
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aapae | epaa

Arizona State University

Volume 30 Número 9

1 de febrero de 2022

ISSN 1068-2341

Formação de Educadores do Campo nas IFES Brasileiras: Desafios do Ensino Remoto em Tempos de Pandemia de COVID-19

Francisca Marli Rodrigues de Andrade

Leticia Pereira Mendes Nogueira

Universidade Federal Fluminense – UFF

Brasil



Lucas do Couto Neves

Universidade de Brasília – UnB

Brasil

Citação: Andrade, F. M. R., Nogueira, L. P. M., & Neves, L. C. (2022). Formação de educadores do campo nas IFES brasileiras: Desafios do ensino remoto em tempos de pandemia de COVID-19. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(9).

<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6616>

Resumo: No Brasil, a pandemia de COVID-19 tem revelado as desigualdades históricas nas suas múltiplas dimensões, expondo a vulnerabilidade dos direitos fundamentais das populações do campo. Em face da institucionalização do ensino remoto nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), pensamos a construção desta pesquisa de abrangência nacional que tem como objetivo: analisar a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo nas IFES, atravessada pelos níveis de vulnerabilização das populações indígenas e quilombolas diante da pandemia de COVID-19 para, então, identificar as políticas de inclusão digital que estão sendo implementadas durante os calendários acadêmicos emergenciais. A pesquisa foi elaborada a partir das abordagens quantitativa e qualitativa, com caráter exploratório das seguintes bases de dados: Ministério da Educação (MEC); Instituto Socioambiental (ISA) e sites institucionais das universidades e dos institutos federais. Os principais resultados indicam a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo na última década em todas as regiões do país; bem como,

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 9/2/2021

Revisões recebidas: 18/11/2021

Aceito: 18/11/2021

a fragilidade desses cursos nas agendas das IFES, no que diz respeito às políticas afirmativas específicas voltadas às demandas educativas do ensino remoto.

Palavras-chave: educação do campo; pandemia de COVID-19; ensino remoto

Rural education teacher training: Remote learning challenges in Brazilian IFES during the COVID-19 pandemic

Abstract: The COVID-19 pandemic has highlighted historical inequalities, in multiple dimensions, in Brazil, since it has exposed the vulnerability experienced by rural populations with regards to their fundamental rights. In light of the remote learning institutionalization in federal higher education institutions (IFES, acronym in Portuguese), the aims of the current national scope research are to analyze the institutionalization of major degrees in rural education at IFES, by taking into consideration the COVID-19 pandemic-associated vulnerability levels Indigenous and *Quilombola* populations are exposed to, as well as to identify the digital inclusion policies that have been implemented during the emergency academic calendar. The research adopted quantitative and qualitative approaches to explore the databases of the Ministry of Education (MEC); Social and Environmental Institute (ISA - Instituto Socioambiental), as well as institutional websites of universities and federal institutes. Striking results indicate the expansion of major degrees in rural education in the last decade in all regions countrywide, as well as the fragility of these courses in IFES agendas about specific assertive policies aimed at meeting educational demands of remote learning.

Keywords: rural education; COVID-19 pandemic; remote learning

Formación de educadores para actuación en contextos rurales en las IFES brasileñas: Retos de la educación remota en tiempos de pandemia COVID-19

Resumen: En Brasil, la pandemia COVID-19 ha revelado desigualdades históricas en sus múltiples dimensiones, exponiendo la vulnerabilidad de los derechos fundamentales de las poblaciones que viven en los contextos rurales. Ante la institucionalización de la educación remota en las Instituciones Federales de Educación Superior (IFES), pensamos en la construcción de esta investigación – a nivel nacional – que tiene como objetivo: analizar la institucionalización de las Licenciaturas en Educación para Actuación en Contextos Rurales en las IFES, medido a través de los niveles de vulnerabilidad de las poblaciones indígenas y quilombolas ante la Pandemia COVID-19, para luego identificar las políticas de inclusión digital que se están implementando durante los calendarios académicos de educación remota. La investigación se basó en enfoques cuantitativos y cualitativos, con carácter exploratorio de las siguientes bases de datos: Ministerio de la Educación (MEC); Instituto Socioambiental (ISA) y sitios web institucionales de universidades e institutos federales. Los principales resultados indican la expansión de los cursos de Licenciaturas en Educación para Actuación en Contextos Rurales, en la última década, en todas las regiones del país. Además, la fragilidad de estos cursos en las agendas de las IFES, en cuanto a políticas afirmativas específicas dirigidas a las demandas educativas de la educación remota.

Palabras-clave: educación en contextos rurales; pandemia COVID-19; educación remota

Cenários Políticos e o Contexto da Pandemia de COVID-19 no Brasil: Esvaziamento dos Direitos Fundamentais das Populações do Campo

O novo coronavírus, denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como SARS-CoV-2, expandiu-se pela Ásia, Europa, Américas, África e Oceania, gerando não apenas a pandemia de COVID-19, mas revelando desigualdades brutais nas suas múltiplas dimensões (Deshwal, 2020; Grech, 2020; Otu et al., 2020). Em países como o Brasil, onde as desigualdades sociais são acentuadas, a pandemia de COVID-19 atravessou as cidades e as florestas e foi ao encontro das populações historicamente desassistidas pelas políticas públicas – entre elas os

povos camponeses, as comunidades indígenas e quilombolas. Contudo, o novo coronavírus não chegou ao país de forma desavisada, pois a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, na data de 30 de janeiro de 2020, estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e no dia 11 de março, a situação foi classificada como uma pandemia (Farias, 2020; Llewellyn, 2020). Nesta última data, o Brasil apresentava um quadro de 52 contágios e não contabilizava óbitos (Brasil, 2020a).

Nos dias posteriores ao reconhecimento oficial da OMS da situação pandêmica, informações sobre a letalidade do vírus em países como Itália, Espanha e Estados Unidos eram exaustivamente vinculadas nas mídias tradicionais e sociais (Leão et al., 2020). Mesmo assim, o vírus chegou aos territórios menos prováveis, ceifando vidas nas comunidades indígenas, quilombolas, camponesas, entre outras. Isso nos leva a pensar que o contexto da pandemia de COVID-19 tem acelerado algumas tendências desenvolvimentistas e ideológicas, pensadas, sobretudo, no sentido da apropriação e comercialização voraz da natureza e ao desenraizamento territorial das comunidades camponesas, indígenas e quilombolas. As estratégias utilizadas pelos agentes e setores de poder – mineradoras, ruralistas, garimpeiros, grileiros, madeireiros, entre outros – são múltiplas e atuam de forma articulada nas mais altas esferas políticas, com favorecimento e proteção do Estado (Amado & Ribeiro, 2020).

O favorecimento aos citados setores e agentes de poder é institucionalizado por meio de dispositivos legais, como o caso da Medida Provisória 910 (MP910) que trata da regularização fundiária de ocupações em terras da União, a qual perdeu validade sem ao menos ser votada em função do texto controverso, sendo substituída pelo Projeto de Lei 2.633/2020¹. Para além dessa MP, citamos a aprovação da Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020, por meio da qual o governo federal brasileiro vetou aspectos imprescindíveis às populações do campo, entre eles: a exigência de fornecimento de acesso à água potável para as aldeias indígenas durante a pandemia; a facilitação do auxílio emergencial e benefícios previdenciários. Contraditoriamente, a referida lei...

Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas; cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas; estipula medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para o enfrentamento à Covid-19; e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública. (Brasil, 2020b)

No ápice da primeira onda da pandemia de COVID-19, os vetos presentes na aprovação da Lei nº 14.021/2020 deixam evidentes os limites da vulnerabilidade imposta pelas esferas institucionais aos povos do campo e às comunidades tradicionais². Nesse contexto, as medidas de distanciamento social recomendadas pela comunidade científica e pela OMS, enquanto tentativa de frear os números de contágios e mortes provocadas pelo novo coronavírus (WHO, 2020), propiciaram o *cenário perfeito* para usurpação de direitos, ataques à democracia e estratégias de genocídio das nações indígenas, dos povos quilombolas e demais comunidades do campo; bem como, para as práticas de ecocídio³, instrumentalizadas pelo projeto desenvolvimentista. O

¹ Documento publicado em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/20/mp-da-regularizacao-fundiaria-perde-validade-e-e-substituida-por-projeto-de-lei>.

² Informações podem ser consultadas em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/bolsonaro-esvazia-lei-que-garante-protecao-a-indigenas-durante-a-pandemia/>.

³ Muito antes do ativista ambiental Patrick Hossay destacar, no ano de 2005, em seu livro “*Unsustainable: A Primer for Global Environmental and Social Justice*” que a espécie humana está cometendo um ecocídio com os efeitos devastadores da civilização industrial; lideranças indígenas como Raoni Metuktire, Davi Kopenawa Yanomami, Ailton Krenak, entre outros, já haviam denunciado os impactos devastadores das práticas de apropriação e comercialização da natureza, em todas as formas de vida. No contexto da pandemia de COVID-19, o ecocídio tem sido colocado em prática enquanto característica principal da

cenário perfeito materializa-se diante da impossibilidade dos movimentos sociais do campo e as lideranças indígenas e quilombolas ocuparem as ruas, reivindicarem direitos e protestarem as ações implementadas pelo governo federal. Com isso, as populações do campo estão limitadas ao uso das redes sociais para contar as trajetórias dos seus povos diante de pandemias; expressar opiniões e desacordos em relação às agendas adotadas pelo governo federal; denunciar o racismo estrutural, a omissão e a negligência institucional dos seus direitos fundamentais, entre outros (Kaseker & Ribeiro, 2020).

A pandemia de COVID-19 não é exclusivamente responsável pelas ameaças à vida e à democracia que estão se concretizando no Brasil, alavancadas pelo obscurantismo. Antes disso o país já havia iniciado um processo de polarização política, intensificado com os jogos de poder que se desdobraram em uma série de eventos planejados, tais como: *a*) as condutas ilegais em âmbito da Operação Lava Jato – iniciada em abril de 2014 sob o protagonismo do ex-juiz federal Sérgio Moro (Gonzaga & Nassif, 2020); *b*) o favorecimento do golpe à democracia, materializado no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016 (Moreira, 2018); *c*) o assassinato da vereadora Marielle Franco, a qual assumia um papel representativo das famílias que mais sofrem com a intervenção militarizada na cidade do Rio de Janeiro (Andrade & Corrêa, 2020); *d*) a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva que, em âmbito da Operação Lava Jato, foi orquestrada para impedir a sua participação na disputa presidencial de 2018 (Nassif, 2020); *e*) a ascensão da extrema direita à presidência da república associada ao uso exaustivo de *fake news*, discursos cristãos conservadores e teorias conspiratórias nas redes sociais (Gonzaga & Nassif, 2020; Mariano & Gerardi, 2019; Nassif, 2020).

Todos esses eventos, e outros não citados, colocam em destaque as diferentes *agendas* hegemônicas desenvolvimentistas impostas historicamente ao país – seja pelos grupos nacionais, seja pelos interesses do mercado internacional – entre outros aspectos sociais, econômicos e políticos que caracterizam as disputas pelo poder no Brasil. Em tais agendas, conforme sinaliza Acsegrad (2014, p. 87), o desenvolvimento é “apresentado como bom para todos – a nação, os empresários e o povo”. Porém, como o autor ressalta, “a desconsideração do ponto de vista dos que são atingidos negativamente pelos impactos do desenvolvimento supõe uma hierarquização de direitos e culturas, a cultura desenvolvimentista tendo precedência sobre as demais”. Nessa precedência, as comunidades tradicionais e os povos camponeses foram deixados às margens das políticas públicas, vítimas de todos os tipos de racismos e violências, ultrajados nas suas múltiplas formas de existência.

Em função da visão desenvolvimentista colonial, pautada na *apropriação e comercialização* voraz da natureza, as populações do campo – com seus estilos de vida de *coexistência* com a natureza e defesa da vida – historicamente são consideradas como impedimento ao desenvolvimento do país (Porto-Gonçalves, 2017). Para eliminar esse “impedimento”, o contexto da pandemia de COVID-19 no Brasil – intensificado pela ascensão da extrema direita e, portanto, pelo obscurantismo, discursos de ódio, antidemocráticos, racistas e fascistas – converteu-se em *cenário perfeito* para usurpação de direitos e destruição da natureza. Ambas – usurpação e destruição – estão sendo colocadas em prática de diferentes formas, principalmente por meio da desarticulação das pautas e demandas dos movimentos sociais do campo nos diferentes espaços de saber e poder, entre eles nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Em face dessa nova realidade, as disposições asseguradas na Política de Educação do Campo (Procampo) e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituídos por meio do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, encontram-se ameaçadas.

agenda política de alguns grupos hegemônicos. As queimadas na Amazônia e no Pantanal, enquanto crimes ambientais, ganharam proporções desastrosas, colocando em risco a fauna e a flora dessas regiões; bem como, as comunidades indígenas, quilombolas e demais populações do campo que vivem em coexistência com a natureza e do trabalho no campo. Maiores informações sobre essas queimadas podem ser consultadas em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54259838> e <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54186760>.

Entre tais disposições voltamos nosso olhar, prioritariamente, à formação de educadores do campo, pautada na Pedagogia da Alternância, em um cenário de intensificação do ensino remoto nas instituições federais de ensino. Pois, desde março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) tem emitido uma série de documentos e portarias, com atualizações constantes, para regularizar as atividades e calendários escolares, suspendendo as aulas presenciais e instalando o caráter emergencial do ensino remoto – tanto para as escolas de Educação Básica, quanto para as instituições de Ensino Superior (Alves, 2020).

No âmbito dessa regularização, no dia 6 de outubro de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou uma resolução com orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, na qual prevê a realização do ensino remoto até 2021⁴. Diante da conjuntura de institucionalização do ensino remoto designamos esta pesquisa que tem como base o seguinte objetivo: analisar a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo nas IFES, atravessada pelos níveis de vulnerabilização das populações indígenas e quilombolas à pandemia de COVID-19 para, então, identificar as políticas de inclusão digital que estão sendo implementadas durante os calendários acadêmicos emergenciais – ensino remoto. A proposição desse objetivo ganha relevância diante da realidade materializada, na qual o contexto da pandemia de COVID-19 está sendo instrumentalizado para implementar não apenas o ensino remoto; mas também, processos que ampliam as desigualdades sociais refletidas na educação e em outros direitos fundamentais das nações indígenas, quilombolas e demais populações do campo.

Elementos Contextuais, Teóricos e Metodológicos da Pesquisa

A Política de Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), implementados por meio do Decreto nº 7.352/2010, emergem enquanto conquista dos movimentos sociais do campo, das suas lutas históricas em defesa do acesso à educação, saúde, território, trabalho e outros direitos fundamentais (Caldart, 2012; Ribeiro, 2013). Na edificação dessas lutas, os movimentos sociais construíram vínculos orgânicos com o Fórum Nacional e com os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação do Campo; bem como, com as universidades públicas, em processos reivindicatórios pelo direito à existência das diversidades étnicas e culturais. A consciência dessa diversidade, de acordo com Arroyo (2012, p. 234), “confere uma rica complexidade às lutas do campo e, conseqüentemente, às lutas por outro projeto de educação do campo num outro projeto de campo e de sociedade”. Desse modo, a diversidade se reafirma enquanto característica própria das populações do campo; ou seja:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Brasil, 2010)

Na reafirmação da diversidade das populações do campo ganha destaque a formação de educadores, pensada desde os interesses, demandas, princípios, lutas de classe e trabalho no campo. Enquanto política pública, a formação de educadores do campo é justificada “como uma ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e superior” (Arroyo, 2012, p. 235). No âmbito do ensino

⁴ O documento institui Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas e comunitárias, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo no 06/2020. O documento está disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/10/MHGC-Versao-Final-Minuta-de-Parecer-e-Resolucao-Lei-14.040-2020-MH.pdf>

superior, o ano de 2020 marca uma década da assinatura do Decreto nº 7.352/2010, o qual possibilitou a ampliação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) nas universidades e institutos federais por todo o país. Contudo, este ano marca, também, o início da pandemia de COVID-19 e a exposição das vulnerabilidades que ameaçam as vidas das populações nos grandes centros urbanos e no meio rural. Para além disso, em contextos de fragilidade democrática, a pandemia vem sendo utilizada para instrumentalizar algumas tendências ideológicas e desenvolvimentistas que habitam no centro das disputas atuais na luta pela terra. Entre essas tendências destacamos os processos que ampliam as desigualdades sociais, nas suas múltiplas interseccionalidades, como por exemplo, o ensino remoto, institucionalizado por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020 e Parecer CNE/CP nº 9/2020, entre outros (CNE, 2020a, 2020b).

As atividades acadêmicas remotas emergenciais – ou ensino remoto enquanto proposta pedagógica durante a pandemia – têm gerado discussões sobre os limites e as possibilidades do uso e mediação de tecnologias na educação. No ensino remoto, segundo Alves (2020), as práticas pedagógicas são mediadas a partir do uso de plataformas digitais, nas quais são trabalhados os conteúdos e tarefas, podendo ser síncronas e assíncronas. Na visão dessa autora, no ensino remoto “predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais” (Alves, 2020, p. 358). Não apenas nas LEdoCs, o ensino remoto acentua as desigualdades sociais, territoriais, de gênero e raça, enraizadas na sociedade brasileira. Isso porque, 728.512 domicílios brasileiros não dispõem de acesso à energia elétrica (IBGE, 2010). Ademais, estudos técnicos estimam que 20,9 % dos brasileiros não têm acesso à internet e, entre aqueles que têm essa possibilidade, 45,2% dispõem de internet apenas no celular (PNAD, 2020).

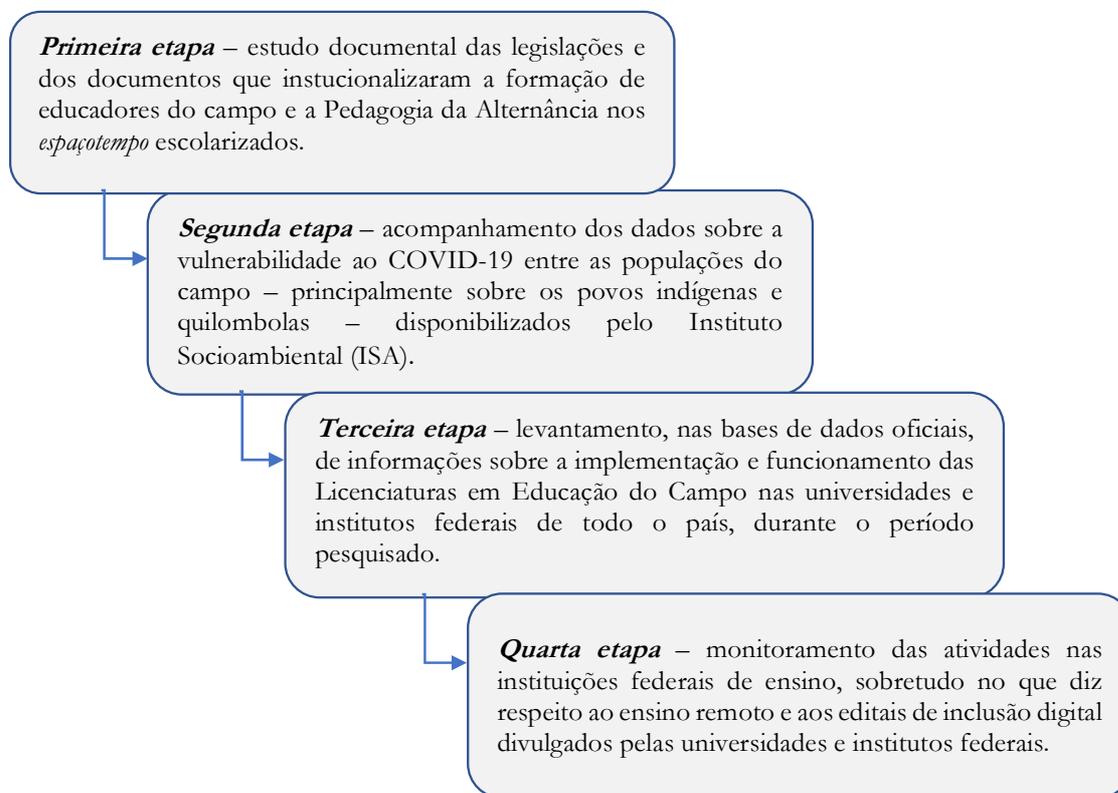
Na pauta das desigualdades, as populações do campo configuram como aquelas com maiores limitações de acesso à internet, com uma discrepância abissal entre as regiões do país, centros urbanos e meio rural (INEP, 2007; PNAD, 2020). Para além dessa questão, outra face do ensino remoto revela-se desafiadora para os cursos de formação de educadores do campo; ou seja, a possibilidade de realização da Pedagogia da Alternância. Na educação básica e no ensino superior, a Pedagogia da Alternância ressignifica, entre outros elementos, “os processos de produção de conhecimento, nas situações nas quais promove-se verdadeiramente uma intensa troca de tempos e espaços de aprendizagens, nos quais as diferentes dimensões da vida integram-se aos processos de produção do conhecimento” (Molina, 2015, p. 158). Nos cursos de formação de educadores do campo, a Pedagogia da Alternância sistematizada em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), enquanto princípio e proposta educativa, integra o trabalho, as lutas de classes, a diversidade de saberes e de culturas dos povos camponeses aos conhecimentos científicos produzidos nas universidades (Arroyo, 2012; Cordeiro et al., 2011; Ribeiro, 2013; Santos, 2012).

Por Tempo Universidade (TC), a literatura indica uma etapa formativa que acontece nas universidades, na qual os estudantes e docentes podem vivenciar um currículo – pensado em perspectiva de formações por áreas – com discussões e construções epistêmicas que contemplam a pluralidade da realidade do território camponês brasileiro (Caldart, 2012; Ferreira & Molina, 2015). Por tempo Comunidade (TC), as pesquisas sinalizam um *espaçotempo* de formação nas comunidades de origem dos estudantes, nas quais desenvolvem projetos e planos de trabalhos que estão associados aos eixos temáticos e/ou grupos de trabalhos como possibilidades reais de superação da dicotomia entre teoria e prática, em sinergia com as dimensões do trabalho intelectual, da vida e trabalho no campo (Andrade et al., 2019; Ferreira & Molina, 2015; Santos, 2012). Nessa sinergia, a Pedagogia da Alternância promove práticas educativas revolucionárias nas instituições de ensino superior, enriquecendo esse espaço educativo com a inclusão de outros elementos pedagógicos e epistemológicos que se sustentam no princípio do trabalho *em* coletivos e *em* comunidades; ou seja, nas diversas dimensões da sociabilidade.

Em tempos de distanciamento social e institucionalização do ensino remoto, realizamos esta pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, que, de caráter exploratório, busca reunir informações sobre a institucionalização das LEdoCs, atravessada pela pandemia de COVID-19, ofertadas pelas IFES de todo o Brasil. O uso das abordagens quantitativa e qualitativa se justificam na magnitude do fenômeno estudado e na intensidade que pretendemos explorá-lo, já que a primeira “busca aquilo que se repete e pode ser tratado em sua homogeneidade, a outra, as singularidades e os significados” (Minayo, 2017, p. 2). Desse modo, o propósito desta pesquisa não consiste em apenas quantificar as práticas e programas que estão sendo implementados nas universidades e institutos federais; mas, sobretudo, compreender os seus significados e os possíveis desdobramentos para os cursos de Educação do Campo, em especial no que diz respeito à Pedagogia da Alternância nas comunidades e territórios mais vulneráveis aos impactos da pandemia de COVID-19. Por esta razão, o desenho da pesquisa contempla quatro etapas de coleta de dados, realizada no período de 15 de julho a 28 de agosto de 2020.

Figura 1

Fases do Processo de Coleta de Dados



Nota: Elaboração nossa.

No processo de coleta de dados priorizamos fontes variadas como documentos, legislações nacionais e consultas aos seguintes sites: Coronavírus – monitoramento nas instituições de ensino (Brasil, 2020c); portal do e-MEC – acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil (Brasil, 2020d); sites das instituições federais de ensino superior, quanto à aprovação de calendários acadêmicos, editais de auxílios e bolsas de inclusão digital⁵. A importância desses dados para a pesquisa consiste em evidenciar os níveis de vulnerabilidades das populações do campo, intensificados no contexto da pandemia de COVID-19, especialmente em determinados territórios e grupos étnicos. A realização dessas quatro

⁵ Os sites podem ser consultados no documento suplementar.

etapas de coleta de dados possibilitou o acesso a um expressivo quantitativo de informações sobre as 87 Licenciaturas em Educação do Campo ofertadas pelo sistema federal de ensino brasileiro, das quais 74 são realizadas em universidade e 13 em institutos; ou seja, a totalidade de cursos desenvolvidos em instituições federais de todo o país. Esses dados serão analisados em perspectiva de apresentar os desafios que o ensino remoto imprime à formação de educadores do campo, durante a intensificação dos números de contágios e óbitos nas comunidades tradicionais e campesinas.

De igual maneira, os dados da pesquisa serão contextualizados a fim de contribuir para a compreensão da expansão dos cursos de Educação do Campo no país, no momento de discussão, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância (CNE, 2020c). Para isso, a pesquisa destaca diferentes categorias analíticas, tais como: contágios e mortes das comunidades indígenas e quilombolas causadas pelo novo coronavírus; as localizações geográficas dos cursos; as habilitações das áreas de formação; ano de implementação dos cursos; o ensino remoto nas instituições federais; editais de auxílios e bolsas de inclusão digital; entre outras. Toda a discussão dessas categorias será transversalizada pelo referencial teórico da Educação do Campo, associado às legislações e documentos que institucionalizam o direito das populações do campo a uma educação pensada desde as suas demandas, culturas, saberes, histórias, lutas e territórios.

Populações do Campo e Vulnerabilização em Tempos de Pandemia de COVID-19: Direito à Vida e à Educação

A educação brasileira é um direito, por lei, garantido a todos. A pandemia de COVID-19 revela as desigualdades sociais no Brasil, na mesma medida em que acentua diferentes níveis de vulnerabilização e negligência por parte do Estado, de direitos fundamentais das populações em territórios rurais e remotos, com baixos indicadores socioeconômicos, de desenvolvimento humano e de saúde (Floss et al., 2020). A Constituição Federal de 1988, no Art. 196, reconhece que “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visam à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e aos serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (Brasil, 1988). Contudo, foram mais de duas décadas desse reconhecimento na Constituição para que o Estado brasileiro implementasse, no ano de 2011, a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF). Essa política se materializou enquanto resultado das amplas reivindicações, lutas, protagonismos e articulações dos movimentos sociais do campo, cujo objetivo consiste em:

Melhorar o nível de saúde das populações do campo e da floresta, por meio de ações e iniciativas que reconheçam as especificidades de gênero, de geração, de raça/cor, de etnia e de orientação sexual, objetivando o acesso aos serviços de saúde; a redução de riscos à saúde decorrentes dos processos de trabalho e das inovações tecnológicas agrícolas; e a melhoria dos indicadores de saúde e da sua qualidade de vida. (Brasil, 2013, p. 7)

A aprovação da PNSIPCF configura como uma tentativa de reduzir as desigualdades e iniquidades, no que diz respeito à saúde, nos territórios rurais e de difícil acesso (Brasil, 2013). Entretanto, na visão de Floss e colaboradores (2020), a presença de profissionais da saúde – sobretudo médicos – nesses territórios é um desafio constante, sendo amenizado com a presença de médicos cubanos no âmbito do Programa Mais Médicos (PMM). Contudo, ao final da colaboração entre Brasil e Cuba realizada no período de 2013 a 2018, no que diz respeito ao Programa Mais Médicos, os territórios indígenas foram os mais desassistidos da presença desses profissionais (Anderson, 2019; Floss et al., 2020). A descontinuidade dessa colaboração, associada a uma série de decisões políticas como: a assinatura de projeto que autoriza garimpos

em terras indígenas⁶ e os vetos na Lei nº 14.021/2020, colocam as populações do campo no limite da vulnerabilidade no contexto da pandemia de COVID-19, com implicações aos seus direitos fundamentais e continuidade nos seus territórios.

A vulnerabilidade, no campo da saúde, é considerada por Ayres e colaboradores (2003, p. 127) como “a chance de exposição das pessoas ao adoecimento como resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos, contextuais, que acarretam maior suscetibilidade à infecção e ao adoecimento”. Entre os elementos contextuais sinalizamos as marcas da *colonização* e, por conseguinte, os elementos atuais que se impõem à condição de subalternização das populações do campo no âmbito das políticas públicas e jurídicas (Leite, 2020). Tornando-as vítimas em potencial do novo coronavírus, do racismo estrutural e das violências institucionais, ultrajadas nos seus direitos fundamentais. Esses elementos ressaltam, também, a visão colonial de desenvolvimento, na qual “o Estado trai os pobres para tomar partido dos ricos, sejam eles nacionais ou estrangeiros” (Martínez-Alier, 2007, p. 276) e, assim, coloca em prática o *progresso*, incidindo em práticas de vulnerabilização, ecocídio e genocídio dos povos tradicionais e camponeses. Para exemplificar a vulnerabilidade, enquanto reflexo da traição e omissão do Estado, apresentaremos alguns dados dos impactos da pandemia de COVID-19 nas comunidades indígenas e quilombolas.

Os dados apresentados na Figura 2, Painel A, não deixam dúvidas que o novo coronavírus está causando genocídio e etnocídio nas comunidades indígenas na Amazônia, com uma taxa de letalidade 150% mais alta do que a média nacional (IPAM, 2020; ISA, 2020a). Em relação às comunidades quilombolas, Painel B, as notificações dos casos e óbitos apresentam-se como desafio, uma vez que o racismo institucional – no que diz respeito à ausência de reconhecimento constitucional dos territórios quilombolas – contribui para a subestimação do número de comunidades, falta de acesso aos direitos e violência no campo (ISA, 2020b). Para além do genocídio e etnocídio dos povos indígenas e quilombolas, os dados ressaltam a vulnerabilização dessas populações, sobretudo em territórios na Amazônia brasileira. Entre tais territórios ganham destaque os estados do Amazonas, Mato Grosso, Roraima, Pará, Amapá e Maranhão, enquanto reflexo dos contextos históricos coloniais impostos às populações do campo, no que diz respeito à negligência e omissão dos seus direitos fundamentais. Segundo Leite (2020, p. 9), “muitos pensadores do campo das ciências humanas têm lido a gestão da pandemia como uma ‘oportunidade’ de se colocar em prática o ‘darwinismo social’, sonho de um neoliberalismo radical, pela negligência e discriminação”.

Os dados da pesquisa, destacados na Figura 2, nos oferecem um panorama dos impactos da pandemia de COVID-19 nas comunidades indígenas e quilombolas. Em nossas análises desses dados, sobretudo do Painel A, a prática o ‘darwinismo social’ é intencional e está sendo operacionalizado pela via institucional. Tais dados revelam que os maiores índices de vulnerabilização das populações indígenas estão concentrados na região da Amazônia, constante objeto de interesse das forças hegemônicas desenvolvimentistas. Para confrontar a vulnerabilização, na luta pela vida e pelo território, as populações do campo, antes e durante a pandemia, têm articulado diferentes movimentos de resistência. Nessa articulação, a essência da Educação do Campo⁷ tem possibilitado a ampliação das vozes e direitos dessas populações em diferentes espaços de saber e poder, a partir do uso das mídias sociais (Amado & Ribeiro, 2020; Kaseker & Ribeiro, 2020). Por esta razão, voltaremos nossa atenção às Licenciaturas em Educação do Campo e, portanto, às práticas adotadas pelas Instituições Federais de Ensino

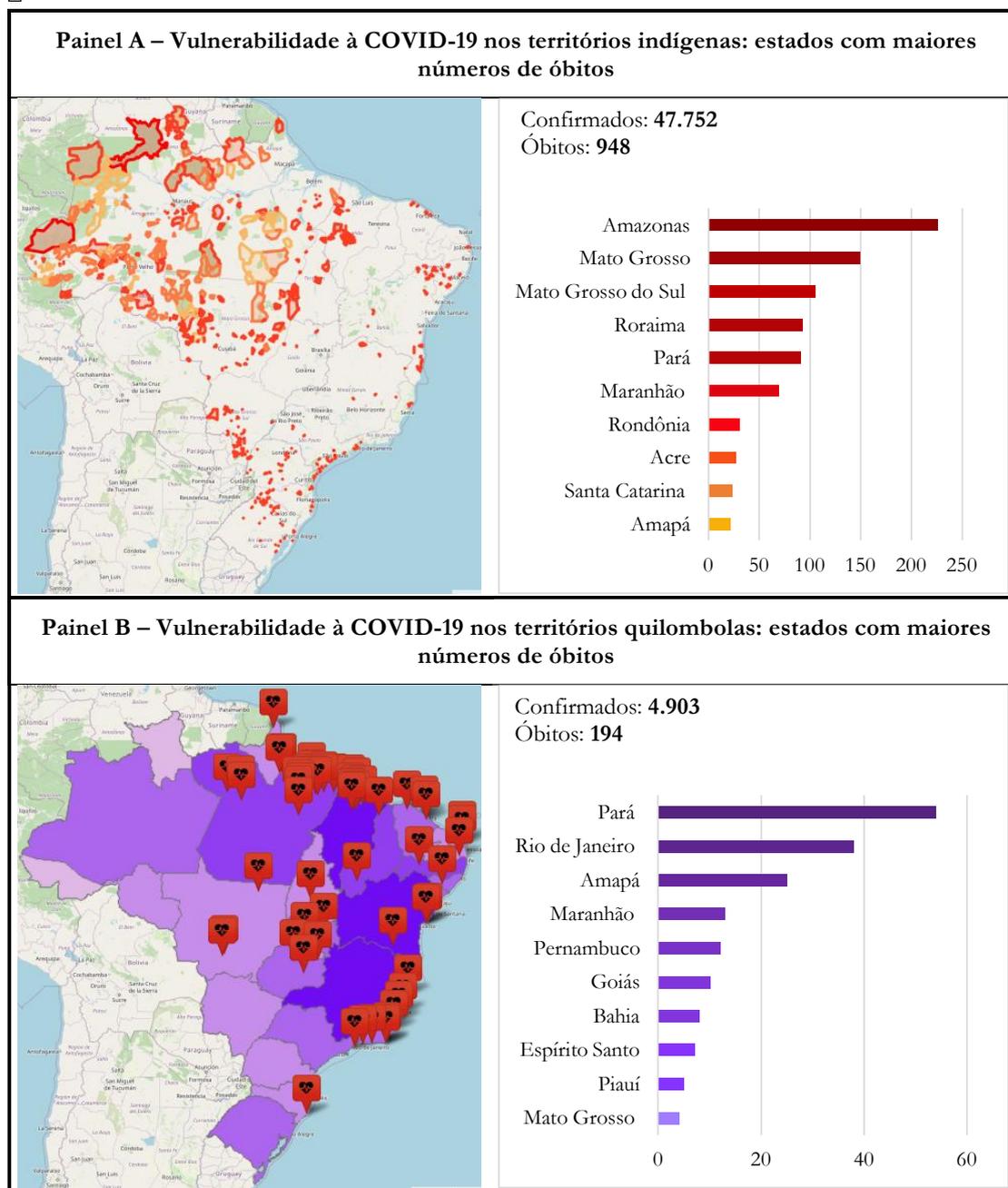
⁶ Informações podem ser consultadas em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-05/bolsonaro-anuncia-projeto-que-permite-garimpo-em-area-indigena-e-sugere-confinar-ambientalistas.html>.

⁷ A Educação do Campo foi pensada para atender às demandas educativas de diferentes grupos sociais; isto é, das populações do campo, das águas e das florestas. No âmbito legislativo, a Educação do Campo inclui, também, as demandas dos povos originários que, apesar de terem leis educativas específicas voltadas às escolas indígenas e à formação de professores indígenas, tais povos encontram-se amparados nos marcos normativos da Educação do Campo.

Superior (IFES), no que diz respeito ao ensino remoto. Essa atenção tem como significado registrar a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo em diferentes territórios do país, inclusive naqueles mais afetados pela pandemia.

Figura 2

Territórios Indígenas e Quilombolas: Vulnerabilidade, Contágios e Óbitos no Contexto da Pandemia de COVID-19



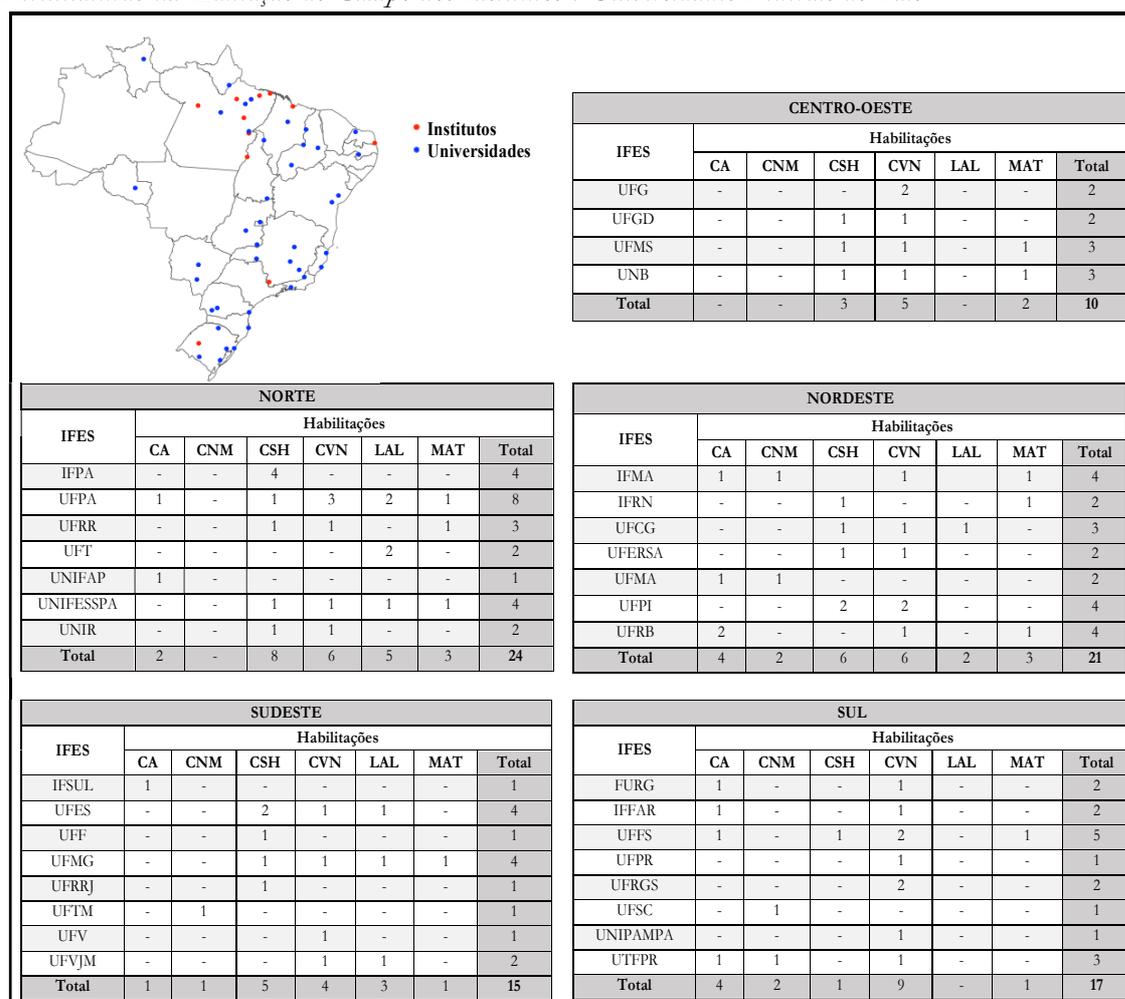
Nota: Adaptação nossa. Dados e mapas disponibilizados pelo Instituto Socioambiental (ISA) em colaboração com a Articulação dos povos indígenas do Brasil (APIB) e com a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Dados atualizados no dia 04 de fevereiro de 2021.

Licenciatura em Educação do Campo: Institucionalização e Desafios no Contexto da Pandemia de COVID-19

A ampliação das Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades e institutos federais, viabilizada por meio do Decreto nº 7.352/2010 que instituiu a Política de Educação do Campo (Procampo), mais do que representar o direito das populações do campo à uma educação pautada nas suas demandas e culturas, delineou outros movimentos e articulações na luta por direitos fundamentais (Arroyo, 2012; Caldart, 2012). Tais movimentos atuam no sentido de denunciar – no âmbito social, político, epistemológico, jurídico e outros – as diferentes formas de violências e negligências institucionais. Com isso, tensionam esses espaços na busca por justiça e reparação das práticas genocidas, etnocidas e ecocidas que ameaçam a vida das comunidades tradicionais e camponesas. Porém, no contexto brasileiro atual, marcado pelo obscurantismo, discursos de ódio e práticas institucionais de omissão e negligência dos direitos fundamentais das populações do campo – e outras comunidades que foram subalternizadas – os cursos de formação de educadores do campo revelam-se como um projeto indesejado. Nessa conjuntura é importante registrar a expansão desses cursos para, então, contextualizarmos os impactos da institucionalização do ensino remoto nas IFES e na formação de educadores do campo.

Figura 3

Licenciaturas em Educação do Campo nos Institutos e Universidades Federais do País



Nota: Elaboração nossa. Dados disponibilizados no portal e-MEC (outubro de 2020).

Os dados da pesquisa, expostos na Figura 3, deixam evidente o contexto de expansão das Licenciaturas em Educação do Campo em todo o país nos últimos anos, somando um total de 87 cursos. Nessa expansão a região Norte concentra 28% dos cursos, seguido das regiões Nordeste – 24,1%; Sul – 19,5%; Sudeste – 17,2%; e Centro-Oeste – 11,5%. No contexto da Amazônia, os dados destacam o protagonismo da Universidade Federal do Pará (UFPA) com oito Licenciaturas em Educação do Campo, distribuídas em três municípios e em cinco áreas do conhecimento: a) *campus de Abaetetuba* – Ciências da Vida e da Natureza (CVN), Ciências Sociais e Humanas (CSH), Matemática (MAT), Linguagens, Artes e Literatura (LAL); b) *campus de Altamira* – Ciências da Vida e da Natureza (CVN), Linguagens, Artes e Literatura (LAL); c) *campus de Cametá* – Ciências Agrárias (CA) e Ciências da Vida e da Natureza (CVN). Ainda no estado do Pará, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), na cidade de Marabá, oferece cursos de Educação do Campo concentrados em quatro habilitações – CVN, CSH, LAL e MAT. Ademais, o Instituto Federal do Pará (IFPA) oferta quatro licenciaturas com habilitação em CSH, distribuídas em quatro municípios: Bragança, Breves, Castanhal e Marabá.

As instituições educativas federais no estado do Pará, com esse expressivo quantitativo – 18 licenciaturas – ampliaram o acesso à educação das populações do campo ao ensino superior e, conseqüentemente, as possibilidades educativas na educação básica. Na Amazônia brasileira, a expansão das LEdoCs é algo promissor, uma vez que a região concentra um total de 30 cursos distribuídos nos seguintes estados: *Amapá, Maranhão, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins* (Brasil, 2020d). Nesse sentido, os resultados revelam que, por um lado, a região da Amazônia avançou em termos de ampliação da oferta educativa superior para as populações do campo. Por outro, essa região, para comunidades tradicionais, configura como a mais afetada pela pandemia de COVID-19, com altos índices de vulnerabilidade das comunidades indígenas e quilombolas (ISA, 2020a, 2020b). Pois, de acordo com os dados expostos na Figura 2, o estado do Pará aparece no ápice dos números de óbitos das comunidades quilombolas e na quinta posição em relação aos povos indígenas, ficando atrás apenas dos estados do Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Roraima.

Os altos índices de óbitos dos povos indígenas nos estados do Amazonas e Mato Grosso, registrados na Figura 2, suscitam o entrelaçamento dessa trágica realidade a outra variável da pesquisa; isto é, a ausência das Licenciaturas em Educação do Campo, nas IFES em oito estados do país: *Acre, Alagoas, Amazonas, Ceará, Mato Grosso, Pernambuco, São Paulo e Sergipe* (Brasil, 2020d). Essa ausência pode ser analisada desde múltiplas perspectivas, inclusive em função dos interesses que operam em cada região do país. Entre tais interesses destacamos a luta pela terra, sobretudo na Amazônia, onde o avanço do agronegócio, da deflorestação, da exploração de minérios, da expansão de usinas hidroelétricas, garimpos e grileiros, representa ameaças constantes para as populações do campo (Amado & Ribeiro, 2020; Lima, 2015). Nesse sentido, as áreas de formação dos 87 cursos, revelam as demandas e interesses das regiões refletidos nas habilitações:

- Na região Sul, a preponderância da área de formação em Ciências da Vida e da Natureza (CVN) – com habilitações em Química, Física e Biologia – e em Ciências Agrárias (CA) – voltada à Agroecologia, Associativismo e Cooperação – destacam os interesses dos movimentos sociais do campo da região, no que diz respeito ao desenvolvimento rural associado à preservação da natureza. Contudo, sem margem para discussões dos saberes do campo inscritos no âmbito das Linguagens, Artes e Literatura (LAL).
- Na região Norte, a hegemonia dos cursos de Educação do Campo com área de formação em Ciências Sociais e Humanas (CSH) – com habilitação em História, Geografia, Filosofia e Sociologia – sinalizam as demandas regionais voltadas à necessidade de compreensão das dinâmicas históricas territoriais, entrelaçadas às Ciências da Vida e da Natureza, que caracterizam os elementos sociais e políticos que determinaram/determinam, sobretudo o futuro da Amazônia.

- Na região Sudeste predomina, também, as áreas de formação em Ciências Sociais e Humanas (CSH) e Ciências da Vida e da Natureza (CVN), enquanto reflexo das conjunturas históricas que marcaram/marcam a região, na relação com: o esvaziamento do campo; o genocídio indígena; a desterritorialização identitária das populações afro-brasileiras; a expansão do agronegócio; entre outras.
- Na região Nordeste, observa-se uma distribuição mais equitativa das habilitações dos cursos, o que pode sinalizar as diferentes frentes das lutas organizadas pelos movimentos sociais do campo na região.
- Na região Centro-Oeste, os dados indicam a presença de apenas três áreas de formação – Ciências da Vida e da Natureza (CVN), Ciências Sociais e Humanas (CSH) e Matemática (MAT) – bem como, a ausência de cursos no estado do Mato Grosso; ou seja, no território de maior expansão do agronegócio e com elevado número de contágios e óbitos das comunidades indígenas e quilombolas, causados pela COVID-19.

Os dados da pesquisa sintetizam, por um lado, as demandas dos movimentos sociais do campo e, por outro, os interesses conflitantes dos grupos e setores hegemônicos que atuam na concentração de terras e exploração agressiva da natureza no Brasil. Da mesma forma, a negligência do Estado no que diz respeito às demandas educativas diferenciadas das populações do campo, com baixa presença de Licenciaturas em Educação do Campo com habilitações em: Ciências Agrárias (CA); Matemática (MAT); Ciências da Natureza e Matemática (CNM). No âmbito dos interesses conflitantes, os resultados da pesquisa de Andrade e colaboradores (2019) sinalizam que a formação de educadores do campo tem como característica a desconstrução das representações romantizadas da colonização para, então, pautar uma nova identidade das populações do campo, desvinculando-as do ideário e da noção urbanocêntrica do meio rural como algo atrasado. Para isso, tais características denunciam as estratégias historicamente utilizadas pelas concepções hegemônicas desenvolvimentistas para desenraizar dos seus territórios os povos indígenas, quilombolas e comunidades camponesas.

No contexto da Amazônia e em outras regiões do país, as estratégias de desenraizamento identitário e territorial são intensificadas no contexto da pandemia de COVID-19, principalmente quando os interesses econômicos se sobrepõem à agenda política do governo federal, na mesma medida em que vulnerabiliza a vida e os direitos fundamentais dos povos tradicionais e camponeses. Para exemplificar essa vulnerabilização, no âmbito jurídico, destacamos: o Parecer Antidemarcação – Parecer 001/2017, da Advocacia-Geral da União (AGU) – que instrumentaliza a não demarcação de territórios indígenas, com base na tese do marco temporal⁸; a estagnação de demarcação de territórios quilombolas⁹; e os vetos na Lei n°

⁸ A tese do “marco temporal”, apresentada pelos ruralistas, propõe uma reinterpretação da Constituição Federal de 1988, sobre o direito dos povos originários ao território. De acordo com essa tese os povos indígenas só possuiriam direito à demarcação das terras que estivessem comprovadamente sob sua posse na data da promulgação da Constituição Federal – 05 de outubro de 1988. Para Osowski (2017), essa interpretação – que está sendo discutida no âmbito do Supremo Tribunal Federal e adotada pelo Executivo, com a aprovação do Parecer da AGU que pretende vincular toda a Administração Pública Federal a esse entendimento – vem restringindo o direito dos povos indígenas à demarcação dos seus territórios. A autora destaca, também, que as ações adotadas pelo Estado brasileiro “contrariam as conclusões da Comissão Nacional da Verdade, que apontaram um quadro sistemático de remoções forçadas e expulsões em período que antecedeu a Constituição de 1988” (p. 320). Mais informações podem ser consultadas em: <https://cimi.org.br/2020/07/parecer-antidemarcacao-volta-pauta-stf-13-agosto/>. Ou ainda, em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/32261>.

⁹ O Ministério Público Federal acionou, em maio deste ano, o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e a União pela morosidade na demarcação de territórios quilombolas.

14.021/2020. Logo, a ausência das Licenciaturas em Educação do Campo, principalmente em estados como o *Amazonas* e *Mato Grosso* – com expressivo número de territórios indígenas demarcados e quilombolas em processo de demarcação (IBGE, 2019a, 2019b) – sinaliza os interesses conflitantes, a vulnerabilização, a omissão e a negligência do Estado, que diz respeito aos direitos fundamentais dessas populações.

Para além disso, os dados da pesquisa revelam outra face desse processo de vulnerabilização e desarticulação dos movimentos sociais do campo, concretizada por meio da extinção de dois cursos de Educação do Campo: um na Universidade de Taubaté (UNITAU) – estado de São Paulo, deixando de ser ofertado em 2015; o outro na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), estado do Paraná, extinto em 2017 (Brasil, 2020d). Ademais, de acordo com os dados disponíveis no portal e-MEC, cinco cursos de Educação do Campo encontram-se em fase de extinção, distribuídos nos seguintes estados e instituições: a) *Pará* – Instituto Federal do Pará (dois cursos); b) *Rio Grande do Sul* – Universidade Federal de Pelotas (um curso oferecido à distância); c) *Paraná* – Universidade Federal da Fronteira Sul (um curso); d) *Sergipe* – Universidade Federal de Sergipe (um curso) (Brasil, 2020d). Esses dados são impactantes, uma vez que a criação das Licenciaturas em Educação do Campo é algo recente na história das universidades brasileiras, sendo ampliadas por meio do edital 02/2012¹⁰ (Brasil, 2012). Nesse sentido, consideramos relevante apresentar o contexto atual desses cursos nas universidades e institutos federais do país, diante das medidas de distanciamento social e, com isso, a institucionalização do ensino remoto.

Educação do Campo em Tempos de Distanciamento Social: Ensino Remoto e Desafios à Pedagogia da Alternância

Os dados oficiais do Ministério da Saúde colocam o Brasil na segunda posição mundial entre os países com maior número de contágios e mortes causadas pelo novo coronavírus (Brasil, 2020a)¹¹. Esses dados evidenciam, entre outros aspectos, algumas controvérsias na gestão do governo federal diante da crise sanitária causada pela pandemia de COVID-19, entre as quais destacamos: as posições negacionistas “que tem se estabelecido nos marcos da necropolítica” (Amado & Ribeiro, 2020, p. 335); as ações e os comportamentos que desarticularam as medidas de distanciamento social adotadas por alguns governadores e prefeitos (Desideri, 2020); as desinformações e *fake news* publicadas em redes sociais sobre a eficácia do fármaco hidroxiquina¹² (Bonella et al., 2020); a demissão de dois ministros da saúde – com formação em medicina – no início da crise, deixando o referido ministério sem a liderança de um especialista e sob a gestão de militares no ápice da pandemia (Bertoni, 2020); entre outras ações contrárias ao Art. 196 da Constituição. Com isso, vulnerabilizando a população brasileira, sobretudo as comunidades que se encontram no limite da existência, em função de uma série de negligências e omissões dos seus direitos fundamentais, atingindo “o patamar de uma escalada

Maiores informações estão disponíveis em: <http://www.mpf.mp.br/ba/sala-de-imprensa/noticias-ba/mpf-aciona-incra-e-uniao-por-demora-na-demarcacao-de-terras-quilombolas-no-oeste-da-bahia>.

¹⁰ O Edital nº 2 de 31 de agosto de 2012 foi publicado pelo governo federal com a finalidade de lançar uma Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&Itemid=30192.

¹¹ De acordo com o Ministério da Saúde, o Brasil possui 9.339.420 casos confirmados e 227.563 óbitos registrados. Dados atualizados no dia 04 de fevereiro de 2021: <https://covid.saude.gov.br>.

¹² Desde o início da pandemia de COVID-19, o governo brasileiro deu várias declarações apoiando o uso da Cloroquina no tratamento de pacientes infectados pelo novo coronavírus defendendo a eficácia desse fármaco (Bonella et al., 2020). Contudo, evidências científicas encontradas por pesquisadores de um grande estudo, realizado na cidade de New York, sinalizam a ineficácia deste fármaco e, portanto, destacando que “the results do not support the use of hydroxychloroquine” (Geleris et al., 2020).

genocida silenciosa” (Amado & Ribeiro, 2020, p. 337).

No contexto da pandemia de COVID-19 as medidas de distanciamento social são fortemente recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela comunidade científica (Aquino et al., 2020; WHO, 2020; Wilder-Smith & Freedman, 2020). O distanciamento social consiste em um conjunto de ações articuladas para evitar aglomerações e, portanto, limitar o convívio social em territórios de transmissão comunitária de doenças contagiosas (WHO, 2020). Em casos extremos, medidas de distanciamento social estabelecem regras mais restritas de mobilidade, de fechamento das atividades econômicas, comerciais e serviços não essenciais, com a finalidade de prevenção e redução da curva de contágios e mortes (Aquino et al., 2020; Farias, 2020). Instalou-se, assim, uma nova realidade nos espaços educativos escolarizados, primeiro com a suspensão temporária das atividades pedagógicas presenciais e, posteriormente, com a institucionalização do ensino remoto (CNE, 2020a, 2020b). Diante dessa nova conjuntura, nesta pesquisa contextualizaremos a institucionalização dos 87 cursos de Educação do Campo ofertados pela rede federal e, a partir disso, destacaremos quais instituições aprovaram calendários acadêmicos emergenciais, ações e políticas de inclusão digital para a comunidade estudantil.

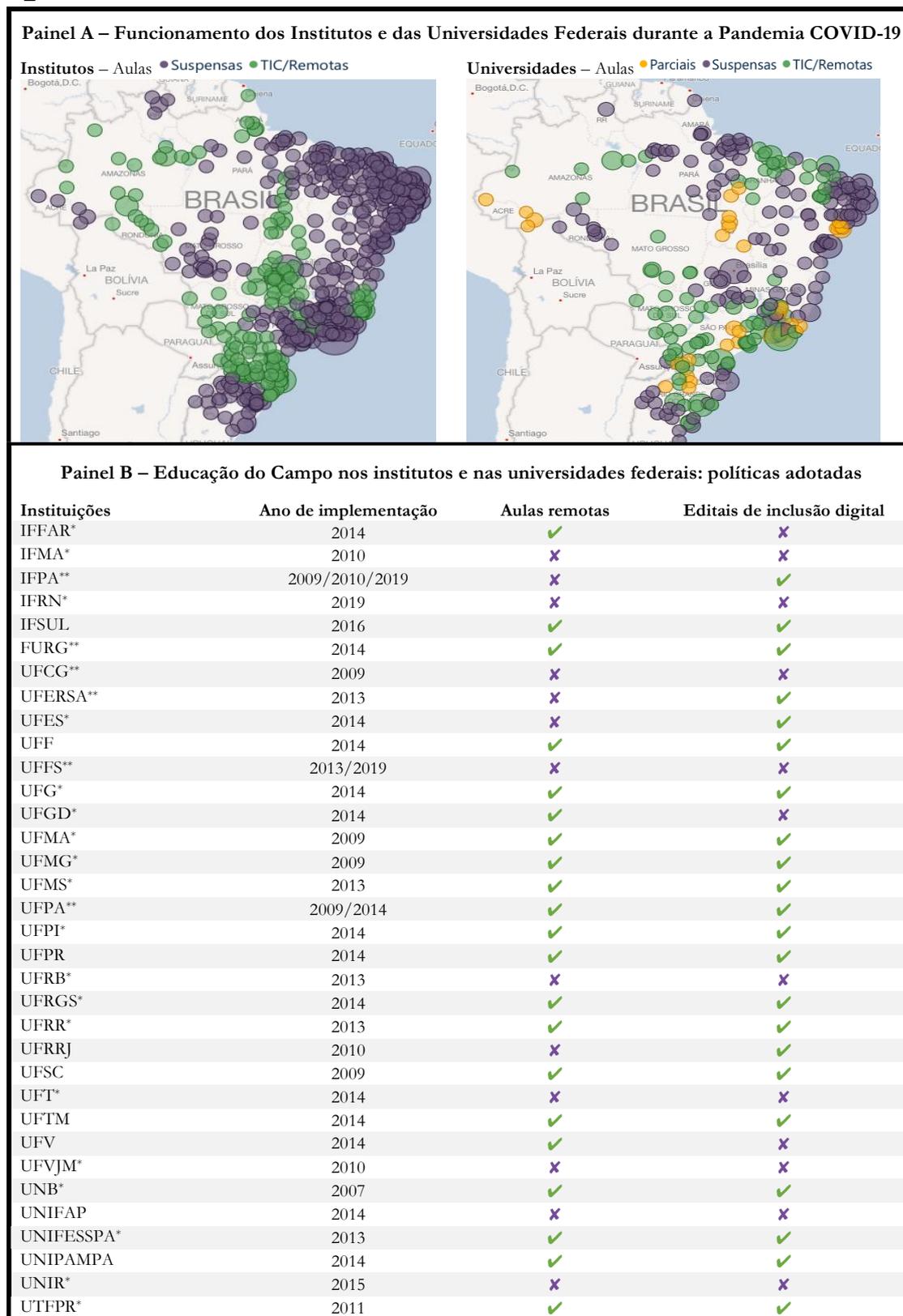
Para as populações do campo, outras questões tornam ainda mais complexa a participação de estudantes em atividades do ensino remoto, uma vez que essas populações se deparam, diariamente, com os diferentes aspectos que potencializam a vulnerabilização de suas existências, tanto em termos de riscos iminentes da exposição ao vírus, quanto aos desafios socioeconômicos e defesa dos territórios (ISA, 2020a, 2020b). Não somente para as populações do campo, a institucionalização do ensino remoto acentua desigualdades sociais, de gênero, regionais, territoriais – centros urbanos e meio rural – entre outras, colocando em discussão os direitos Constitucionais previstos no Art. 205, quando destaca que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Especificamente, no que tange ao Art. 206, ao ressaltar que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

No âmbito da igualdade de condições, sinalizamos os desafios que o ensino remoto imprime para os cursos de formação de educadores do campo, nos quais a Pedagogia da Alternância configura como o eixo central no processo formativo (Cordeiro et al., 2011; Ferreira & Molina, 2015; Santos, 2012). A Alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo, a partir dos processos de sociabilidade e em construção com as comunidades, coloca em sinergia os conhecimentos experienciados no Tempo Universidade, associando-os aos modos de vida, de culturas, de tradições e de saberes das populações do campo, articulados no Tempo Comunidade (Andrade et al., 2019; Caldart, 2012; Santos, 2012). Na nova realidade do ensino remoto nas IFES, a formação de educadores do campo, pautada na Pedagogia da Alternância, encontra-se ameaçada. Essa ameaça se fortalece com sérias implicações na configuração do desenho atual, amplamente defendido pelos movimentos sociais do campo.

Os dados apresentados na Figura 4, Painel A, mostram a localização e a modalidade de funcionamento das universidades e institutos federais, no que diz respeito às aulas de graduação em todo o Brasil durante a pandemia de COVID-19 – no período observado. Logo, os dados ressaltam a crescente adesão dessas instituições ao ensino remoto, sobretudo nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Quando observados com mais atenção, os dados indicam que 35% das universidades e 32% dos institutos federais aderiram ao ensino remoto – do total de 69 e 41, respectivamente – as demais instituições ainda estão mantendo as aulas na graduação suspensas (Brasil, 2020c). Esse quantitativo representa, em números absolutos, que o ensino remoto adentrou nas residências de 605 mil estudantes de graduação (Brasil, 2020c). Parte desses estudantes não dispõe de meios tecnológicos e acesso à internet; bem como, vivem em contextos rurais remotos, em territórios nos quais os índices de limitações de acesso à internet são relativamente altos (IBGE, 2010; PNAD, 2020).

Figura 4

Educação do Campo nas Universidades e Institutos Federais: Ensino Remoto e Políticas de Inclusão Digital durante a Pandemia de COVID-19



*Instituições que têm mais de um curso que iniciaram no mesmo ano.**Instituições com cursos que iniciaram em anos diferentes. Nota: Elaboração nossa. Informações e mapas disponibilizados no site do

Ministério da Educação – Coronavírus: Monitoramento das instituições de ensino. Informações acessadas no e-MEC e nos sites das universidades e institutos federais – editais de inclusão digital (Dados atualizados no dia 28 de Agosto de 2020).

Ademais, a história de institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo apresenta-se como algo recente nos institutos e nas universidades federais brasileiras. Esses cursos, em pouco mais de uma década, enfrentam muitas dificuldades, “como o desconhecimento que temos da realidade dos alunos e os deles em relação aos modos como a ciência é produzida e como funciona os rituais acadêmicos” (Caixeta, 2013, p. 2929). Nesse sentido, Andrade e colaboradores destacam que a institucionalização desses cursos é confrontada pela concepção colonial da monocultura do saber, a qual tem contribuído para que as universidades tenham dificuldades em compreender, em sua integralidade, as potencialidades da Pedagogia da Alternância e, por conseguinte, o aspecto inovador do Tempo Comunidade. Por isso, enfatizam “a importância do Tempo Comunidade para a Educação do Campo enquanto proposta emancipatória decolonial, desestabilizadora da opressão e da subalternização epistemológica” (Andrade et al., 2019, p. 26).

Para combater essa subalternização, não apenas em termos epistemológicos, no processo de implementação das Licenciaturas em Educação do Campo, os dados expostos na Figura 4, Painel B, evidenciam o pioneirismo da Universidade de Brasília ao implementar, no ano de 2007, três cursos com as seguintes habilitações: CVN, LAL, e MAT. Na sequência, no ano de 2009, cinco universidades e um instituto federal ampliaram essa oferta, com a implementação de quinze cursos distribuídos em diferentes habilitações e regiões do país: Instituto Federal do Pará (CSH); Universidade Federal de Campina Grande (CVN, CSH, LAL) Universidade Federal do Maranhão (CA, CNM); Universidade Federal de Minas Gerais (CVN, CSH, LAL, MAT); Universidade Federal do Pará (CVN, CSH, LAL, MAT); Universidade Federal de Santa Catarina (CNM). A institucionalização dessas Licenciaturas em Educação do Campo, assim como a criação de novos cursos, foi consolidada com a assinatura do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, ao estabelecer que:

Art. 1, § 4º - A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (Brasil, 2010)

O referido decreto, associado ao edital 02/2012, foi determinante para a institucionalização dos primeiros cursos e para a implementação de um quantitativo expressivo nos anos seguintes: 2011 – três cursos; 2013 – dezessete cursos; 2014 – vinte e nove cursos; 2015 – três cursos; 2016 – um curso; 2019 – sete cursos. Somando esses números aos cursos implementados em 2007, 2009 e 2010, atualmente 87 Licenciaturas em Educação do Campo estão sendo ofertadas por 34 instituições federais em todas as regiões do país¹³. Desse total de instituições, 61% aprovaram calendários emergenciais de ensino remoto e 65% viabilizaram à comunidade estudantil editais de inclusão digital. Na Figura 4, Painel B, essa discrepância se faz perceptível quando observamos o grau de resposta de quatro instituições que não aprovaram calendários emergenciais de ensino remoto, mas publicaram editais de inclusão digital: Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal Rural

¹³ No âmbito do PRONERA, algumas universidades oferecem turmas únicas e não oferta regular anual de turmas, como ocorre com outros cursos de formação inicial. Nesse sentido, encontramos limitações na base de dados da pesquisada, uma vez que o portal do e-MEC não permite fazer essa diferenciação entre os cursos. Por conseguinte, essa ausência de diferenciação limitou, também, as análises sobre o fechamento de cursos.

do Semi-Árido (UFRSA) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Somando os cursos dessas instituições, os dados indicam onze Licenciaturas em Educação do Campo.

As informações expostas na Figura 4, Painel B, destacam que três instituições aderiram ao ensino remoto, mas sem oferecer aos estudantes a possibilidade de pleitearem auxílios e bolsas de inclusão digital, são elas: Instituto Federal de Farroupilha (IFFar), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de Viçosa (UFV). Juntas, essas instituições oferecem um total de cinco cursos de Educação do Campo. Nessa conjuntura de precarização e ampliação das desigualdades de acesso à educação uma questão revela-se ainda mais complexa; ou seja, a desativação de dois cursos de Educação do Campo, implementados em 2014 pelo IFFar, na cidade de Jaguari, interior do estado do Rio Grande do Sul. Para além disso, essas três instituições estão localizadas em estados com forte presença de comunidades indígenas e quilombolas – *Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Rio Grande do Sul* (IBGE, 2019a; 2019b). Portanto, a ausência de editais de inclusão digital desarticula a possibilidade do direito à educação, na mesma medida em que expõe e amplia os diferentes níveis de vulnerabilização das populações do campo dentro e fora das universidades e institutos federais.

Para compreendermos os níveis de vulnerabilidade das populações do campo considerados pelas IFES em suas políticas de inclusão digital, incluímos no processo de coleta de dados a variável “especificidades dos editais de inclusão digital”. Das vinte e duas instituições que ofertam o curso de Educação do Campo e que divulgaram editais de inclusão digital, apenas duas universidades divulgaram editais voltados especificamente aos povos indígenas e quilombolas; isto é, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). A UFMG lançou, na data 16 de julho de 2020, a Chamada PRAE/FUMP n° 05/2020, tornando pública a abertura de “inscrição no Programa UFMG Meu Lugar: Inclusão Digital/Modalidade V - Aquisição de equipamento tecnológico de informação e de comunicação para estudantes indígenas e quilombolas” (UFMG, 2020). Por sua vez, a UNIPAMPA divulgou, na data 18 de agosto de 2020, a Chamada Interna PRAEC n° 3/2020 plano de apoio à permanência indígena e quilombola, contemplando:

Alunos de cursos de graduação presencial, ingressantes através do processo seletivo específico para indígenas e quilombolas, processo seletivo específico para o Curso Educação do Campo – Licenciatura ou através da reserva de vagas pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para indígenas e quilombolas, no ano letivo de 2020. (UNIPAMPA, 2020)

A Universidade de Brasília (UnB) sinalizou a possibilidade de inscrição das populações do campo, ao pontuar que “1.3. Poderão se inscrever no presente Edital os estudantes que foram aprovados em vestibular indígena regido pelo ACT 002/2015 FUB/FUNAI de acordo com listagem de acompanhamento e classificação encaminhada pela DIV/Coquei” (UNB, 2020). Nesse sentido, os dados apresentados deixam evidente que mesmo após uma década do Decreto n° 7.352/ 2010 e com um expressivo quantitativo de cursos de Educação do Campo, distribuídos por todas as regiões do país, as populações do campo continuam a ser ultrajadas nos seus direitos fundamentais, inclusive dentro das universidades e institutos federais. Em nossa leitura e análise dos dados, a aprovação do ensino remoto emergencial sem editais específicos de inclusão digital para as populações do campo, de acordo com o exposto na Figura 4, configura como uma possibilidade de desarticulação da essência da Pedagogia da Alternância, na forma como foi proposta pelos movimentos sociais do campo.

A essência da Pedagogia da Alternância se consolida na dimensão da sociabilidade humana, tal como previsto na Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância que está sendo discutida no CNE. Nessa proposta, o Art. 6º estabelece os princípios da Pedagogia da Alternância, no qual está presente a “aprendizagem que interligue os saberes populares, tradicionais, científicos e tecnológicos, garantindo a integração entre educadores/as, estudantes, famílias e organizações sociais e comunitárias de sua área de abrangência territorial” (CNE,

2020c). Desse modo, os dados analisados indicam que a Pedagogia da Alternância, na dimensão da sociabilidade, está sendo precarizada, uma vez que quase a totalidade de instituições que ofertam as Licenciaturas em Educação do Campo não apresentaram possibilidades concretas de inclusão digital para as populações do campo, por meio de editais e itens específicos voltados às demandas dessas populações.

A ausência de políticas afirmativas de inclusão digital para as populações do campo, no âmbito da institucionalização do ensino remoto, contraria o princípio da igualdade de direito à educação, previsto na Constituição Federal de 1988. Da mesma forma, precariza e inviabiliza a formação de educadores do campo, pautada na dimensão da sociabilidade, prevista no Art. 7º da Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância. Essa proposta detalha que: “o Tempo Comunidade será desenvolvido no território e comunidade dos educandos, abrangendo atividades e processos de pesquisa e experimentação”, entre outras atividades de natureza educativa (CNE, 2020c). Diante da realidade de distanciamento social e da quase inexistência de políticas de inclusão digital específicas para as populações do campo, o desafio consiste em: manter em funcionamento as Licenciaturas em Educação do Campo sem comprometer a essência da Pedagogia da Alternância e, portanto, a identidade e o projeto político-pedagógico desse curso. Ademais, a qualidade dos processos de formação dos estudantes é outro aspecto igualmente relevante, uma vez que a Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância prevê, no Art. 19º, que:

As Escolas de Educação Básica, da Educação Superior e de outros estabelecimentos que adotam a Pedagogia da Alternância deverão oferecer o indispensável apoio pedagógico e financeiro aos educandos para acompanhamento dos Tempos-Comunidades, incluindo condições de infraestruturas adequadas, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, do cerrado, das águas e das florestas. (CNE, 2020c)

As condições de infraestrutura adequadas, sinalizada na Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância, tem como propósito superar os processos de desigualdades, iniquidades e vulnerabilização, tão expostos em tempos de pandemia. Em um país como o Brasil, no qual os marcos da colonização são atualizados constantemente com discursos racistas e fascistas, a vulnerabilização é produzida em detrimento de categorias como: território, raça, gênero, classe social, entre outras. De acordo com os dados apresentados, essas categorias são utilizadas pelo Estado para instrumentalizar determinadas agendas desenvolvimentistas hegemônicas, em detrimento da subalternização das populações do campo e, com isso, potencializar as estratégias de desenraizamento identitário e territorial. Nesse sentido, as informações da pesquisa indicam que dos 87 cursos de Educação do Campo, 7 deles têm apenas um ano de implementação, o que significa que estão em fase inicial de institucionalização e construção das suas propostas de Alternância. Ademais, os dados indicam, também, as diferentes faces da precarização no âmbito da formação de educadores do campo, as quais evidenciam as fragilidades desses cursos nas agendas institucionais das IFES.

Conclusões

A pesquisa indica, com base nos elementos empíricos analisados, a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo, na última década, em todas as regiões do país. Ao mesmo tempo revela a fragilidade desses cursos nas IFES, no que diz respeito às políticas afirmativas específicas, voltadas às demandas educativas impostas pelo ensino remoto. Associado a isso, os resultados destacam os altos índices de vulnerabilização das comunidades indígenas e quilombolas ao coronavírus – caracterizada pelos números de contágios e óbitos – em um momento de desarticulação de políticas públicas, das pautas e dos direitos fundamentais das populações do campo no que diz respeito à educação, saúde, território, entre outros. Logo, os

resultados sugerem que todas essas situações podem limitar a capacidade dos estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo dedicarem tempo e concentração aos estudos acadêmicos; bem como, conseguirem manter suas articulações voltadas à luta pela terra. Todos esses elementos favorecem o *cenário perfeito* para: *a)* usurpação de direitos fundamentais que caracterizam a necropolítica; *b)* ampliação de todas as formas de racismo estrutural e violências institucionais; *c)* ocultação e/ou subnotificações dos números de casos e mortes no meio rural; entre outras práticas genocidas que determinam os interesses do mercado de terras no Brasil.

Os resultados apresentados, sobretudo a ausência de editais específicos voltados às demandas de inclusão digital das populações do campo, nos documentos publicados pelas universidades e institutos federais que ofertam as LEdoCs deixam evidente uma série de elementos que refletem a realidade brasileira, entre eles: *a)* as desigualdades, negligências e omissões na promoção do direito à educação; *b)* a fragilidade da institucionalização dos cursos de Educação do Campo nas universidades e institutos federais; *c)* a falta de políticas afirmativas específicas para evitar o abandono das populações do campo nos cursos de educação superior durante a pandemia; *d)* o descaso institucional e a falta de respostas efetivas em relação à vulnerabilização socioeconômica das populações do campo; entre outros. Esses resultados sugerem que o ensino remoto agrega implicações reais ao desenvolvimento das Licenciaturas em Educação do Campo, uma vez que as realidades das populações do campo, especialmente indígenas e quilombolas, estão sendo dilaceradas pela pandemia de COVID-19, o que pressupõe diferentes faces das prioridades das comunidades, de acordo com as suas culturas, relações com os territórios e natureza, percepções de mundo e cosmovisões.

Ademais, os resultados nos convidam a elaborar reflexões sobre uma série de aspectos, principalmente sobre a condição dos dez cursos implementados nos últimos cinco anos: *a)* os possíveis impactos do ensino remoto na construção das identidades desses cursos; *b)* a continuidade dessas licenciaturas dentro das agendas institucionais de cada universidade e instituto; *c)* os processos de trancamento e abandono, durante a pandemia de COVID-19, dos estudantes que vivem no meio rural e não dispõem dos meios digitais necessários para continuarem os estudos; *d)* os futuros impactos do ensino remoto, no que diz respeito à qualidade dos processos formativos de educadores do campo e seus desdobramentos na educação básica. Em uma leitura panorâmica dos resultados encontrados, é importante sinalizarmos que as populações do campo lutam historicamente contra todas as formas de racismos e violências, em defesa dos seus estilos de vida, da natureza e dos territórios. No contexto da pandemia, essas populações estão lutando, também, pelo direito à vida e à educação, em detrimento da forma como a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF) e a Política de Educação do Campo (Procampo) estão sendo gestadas durante a pandemia de COVID-19, no âmbito das instâncias federais.

Referências

- Acselrad, H. (2014). Disputas cognitivas e exercício da capacidade crítica: O caso dos conflitos ambientais no Brasil. *Sociologias*, 16(35), 84-105. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222014000100004>
- Alves, L. (2020). Educação remota: Entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, 8(3), 348-365. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>
- Amado, L. H. E., & Ribeiro, A. M. M. (2020). Panorama e desafios dos povos Indígenas no contexto de pandemia do COVID-19 no Brasil. *Confluências - Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*, 22(2), 335-360. <https://doi.org/10.22409/conflu.v22i2.43050>
- Anderson, M. I. P. (2019). Médicos pelo Brasil e as políticas de saúde para a Estratégia Saúde da Família de 1994 a 2019: Caminhos e descaminhos da Atenção Primária no Brasil. *Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade*, 14(41), 1-30. [https://doi.org/10.5712/rbmfc14\(41\)2180](https://doi.org/10.5712/rbmfc14(41)2180)

- Andrade, F. M. R., Nogueira, L. P. M., Neves, L. C., & Rodrigues, M. P. M. (2019). Educação do campo em giro *decolonial*: A experiência do tempo comunidade na Universidade Federal Fluminense (UFF). *Revista Brasileira de Educação Do Campo*, 4(e7178), 1-30. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7178>
- Andrade, F. M. R., & Corrêa, M. S. T. (2020). *Pedagogias e mulheres em movimentos: Enfrentamentos à violência doméstica*. Appris.
- Aquino, E., Silveira, I. H., Pescarini, J., Aquino R., & Souza-Filho, J.A. (2020). Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: Potenciais impactos e desafios no Brasil. *Cien Saude Colet*, 25(1), 2423-2444. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>
- Arroyo, M. (2012). Formação de educadores do campo. In: R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (pp. 361-367). Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Ayres, J. R. de C. M., França Júnior, I., Calazans, G. J., & Saletti, H. C. (2003). O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: Novas perspectivas e desafios. In: D. Czeresnia & C. M. de Freitas (Orgs.). *Promoção da saúde: Conceitos, reflexões, tendências* (pp. 117-139). Fiocruz.
- Bertoni, E. (2020). A descoordenação da gestão militar no ministério da saúde. *Nexo Jornal*. <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/07/16/A-descoordena%C3%A7%C3%A3o-da-gest%C3%A3o-militar-no-Minist%C3%A9rio-da-Sa%C3%BAde>
- Bonella, A. E., Araujo, M., & Dall'Agnol, D. (2020). Bioética em tempos de pandemia: Testes clínicos com Cloroquina para tratamento de COVID-19. *Veritas*, 65(2), 1-12.
- Brasil. Constituição Federal do Brasil de 1988. (1988). *Promulgada em 5 de outubro de 1988*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. (2010). *Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm
- Brasil. Secretaria de Ensino Superior (SESu). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (Secadi). Edital n. 2, de 31 de agosto de 2012. (2012). *Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&Itemid=30192
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. (2013). *Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta*. – 1. ed.; 1. reimp.
- Brasil. *Medida Provisória nº 910 de 2019*. (2019). Altera a Lei nº 11.952, de 25 de junho de 2009, que dispõe sobre a regularização fundiária das ocupações incidentes em terras situadas em áreas da União, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que institui normas para licitações e contratos da administração pública, e a Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, que dispõe sobre os registros públicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv910.htm
- Brasil, Ministério da Saúde. (2020a). *Painel Coronavírus*. <https://covid.saude.gov.br/>
- Brasil. *Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020*. (2020b). Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114021.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2020c). *Coronavírus: Monitoramento das Instituições de Ensino*. <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>

- Brasil. Ministério da Educação. (2020d). *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior: e-MEC*. Brasília. <http://emec.mec.gov.br>
- Caixeta, M. E. (2013). Educação do Campo e construção do conhecimento: Tensões inevitáveis no trato com as diferenças. *Educação em Revista*, 29(01), 273-301. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100013>
- Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano & G. Frigotto (Org.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 259-267). Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- CNE – Conselho Nacional de Educação. (2020a). *Parecer CNE/CP nº 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192
- CNE – Conselho Nacional de Educação. (2020b). *Parecer CNE/CP nº 9/2020*. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192
- CNE – Conselho Nacional de Educação. (2020c). *Proposta de regulamentação da Pedagogia da Alternância*. Brasília. <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>.
- Cordeiro, G., Reis, N., & Hage, S. M. (2011). Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *Em Aberto*, 24(85), 115-125. <http://dx.doi.org/10.24109/21766673.emaberto.24i85.2489>.
- Deshwal, V. K. (2020). COVID 19: A comparative study of Asian, European, American continent. *International Journal of Scientific Research and Engineering Development*, 3(7). <http://www.ijrsred.com/volume3/issue2/IJSRED-V3I2P63.pdf>
- Desideri, L. (2020). Como o isolamento social flexibilizado pode criar conflito entre estados e municípios. *Gazeta do Povo*. Brasília. <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/isolamento-estados-municipios-flexibilizar-coronavirus/>.
- Farias, H. S. de. (2020). O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade. *Espaço e Economia. Revista Brasileira de Geografia Econômica*, (17). <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.11357>
- Ferreira, M. J., & Molina, M. (2016). Ensino superior e alternância de tempos educativos – entrelaçando perspectivas para a formação de educadores do campo. In: *Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSIT AS/BR* (pp. 1705-1722). http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/ana%20is/trabalhos/e_7/7-011.pdf
- Floss, M., Franco, C. M., Malvezzi, C., Silva, K. V., Costa, B. R., Silva, V. X. L., Werreria, N. S., & Duarte, D. R. (2020). A pandemia de COVID-19 em territórios rurais e remotos: Perspectiva de médicas e médicos de família e comunidade sobre a atenção primária à saúde. *Cadernos de Saúde Pública: Espaço Temático: Covid-19 - Contribuições da Saúde Coletiva*, 36(7), 1-4. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00108920>
- Geleris, J., Sun, Y., Platt, J., Zucker, J., Baldwin, M., Hripcsak, G., Labella, A., Manson, D. K., Kubin, C., Barr, G., Sobieszczyk, M. E., & Schluger, N. W. (2020). Observational study of hydroxychloroquine in hospitalized patients with Covid-19. *New England Journal of Medicine*. <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/nejmoa2012410>
- Grech, V. (2020). Unknown unknowns – COVID-19 and potential global mortality. *Early Human Development*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2020.105026>.

- Gonzaga, E. A., & Nassif, L. (2020). Da (não) justiça de transição à Lava Jato. In: C. Milek & A. Ribeiro (Orgs.). *Relações indecentes*. (pp. 24-34). Tirant Lo Blanch.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2010). *Domicílios particulares permanentes, por existência de energia elétrica, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010*. <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P13&uf=00>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2019a). *Cadastro de Localidades Indígenas em 2019*. Brasília. <https://indigenas-ibgedgc.hub.arcgis.com/>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2019b). *Cadastro de Localidades Quilombolas em 2019*. Brasília. <https://indigenas-ibgedgc.hub.arcgis.com/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2007). *Panorama da Educação no Campo*. Brasília. <http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>
- Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia – IPAM. (2020). *Mortalidade de indígenas por Covid-19 na Amazônia é maior do que média nacional*. Brasília. <https://ipam.org.br/mortalidade-de-indigenas-por-covid-19-na-amazonia-e-maior-do-que-medias-nacional-e-regional/>
- Instituto Socioambiental – ISA. (2020a). *Plataforma de monitoramento da situação indígena na pandemia do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil*. Manaus. <https://covid19.socioambiental.org>
- Instituto Socioambiental – ISA. (2020b). *Observatório da Covid-19 nos Quilombos*. Manaus. <https://quilombosemcovid19.org>
- Kaseker, M. P., & Ribeiro, L. F. (2020). O audiovisual como arma de defesa indígena em tempos de Covid-19. *Revista Internacional de Folkcomunicação*, 18(40), 183-198. <https://doi.org/10.5212/RIF.v.18.i40.0011>
- Leão, L. R. B., Ferreira, V. H. S., & Faustino, A. M. (2020). O idoso e a pandemia do Covid-19: Uma análise de artigos publicados em jornais. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 45123-45142. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-218>
- Leite, M. P. (2020). Biopolítica da precariedade em tempos de pandemia. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, (Reflexões na Pandemia), 1-16.
- Lima, M. de O. (2016). Amazônia, uma história de impactos e exposição ambiental em paralelo à instalação de grandes empreendimentos na região. *Revista Pan-Amazônica de Saúde*, 7(2), 9-11. <http://dx.doi.org/10.5123/S2176-62232016000200001>.
- Llewellyn, S. (2020, March 25). Covid-19: How to be careful with trust and expertise on social media. *British Medical Journal: Medicine and the Media*, [s. l.]. <https://doi.org/10.1136/bmj.m1160>
- Mariano, R., & Gerardi, D. A. (2019). Eleições presidenciais na América Latina em 2018 e ativismo político de evangélicos conservadores. *Revista USP*, 120), 61-76. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i120p61-76>
- Martínez-Alier, J. (2007). *O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração*. Tradução: Maurício Waldman. São Paulo: Editora Contexto.
- Minayo, M. C. de S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: Consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(7), 1-12.
- Molina, M. (2015). Expansão das licenciaturas em educação do campo: Desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, (55), 145-166. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>
- Moreira, R. C. N. (2018). *Political polarization and the impeachment of 2016: An analysis of real-world and social-media data*. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
- Nassif, M. I. (2020). A hegemonia da crueldade: Como uma elite raivosa enfiou uma faca no coração da democracia. In C. Milek & A. Ribeiro (Orgs.), *Relações indecentes* (pp. 4-12). Tirant Lo Blanch.
- Osowski, R. (2017). O marco temporal para demarcação de terras indígenas, memória e

- esquecimento. *Mediações*, 22(2), 320-246. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2017.2v22n2p320>
- Otu, A., Ebenso, B., Labonte, R., & Yaya, S. (2020). Tackling COVID-19: Can the African continent play the long game? *Journal of Global Health*, 10. <https://dx.doi.org/10.7189%2fjogh.10.010339>
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. (2018). *Acesso à Internet e a televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=resultados>
- Porto-Gonçalves, C. W. (2017). *Amazônia: Encruzilhada civilizatória, tensões territoriais em curso*. Consequência.
- Ribeiro, M. (2013). *Movimento camponês trabalho e educação. Liberdade, autonomia, emancipação: Princípios/fins da formação humana* (2.ed.). Expressão Popular.
- Santos, C. A. dos. (2012). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo*, (pp. 629-637). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. (2020). *Programa UFMG Meu lugar: auxílio material didático*. Chamada PRAE/FUMP, n. 06/2020, Inclusão digital de estudantes indígenas e quilombolas. <https://www.ufmg.br/prae/wp-content/uploads/2020/07/CHAMADA-PRAE-06-2020-SERVICO-INTERNET-ESTUDANTES-INDIGENAS-QUILOMBOLAS-NOVO.pdf>
- UNB – Universidade de Brasília. (2020). *Edital UnB/DDS N° 002/2020, auxílios emergenciais de Apoio à Inclusão Digital*, 2020. http://www.dds.dac.unb.br/images/Editais/2020/Edital_Incluso_Digital.pdf
- UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa. (2020). *Chamada Interna PRAEC no 3/2020 Plano de Apoio à Permanência Indígena e Quilombola*. https://sites.unipampa.edu.br/praec/files/2020/08/chamada-interna-praec-n-3_2020.pdf.
- WHO – World Health Organization. (2020). *Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Situation Report – 72*. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200401-sitrep-72-covid-19.pdf?sfvrsn=3dd8971b_2
- Wilder-Smith, A. T., & Freedman, D. O. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: Pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. *Journal of Travel Medicine*. <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa020>

Sobre o Autores

Francisca Marli Rodrigues de Andrade

Universidade Federal Fluminense – UFF

marli_andrade@id.uff.br

<https://orcid.org/0000-0001-6450-5911>

Professora Adjunta na área de Saúde e Meio Ambiente, vinculada ao curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino da UFF (PPGen/UFF). Coordenadora do Laboratório de Estudos Decoloniais (LEDec).

Letícia Pereira Mendes Nogueira

Universidade Federal Fluminense – UFF

leticia96pmn@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1393-8327>

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (PPGen/UFF). Graduada pela Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF. Ex-bolsista do Programa de Desenvolvimento Acadêmico da UFF. Membro do Laboratório de Estudos Decoloniais (LEDec).

Lucas do Couto Neves

Universidade de Brasília – UnB

lcneves@id.uff.br

<https://orcid.org/0000-0003-1071-8545>

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural - PPG MADER, da Universidade Brasília (UnB). Graduado pela Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo UFF/INFES. Ex-bolsista nos programas: Monitoria, Mobilidade Internacional da UFF e Programa de Inovação Tecnológica – Pibiti – CNPq. Membro do Laboratório de Estudos Decoloniais (LEDec).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 30 Número 9

1 de febrero 2022

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.