que os estudantes também detêm significativo domínio e aproximação com os meios digitais, seu domínio sobre as tecnologias de informação e comunicação os coloca diante de uma grande gama de informações, as quais, nem sempre são verídicas. Assim, a referida autora acredita que cabe ao educador, conduzir os alunos para que saibam distinguir as informações confiáveis e os conteúdos duvidosos nessa era digital e de fake news.

Neste contexto, se faz necessária uma reflexão pedagógica que nos remeta aos estudantes de escolas que estão no campo. Como que estes se incluirão na perspectiva de avanço digital, se em boa parte da área rural do Brasil não se tem acesso a sinal de telefonia e internet? Segundo dados do último censo do IBGE de 2022, 76% da população rural tem acesso a internet. Na área urbana esse número chega à 92,9%.

Muitas são as inquietudes que surgem quando o assunto é exclusão do meio rural, e no contexto deste artigo, se pensa na forma como historicamente os sujeitos do campo foram excluídos do processo educacional. Dessa maneira, cabe lembrar o que escreveu Roseli Caldart (2002, p. 13) sobre a necessidade de “uma reflexão que reconheça o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também produz pedagogia”.

Há 20 anos Caldart refletiu, escreveu e se tornou referência na luta pela educação do campo. É possível dizer que no contexto hodierno, a reflexão, mencionada antes pela autora, já foi realizada por vários pensadores, o que ainda está insipiente é a transformação destas reflexões em políticas públicas para que se minimize o processo excludente.

Ainda Caldart (2004, p. 20) afirma que “este projeto educativo pedagógico reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido, na sua instância de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação”. Assim, além de pensar a educação do campo como algo elaborado e pensado por sujeitos do campo, adaptando-se às suas culturas e saberes, é importante levar em consideração o acesso às tecnologias e a rede de internet, pois ter acesso à informação é o que liberta.

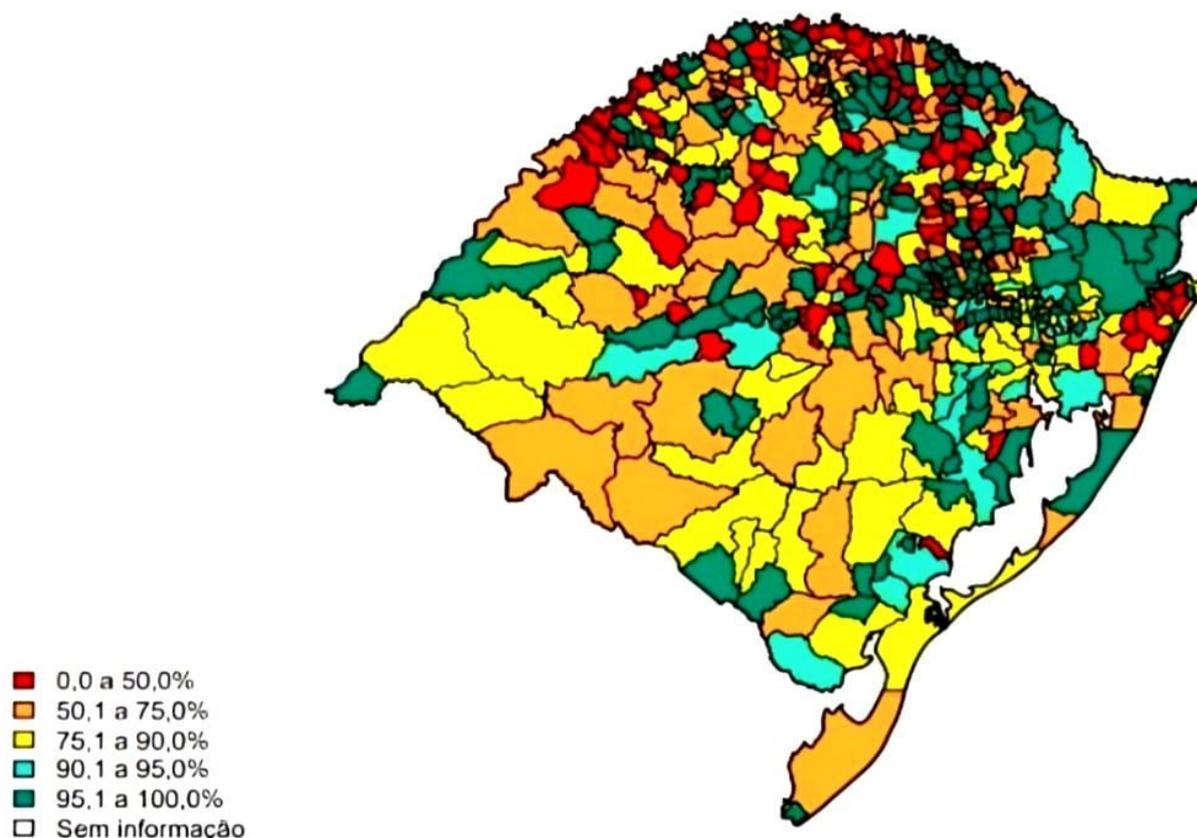
Com base nos dados do Censo Escolar 2021, quase 1,5 mil (20,82%) das 7,2 mil instituições gaúchas das redes municipal de todo o Rio Grande do Sul e estadual responderam que não tinham acesso à internet rápida. Destas, 282 (3,9%) sequer possuíam algum tipo de conexão. A Figura 1 expõe o um mapa elaborado pelo INEP sobre o percentual de escolas de ensino fundamental com internet banda larga, por município no Rio Grande do Sul no ano de 2021.

O acesso à tecnologia democratiza o conhecimento e não há democratização do ensino na desigualdade social e digital. A partir dos dados apresentados pelo INEP e ao visualizar o mapa, é nítida a desigualdade de acesso à tecnologia na maior parte do estado, e seria ainda maior se esse mapa mostrasse o acesso à internet no campo.

Ginzburg (2016, p. 301) coloca uma frase elucidativa nesse caso, ele se refere a internet não como um instrumento democrático, mas sim, potencialmente democrático. Logo, a frase estimula a pensar se a internet é um direito ou privilégio? Esse questionamento foi pensado por Macedo (2021) e é possível dizer que resume a história de acesso à educação e a informação no Brasil.

Sendo essas desigualdades uma questão antiga no país, o princípio da pandemia em 2020 apenas acentuou o que já era desigual e ressaltou a segregação. Se já estava complicado a tecnologia estar difundida nas escolas, especialmente no campo, quiçá o acesso à tecnologia e a rede de internet em cada residência de cada estudante brasileiro.

A pandemia enfatizou uma realidade para a qual se fechava os olhos, o acesso à educação ainda é um privilégio.



Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Figura 1 - Percentual de escolas de ensino fundamental com internet banda larga, por município no Rio Grande do Sul no ano de 2021.

Fonte: INEP, 2021.

Embora esteja na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que a educação no país passou a ser de fato um “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), os autores e autoras aqui já citados contam que não aconteceu exatamente assim. E ainda agora, além das desigualdades sociais, educacionais, econômicas, somam-se as digitais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conjuntura da educação do campo no Brasil tem sido marcada por desafios históricos relacionados às desigualdades educacionais e, mais recentemente, pelas disparidades digitais agravadas pela pandemia de COVID-19. Esta análise destaca a necessidade urgente de abordar esses problemas de maneira abrangente e proativa, a fim de diminuir a segregação já existente.

As desigualdades educacionais observadas ao longo do tempo são reflexo de um sistema que historicamente negligenciou a educação nas áreas rurais, perpetuando estereótipos e desvalorizando o conhecimento dos camponeses. Além disso, as desigualdades digitais têm aumentado ainda mais essas diferenças, à medida que o ensino remoto se tornou uma norma durante a pandemia. A falta de acesso à internet e tecnologia nas áreas rurais tem impedido muitos estudantes de participarem plenamente da educação, aprofundando a exclusão educacional.

A pandemia, deixou em evidência que a democratização do acesso à tecnologia deve ser uma prioridade, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua localização, tenham a oportunidade de se beneficiar das possibilidades educacionais oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação.

Para superar esses desafios, é fundamental implementar políticas públicas direcionadas para a educação do campo. Isso inclui investimentos em infraestrutura tecnológica, recursos adequados e acesso à internet nas áreas rurais. Além disso, a formação adequada de professores que atuam nessas regiões, juntamente com a adaptação de metodologias pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes do campo, é crucial para garantir uma educação de qualidade.

Diante desse contexto se percebe o histórico descaso com a população camponesa, e evidencia a necessidade da luta por igualdade de condições no campo. Ter acesso democrático a educação também significa ter acesso à rede de internet e a tecnologias, se as escolas do campo e a comunidade escolar não possui acesso às tecnologias, então o acesso à educação não é democrático para as populações do campo.

Assim, é possível afirmar que a educação do campo no Brasil está diante de uma crítica encruzilhada. Como as desigualdades educacionais e digitais não podem mais ser ignoradas, a pandemia trouxe à tona a urgência de ações concretas. Por meio de esforços colaborativos entre governos, educadores, comunidades locais e organizações da sociedade civil, é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário para os estudantes rurais. A transformação necessária não é apenas uma mudança no acesso à educação, mas também uma mudança nas mentalidades e nas políticas que moldam o sistema educacional do país.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007.

ARROYO, M. G. Apresentação. In: CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. 448p.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Col. Por uma Educação Básica do Campo, n. 2.

BARREIRO, I. M. F. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 149p.

BONILLA, M. H. S. **Como a tecnologia pode impactar na Educação do Campo**. 2014. Disponível em: <http://porvir.org/como-tecnologia-pode-impactar-na-educacao-campo/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CALDART, R. S.; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, R. S.; ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. 92p.

CALDART, R. S. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. 788p.

CANCELA, J. M. F. D. de C. **O papel das TIC no desenvolvimento das competências transversais dos alunos**. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

CARVALHO SOBRINHO, H. de. Geografia escolar e o lugar: a construção de conhecimentos no processo de ensinar/aprender geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 17, p. 1-17, 2018.

COLOGNESE, S. A.; MÉLO, J. L. B. de. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 143-159, 1998.

GINZBURG, C. **A internet é um instrumento potencialmente democrático**. 2016. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/carlo-ginzburg-a-internet-nao- apenas-remete-aos-livros-como-tambem-pessupoe-livros-1427135419>. Acesso em: 07 dez. 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em: <https://mapasinterativos.ibge.gov.br/agrocompara/>. Acesso em: 02 dez. 2022.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2020**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 04 dez. 2022.

LEAL, E. J. M. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Contraponto**, v. 2, n. 5, p. 227-235, 2002.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FERNANDES, B. M. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M; (Ed.). **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021.

PARREIRAS, C.; MACEDO, R. M. Desigualdades digitais e educação: breves inquietações pandêmicas. In: TONIOL, R.; GROSSI, M. (Orgs.). **Cientistas sociais e o coronavírus**. Florianópolis: Tribo da Ilha Editora, 2020. p. 485-491.

MOREIRA, V. **Escola do futuro sedução ou inquietação**: as novas tecnologias e o reencantamento da escola. Portugal: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUZA, E. R. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 75-95, 2015.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. 272p.

PERIN, D. **As tecnologias da informação e comunicação como facilitadoras da aprendizagem na educação do campo**. 2013. Disponível em: <http://edu-campo.blogspot.com.br/2013/12/as-tecnologias-da-informacao-e.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PRADO, A. A. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 4, p. 5-27, 1995.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 456p.

RODRIGUES JUNIOR, A. M.; CORDENONSI, A. Z. **O uso das tecnologias de informação e comunicação como instrumento de democratização do direito à educação**. 2014. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11366/Rodrigues_Junior_Alfredo_Martins.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 nov. 2022.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999. 112p.

SANTOS, R. B. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, 2017.

SEEGGER, V.; CANES, S. E.; GARCIA, C. A. X. Estratégias tecnológicas na prática pedagógica. Monografias Ambientais: **Remoa/UFSM**, v 8, n. 8, p. 1887–1899, 2012.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, 2008.

Recebido: 10.07.2023

Aceito: 15.09.2023