

**UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL
MESTRADO E DOUTORADO**

KATIUCIA DE OLIVEIRA PERES

**TRAVESSIAS DAS ESCOLAS DO CAMPO PELA PANDEMIA DA COVID-19:
implicações nas metas do ODS-4**

MARECHAL CÂNDIDO RONDON – PARANÁ - BRASIL

2023

KATIUCIA DE OLIVEIRA PERES

**TRAVESSIAS DAS ESCOLAS DO CAMPO PELA PANDEMIA DA COVID-19:
implicações nas metas do ODS-4**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Desenvolvimento Rural Sustentável.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Territorial, Meio Ambiente e Sustentabilidade Rural.

Orientador: Prof. Dr. Alvorí Ahlert

MARECHAL CÂNDIDO RONDON – PARANÁ - BRASIL

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Peres, Katiucia de Oliveira
Travessias das escolas do campo pela Pandemia da Covid-19: implicações nas metas do ODS-4 / Katiucia de Oliveira Peres; orientador Alvorí Ahlert. -- Marechal Cândido Rondon, 2023.
209 p.

Tese (Doutorado Campus de Marechal Cândido Rondon) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável, 2023.

1. Violência. 2. Trabalho infantil. 3. Evasão escolar. I. Ahlert, Alvorí, orient. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Marechal Cândido Rondon

Centro de Ciências Agrárias – CCA

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável – Mestrado e Doutorado

KATIUCIA DE OLIVEIRA PERES

“TRAVESSIAS DAS ESCOLAS DO CAMPO PELA PANDEMIA DA COVID-19: implicações nas metas do ODS-4”

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável, de forma remota/síncrona, com uso da tecnologia de videoconferência, por meio das diversas opções de software/aplicativos disponíveis para essa modalidade, conforme Ordem de Serviço nº 001/2023 – PRPPG artigo 1º, em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de **DOCTORA** em Desenvolvimento Rural Sustentável, área de concentração Desenvolvimento Rural Sustentável, linha de pesquisa Desenvolvimento Territorial, Meio Ambiente e Sustentabilidade Rural, **APROVADA** pela seguinte banca examinadora:

Alvori Ahlert - Orientador
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Rosilene de Fátima Fontana - Membro
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Neiva Feuser Capponi - Membro
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Hedi Luft - Membro
Faculdade de Balsas (UNIBALSAS)

Franciele Engelmann - Membro
Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon (ISEPE RONDON)

Marechal Cândido Rondon, PR, 10 de fevereiro de 2023.

Wilson João Zonin
Coordenador Especial do PPGDRS
Portaria nº 4178/2020 – GRE

Dedico este trabalho: ao João Ivo Peres Wermuth, meu filho, que mesmo ainda gestando já me ensinou a importância de não desistir. Para você “meu guri”, para que um dia eu possa ser a sua fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Esta tese de Doutorado não poderia ser concluída, sem o precioso apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais **Luís e Lourdes**, por todo carinho, amor e atenção dedicados a mim. Eles são o meu ponto de equilíbrio, sem os quais eu jamais conseguiria realizar este trabalho. Abençoada sou, por ser filha de vocês! Um agradecimento mais que especial ao meu pai pelas revisões incansáveis ao longo da elaboração deste trabalho.

Agradeço ao meu irmão **Kauê**, pelas inúmeras trocas de ideias sobre o tema tratado nesse trabalho, pela compreensão, pois, a seu modo, sempre se orgulhou de mim, o que me engrandeceu para jamais desistir.

Agradeço ao **Daniel Augusto Wermuth** pelo apoio e incentivo em buscar os meus sonhos. Agradeço por estar comigo na reta final deste trabalho, onde muitos esforços foram feitos. Em especial na gestação do João Ivo, o grande amor das nossas vidas.

Agradeço ao “meu guri”, **João Ivo Peres Wermuth**, por passarmos juntos por tantas coisas e vencemos todas as batalhas. Sentir você alegre os meus dias e este amor só está começando... Todos os meus esforços são para você e para que o mundo seja um lugar espetacular em seu futuro. Você está me transformando em um ser humano melhor.

Agradeço ao meu orientador, **Prof. Dr. Alвори Ahlert** por todos os momentos de paciência, compreensão e competência. Abriu-me horizontes, ensinou-me principalmente a pensar. Foi, e é fundamental na solidificação de saberes e nos meus pequenos sucessos.

Agradeço aos professores **Prof. Dra. Rosislene de Fátima Fontana e Prof. Dra. Neiva Feuser Capponi, Dra. Hedi Maria Luft e Prof. Dra. Franciele Engemann**, pelas valiosas contribuições no momento da qualificação e por terem aceitado o convite para participar como membros da minha banca de defesa.

Agradeço aos colegas do doutorado, **da turma 2020 do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento Rural Sustentável**, pela amizade e companheirismo, onde enfrentamos as aulas em meio a Pandemia da *COVID-19*, e hoje saímos vitoriosos.

Agradeço a **Clarice Rodrigues de Oliveira** pelo incentivo e belas palavras quando precisei, que juntamente com o meu irmão me presentearam com a Ana Luiza de Oliveira Peres, que trará mais alegria a nossa família.

Agradeço aos **Colegas Professores da ISEPE-Rondon**, por dividirem comigo a experiência do que é ser docente, transferindo conhecimento e preparando homens do futuro. Obrigada especialmente aos professores que também são colegas do PPGDRS, por estarem comigo nas aulas e dividindo os momentos do Doutorado e fazerem a diferença em nossa equipe de trabalho.

Agradeço a amiga **Dra. Tamara Raisa Bubanz Silva**, que mesmo longe se faz sempre presente, nos momentos alegres e nos difíceis, me apoiando sem e sendo fonte de inspiração.

E eu não poderia deixar de agradecer, de um modo muito especial aos meus avós **João Silva de Oliveira (*in memoriam*)**, **Eva Policena Oliveira (*in memoriam*)**, **Januário Peres (*in memoriam*)** e **Ana Aldina Peres (*in memoriam*)** por tudo que significaram para mim, por terem me ensinado o valor dos estudos e sempre incentivarem seus filhos e netos a estudar e buscar seus sonhos, são grandes mestres.

Enfim, agradeço a **Deus**, por sempre abençoar os desejos do meu coração, não deixando que eu desista e por todas as graças que venho recebendo.

“A felicidade pode ser encontrada inclusive nos momentos mais escuros; só é preciso se lembrar de acender a luz” (ROWLING, 2000).

PERES, Katiucia de Oliveira. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – 2023. **Travessias das escolas do campo pela Pandemia da Covid-19: implicações nas metas do ODS-4.** Orientador Prof. Dr. Alvorí Ahlert.

RESUMO

No último dia do ano de 2019, o mundo foi alertado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), de uma doença que acabara de ser detectada na República Popular da China, e que recebeu o nome de SARS-CoV-2, reconhecida posteriormente como *Covid-19*. A doença logo se transformou em pandemia e mudou todos os planejamentos para o ano de 2020, causando grandes transtornos e mortes. Na educação, logo, no mês de março, início do ano letivo regular, foram suspensas as aulas presenciais, situação que provocou grandes dificuldades, imensuráveis consequências, exigindo novas adequações pedagógicas. O ensino presencial foi substituído pelo ensino à distância, de forma remota, *on line* ou outro meio devido a problemas tecnológicos. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar as consequências da Pandemia da *Covid-19* na educação das Escolas do Campo do Núcleo de Educação de Toledo, Paraná, baseada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as interferências na aprendizagem dos alunos. Através da metodologia de pesquisa bibliográfica, coletaram-se informações e foram construídos conhecimentos sobre o problema do estudo através da investigação científica de obras já publicadas. Desta forma o estudo abordou a questão dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) no contexto da Educação do Campo em auxílio a Agricultura Familiar, a Sustentabilidade Familiar em período de Pandemia, com o foco numa possível justificativa para um abandono intelectual, e sobre a incidência da pandemia no abandono intelectual de crianças e adolescentes gerando transtornos de aprendizagem. Como resultados, constatou-se que as escolas no Paraná, estavam realizando atividades em forma de projetos, relacionadas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis propostos pela ONU, em especial ao ODS-4, que representa a área da educação, com ações voltadas para a “Educação de Qualidade”. Com relação à agricultura familiar, projetos desta magnitude poderiam auxiliar no desenvolvimento familiar, contribuindo na sustentabilidade das famílias. Constatou-se também um significativo índice de crianças e adolescentes desenvolvendo trabalho infantil como forma de sobrevivência, por falta de políticas públicas que dessem amparo, principalmente aos mais vulneráveis, afetados pela pobreza devido às desigualdades sociais existentes, trabalhos informais e domésticos, acarretando danos à saúde física e mental nas crianças e adolescentes, onde se destaca a exploração sexual de crianças e adolescentes como formas de trabalho infantil. Esta violência encontrou na *internet*, um lugar para ampliar seu alcance e estruturar suas ações, onde muitos pais, mães e familiares, lucraram à custa da comercialização do corpo das crianças com quem convivem. Violências que afetaram o rendimento educacional da criança e do adolescente, gerando impactos que levaram ao abandono e a evasão escolar. Ao finalizar podemos acreditar que a pandemia do *Covid-19* prejudicou em muito a educação do Paraná, principalmente nas escolas mais afastadas, no caso das escolas do campo e do Brasil em um contexto geral, proporcionando altos níveis de abandono escolar e inclusive fatos que vem a prejudicar a concretização do ODS-4, que tem como princípio uma educação de qualidade e para todos.

Palavras-chave: Violência; Trabalho Infantil; Evasão Escolar.

PERES, Katiucia de Oliveira. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – 2023. **Countryside schools traveling through the Covid-19 Pandemic: implications for SDG-4 targets.** Advisor Prof. Dr. Alvorí Ahlert.

ABSTRACT

On the last day of 2019, the world was alerted by the World Health Organization (WHO), of a disease that had just been detected in the People's Republic of China, and which was named SARS-CoV-2, later recognized as *Covid -19*. The disease soon turned into a pandemic and changed all plans for the year 2020, causing major inconvenience and deaths. In education, therefore, in March, the beginning of the regular school year, in-person classes were suspended, a situation that caused great difficulties, immeasurable consequences, requiring new pedagogical adaptations. Face-to-face teaching was replaced by distance learning, remotely, online, or otherwise due to technological problems. Thus, the objective of this study was to analyze the consequences of the *Covid -19* Pandemic in the education of the Schools of the Field of the Nucleus de Education of Toledo, Paraná, based on the Sustainable Development Goals (ODS) and the interferences in the students' learning. Through the methodology of bibliographical research, information was collected and knowledge about the problem of the study was built through the scientific investigation of already published works. In this way, the study addressed the issue of the Sustainable Development Goals (SDGs) in the context of country Education in support of Family Agriculture, Family Sustainability in a Pandemic period, with a focus on a possible justification for an intellectual abandonment, and on the incidence of the pandemic in the intellectual abandonment of children and adolescents generating learning disorders. As a result, it was found that schools in Paraná were carrying out activities in the form of projects, related to the Sustainable Development Goals proposed by the UN, in particular SDG-4, which represents the area of education, with actions aimed at "Quality education". With regard to family farming, projects of this magnitude could help in family development, contributing to the sustainability of families. It was also found a significant rate of children and adolescents developing child labor as a means of survival, due to the lack of public policies that would provide support, especially to the most vulnerable, affected by poverty due to existing social inequalities, informal and domestic work, causing damage to the physical and mental health in children and adolescents, with emphasis on the sexual exploitation of children and adolescents as forms of child labor. This violence found on the internet a place to expand its scope and structure its actions, where many fathers, mothers and family members profited at the expense of selling the bodies of the children they live with. Violence that affected the educational performance of children and adolescents, generating impacts that led to dropout and school dropout. In conclusion, we can believe that the *Covid -19* pandemic has greatly harmed education in Paraná, especially in the most remote schools, in the case of rural schools and in Brazil in a general context, providing high levels of school dropout and even facts that come jeopardizing the achievement of SDG-4, which has as its principle a quality education for all.

Keywords: Violence; Child Labor; School Dropout.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável	27
Figura 2 – Mapa do Paraná, em destaque área de abrangência do NRET	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Percentuais de reprovação nos Ensino Fundamental anos Iniciais e Finais e Ensino Médio à nível nacional – Censo 2014 e 2019	129
Quadro 2 – Regiões do Brasil com maior concentração de alunos pelo fator Idade-Série	131
Quadro 3 – Abandono, segundo localização da escola, no Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas municipais e estaduais em 2019.....	132
Quadro 4 – Indicadores associados à taxa de abandono nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Brasil em 2019.	135
Quadro 5 – Panorama geral das escolas por município pertencentes ao NRE Toledo.....	141
Quadro 6 – Escolas do Campo da Zona Rural, por município, pertencentes ao NRE Toledo, denominadas - População do Estudo.	143
Quadro 7 – Colégios do Campo pertencentes ao NRET sorteados aleatoriamente para comporem a amostra do estudo e Município sede	144
Quadro 8 – Número de turmas e alunos matriculados no Colégio Estadual de Campo Margarida – Marechal Cândido Rondon – Paraná em 2020.....	146
Quadro 9 – Número de turmas e alunos matriculados no Colégio Estadual de Campo Eugênio Garmatz – Palotina – Paraná em 2020.....	148
Quadro 10 – Número de turmas e alunos matriculados no Colégio Estadual de Campo Samuel Benck – Guaíra – Paraná em 2020.....	150
Quadro 11 – Número de turmas e alunos matriculados no Colégio Estadual de Campo Professora Veronica Zimermann – Santa Helena - Paraná em 2020.....	152
Quadro 12 – Número de turmas e alunos matriculados no Colégio Estadual de Campo Novo Sarandi – Toledo - Paraná em 2020.....	155
Quadro 13 – Comparativo de Alunos matriculados no Ensino Fundamental, segundo municípios do Paraná nos anos de 2020 e 2021.....	156
Quadro 14 – Comparativo de Alunos matriculados no Ensino Médio, segundo municípios do Paraná nos anos de 2020 e 2021	157

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	MARCO INTRODUTÓRIO DO ESTUDO	13
1.2	MINHA HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DO ESTUDO.....	16
1.3	RELEVÂNCIA SOCIAL DO ESTUDO.....	18
1.4	PROBLEMATIZAÇÃO	21
1.5	OBJETIVOS	22
1.5.1	Objetivo Geral	22
1.5.2	Objetivos Específicos	22
1.6	JUSTIFICATIVA.....	22
2	ESTADO DA ARTE.....	26
2.1	OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL (ODS) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM AUXÍLIO A AGRICULTURA FAMILIAR	26
2.1.1	Agricultura Familiar e ao Ser Humano em Período de Pandemia	29
2.1.2	Estruturação da Agricultura Familiar como Meio de Sustentabilidade em Período de Pandemia	35
2.1.3	Reflexos na Educação Familiar: Base de desenvolvimento como Liberdade na Unidade Doméstica visando uma Sociedade Saudável...41	41
2.2	SUSTENTABILIDADE FAMILIAR EM PERÍODO DE PANDEMIA: JUSTIFICATIVA PARA UM POSSÍVEL ABANDONO INTELECTUAL	46
2.2.1	A Legislação Brasileira Frente à Necessidade do Trabalho Infantil na Sustentabilidade Familiar	49
2.2.2	A Violência Contra a Criança: Além do Trabalho Infantil.....	57
2.2.3	O Cenário do Trabalho Infantil e da Violência Sofrida no Paraná e no Brasil: Reflexos na Escola e Sociedade	66
2.3	O ABANDONO INTELECTUAL: A PANDEMIA INTERFERINDO NA EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO E GERANDO TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM	72
2.3.1	A Escola do Campo em Época de Pandemia	75
2.3.2	A Escola e seu Papel Transformador nestes Tempos de Crise	90
2.3.3	O Educador como Agente de Intervenção Durante o Covid-19.....	96

2.3.4	A Prática Docente no Período da Pandemia: O Processo Ensino e Aprendizagem <i>Online</i>.....	99
2.3.5	O Possível Abandono Intelectual no Campo: A Educação Frente à Questão do Trabalho Infantil e Violências Sofridas por Crianças e Adolescentes	108
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	114
4	ANÁLISE DOCUMENTAL: RESGATES BIBLIOGRÁFICOS	119
4.1	REFLEXOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO À NÍVEL NACIONAL.....	128
4.2	REFLEXOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DO PARANÁ.....	137
4.2.1	Colégio Estadual do Campo Margarida - Marechal Cândido Rondon - PR.....	144
4.2.2	Colégio Estadual do Campo Professor Eugênio Garmatz - Palotina – PR.....	147
4.2.3	Colégio Estadual do Campo Samuel Benck - Guaíra – PR	149
4.2.4	Colégio Estadual do Campo Professora Veronica Zimmermann – Santa Helena – PR.....	151
4.2.5	Colégio Estadual do Campo Novo Sarandi - Toledo - PR.....	154
4.3	COMPARATIVO DE ALUNOS MATRICULADOS POR MUNICÍPIOS NOS ANOS DE 2020 E 2021	156
4.4	A PANDEMIA DA COVID-19 GERANDO ABANDONO ESCOLAR NO PARANÁ.....	158
4.5	O DESENVOLVIMENTO DE TRABALHOS E VIOLÊNCIAS SOFRIDAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.....	161
4.6	TRAVESSIAS: SUGESTÕES QUE PODEM AUXILIAR NA SUSTENTABILIDADE COMO ALTERNATIVAS POSSÍVEIS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO	178
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
	REFERÊNCIAS	192

1 INTRODUÇÃO

1.1 MARCO INTRODUTÓRIO DO ESTUDO

Todo o final de ano é, geralmente, um período festivo, de alegria, comemorações em quase todo o mundo. Onde os indivíduos reúnem-se em família, com os amigos, demonstrando felicidade, aconchego, união, com festas e encontros comemorativos, confraternizando-se primeiramente com o Natal e posteriormente com o *réveillon*.

O “*réveillon*”, termo da língua francesa significa "reanimar", "despertar", é o ponto máximo de festejos, ocorrendo na passagem do dia 31 de dezembro, definido como “o último dia do ano, conforme calendário gregoriano criado na Europa em 1582, e obter sorte e atingir os objetivos traçados para o ano que está começando. Adotado pelo Papa Gregório XIII, no lugar do calendário Juliano” (LEITE, 2017, *online*), à zero hora, do primeiro dia de um novo ano, que se inicia em janeiro. Momento de festa, alegria, onde as pessoas desejam paz, saúde, pagam promessas e realizam diferentes simbologias, visando obter sorte e atingir os objetivos traçados.

Instantes voltados de puro pensamento positivo, com desejos de bem-estar e alegria para todos, onde as preocupações e pensamentos negativos, como doenças e outras tragédias são esquecidas. Desta forma poucos prestaram atenção no pronunciamento da Organização Mundial da Saúde (OMS) do dia 31 de dezembro de 2019, alertando o mundo, sobre uma possível doença, que acabara de ser detectada na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China.

Notícia que a grande maioria da população do mundo, naquele momento, não viu ou não deu importância, não acarretando maiores preocupações, pois poderia ser algo, de localização específica, lá na China. Porém, logo no início de 2020, em 07 de janeiro, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado uma nova doença, com um novo tipo de coronavírus, segundo a Organização Mundial da Saúde.

Novo tipo, porque segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), já existiam seis tipos desse vírus catalogado e ligado a humanos, como o HCoV-229E, HCoV- OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave) e MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio). No início dos estudos, este novo coronavírus foi temporariamente nomeado

de 2019-nCoV, porém em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2, tornando-se o responsável por causar a doença *COVID-19*.

Assim, a Organização Mundial da Saúde (OMS), alerta que o mundo está a frente de um surto do novo coronavírus, e recomenda regulamentações urgentes, para serem promulgadas em caráter emergencial. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus.

No Brasil, segundo o Ministério da Saúde, em 26 de fevereiro de 2020, foi confirmado a doença, porém centenas de pacientes com suspeita estavam em observação no país.

Em 11 de março de 2020, a *COVID-19* foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, devido à existência de surtos da doença em vários países e regiões do mundo. O termo “pandemia” refere-se à distribuição geográfica da doença. Pandemia que em 17 de março, gera a primeira morte no Brasil, segundo o Ministério da Saúde.

Com a doença aumentando e já ocasionando mortes, ainda no mês de março de 2020, foram suspensas as aulas presenciais das redes públicas de ensino em todo o Brasil. No Paraná, o governador suspendeu as aulas de escolas e universidades públicas a partir do dia 20 de março por tempo indeterminado e recomendou a suspensão de atividades também nas escolas e universidades privadas.

Assim, visando dar continuidade as atividades educacionais foram estruturadas através de um regime remoto de ensino no Paraná e na maioria dos estados brasileiros. Com relação ao ensino, ocorreram adequações pedagógicas visando dar sequência aos ensinamentos que estavam ocorrendo, utilizando novas estratégias de ação, novas ferramentas para a produção dos conhecimentos, onde utilizaram-se diferentes alternativas de ensino remoto.

Entre as diferentes formas de ensinar, destacou-se o ensino *on-line*, com a utilização de tecnologias mais avançadas, *internet*, rede de computadores e outros sistemas, sendo a mais utilizada, pelo propósito do aluno estar em contato com o professor e o ensino ocorrendo em forma de teleconferência, onde o conteúdo era transmitido e, as dúvidas sanadas quando ocorriam questionamentos por parte dos alunos. Uma alternativa utilizada por muitas escolas, foi o *apostilamento*, sendo estruturado como um livro, contendo diferentes conteúdos e questionamentos sobre as abordagens que estavam sendo ensinadas. Material este, entregue ao aluno que

deveria ler e responder aos questionamentos, dentro de um tempo predeterminado, que era devolvido para a escola, para a realização de correções e avaliações.

Alternativas que provocaram mudanças, principalmente na estrutura da forma de ensinar, ocasionando divergências entre os educadores, principalmente tendo como base, os princípios norteadores das diretrizes, normatizações e legislações educacionais desenvolvidas pelo Ministério de Educação, que visam um melhoramento na aprendizagem e no nível de ensino das crianças e adolescentes.

Mudanças que acarretaram crise na educação, principalmente com relação à adequação das escolas, professores e demais membros envolvidos nos conselhos escolares, que rapidamente, tiveram que se adequar as novas maneiras de ensinar, de agir e comportarem-se com o aluno durante este período de pandemia, que durou até aproximadamente maio de 2021.

A partir do segundo semestre de 2021, muitas escolas, algumas pertencentes às redes estaduais de ensino estão ofertando “ensino híbrido”¹, combinando suas atividades *on-line* com aulas presenciais remotas, porém a rede particular de ensino passou a ter suas aulas 100% presenciais.

Situação está que no ano de 2022, já estava sendo sanada, onde todas as formas de ensino voltaram ao formato presencial como anteriormente. Porém, este regime remoto de ensino, improvisado na pandemia, vem somar-se ao contexto educacional brasileiro, nas muitas alterações que a educação já sofreu, com mudanças que podem vir a prejudicar os alunos na aquisição de aprendizagem.

E com relação à Escola do Campo, que apresenta em sua estrutura uma proposta diferenciada de educação, apresentando em sua estruturação, direcionamentos básicos, voltados para as necessidades abrangentes da agricultura familiar, inclusiva, de formação voltada para o campo, envolvendo atividades campesinas e toda a família. Tendo como estratégias de ações voltadas para o desenvolvimento sustentável, questionam-se neste momento de Pandemia e Pós-Pandemia: Estes adolescentes, crianças, conseguiram acompanhar este tipo de ensino a distância? As tecnologias foram utilizadas? Os adolescentes tiveram acesso a questionamentos para tiragem de dúvidas? Como ocorreu a aprendizagem? Estão

¹ Ensino híbrido - é um processo metodológico, que combina a aprendizagem de forma presencial remota, permitindo que o aluno estude sozinho, em sua residência através de ferramentas on-line, bem como utilizar-se da sala de aula, interagindo com os colegas e com o professor. Procedimento utilizado por muitas escolas neste período de ensino a distância, onde as aulas presenciais tornaram-se remotas.

se qualificando e ficando aptos a desenvolverem ações futuras conforme o conhecimento recebido?

Assim, buscando respostas para estes questionamentos e tendo como linha mestra a ODS-4, conforme as metas definidas pela ONU pretende-se com este estudo adentrar na questão educacional das escolas de campo, verificando se a pandemia da Covid-19 prejudicou o nível de aprendizagem apresentado pelos adolescentes, bem como se as medidas protetivas, de distanciamento e as novas formas de ensinar desenvolvidas neste período, ocasionaram prejuízos no desenvolvimento intelectual dos alunos pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Toledo, vindo a prejudica-los no futuro.

No sentido de justificar a escolha em estar realizando estudos ligados ao Objetivo 4 – “Educação de Qualidade”, descreverei a seguir, um breve referencial biográfico, de minha história na construção deste estudo.

1.2 MINHA HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DO ESTUDO

A construção do estudo junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável, do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na linha de pesquisa ‘Desenvolvimento Territorial, Meio Ambiente e Sustentabilidade Rural’, tem como princípio básico, dar sequência aos estudos já realizados, que versavam sobre a questão de violências sofridas por crianças e adolescentes que interferiam na aprendizagem e no seu bem-estar.

Neste momento, volto meu² olhar para as crianças e adolescentes que estudam em escolas de campo, principalmente neste período crítico de Pandemia. O interesse em estudar essa temática surgiu da própria história de formação profissional, que se iniciou no curso de Psicologia e continuou em minha atuação profissional.

Durante a atuação profissional, realizei vários cursos de especializações, capacitações e aperfeiçoamentos, onde envolviam estudos com crianças e adolescentes, com a abrangência direcionada as áreas voltadas à violência e a aprendizagem.

² Por se tratar de um relato de cunho pessoal, na introdução, utilizei a primeira pessoa do singular.

Assim, visando contribuir tanto com os professores, mas principalmente com as crianças, optei em realizar o mestrado na área de Educação. Com esta opção, tive que optar em deixar os trabalhos que estava desenvolvendo junto a Secretaria de Assistência Social do município, porém adentrei na área universitária, desenvolvendo ações como docente junto a Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon (ISEPE Rondon), ministrando aulas nos cursos de Direito, Pedagogia, Ciências Contábeis e Administração. Atualmente ministro aulas nos cursos de Pedagogia e Psicologia.

No Curso de Mestrado, junto a Unioeste – Campus de Cascavel, na área da Educação, realizei estudos versando sobre a violência sofrida por crianças e adolescentes, onde adentrei no ano de 2016, defendendo a dissertação no início do ano de 2018. Este estudo foi muito importante, pois consegui buscar junto a Vara da Infância e Juventude da Comarca de Marechal Cândido Rondon, índices de crianças vítimas de violência e realizar um levantamento se esta violação de direitos era uma das principais causas de dificuldade de aprendizagem.

Agora, visando dar sequência a esta abordagem, pretendo estender os estudos, voltando-se para a zona rural, para os adolescentes que estudam nas denominadas Escolas do Campo, para detectar dentro dos objetivos específicos como se encontram com relação ao nível de aprendizagem, principalmente neste período de Pandemia da Covid-19, onde devido às normas estabelecidas, com o distanciamento social e da escola, ficando todo o tempo no ambiente familiar, poderia estar desenvolvendo outras possíveis ações, como ajudando no sustento familiar, realizando trabalho infantil, através de atividades domésticas, ou até mesmo, sofrendo algum tipo de violência, que poderiam acarretar danos no seu desenvolvimento intelectual, ocasionando um abandono intelectual.

Abandono que pode estar sendo determinado por falta de infraestrutura, para o recebimento das atividades educacionais, devido à utilização de métodos de ensino remotos, que se encontram em evidência, falta de apoio e incentivo familiar no desempenho de suas atividades, gerando angústias, medos e outras causas, principalmente neste período de Pandemia da Covid-19.

1.3 RELEVÂNCIA SOCIAL DO ESTUDO

Após estas colocações iniciais, interligando o interesse pessoal ao interesse real da pesquisa, considerando que o mesmo poderá ser de suma importância para a região Oeste do Paraná, em estruturação de projetos de políticas públicas, onde até o momento não foram detectados intervenções com esta perspectiva de auxiliar e tentar solucionar, de certa forma, atitudes e problemas que venham a prejudicar o bem estar dessas crianças, principalmente nestes períodos de crise social, como a Pandemia da *Covid-19*, gerando tantos problemas a nível educacional, causando grandes prejuízos no desenvolvimento intelectual, na aprendizagem, devido a questões logísticas de infraestrutura, adaptações educacional, culturais e sociais, geridas pelo isolamento social, que indiretamente ocasiona maiores oportunidades para o desenvolvimento de ações envolvendo a questão da violência frente ao trabalho no cotidiano, que prejudicam na formação integral dos adolescentes na estruturação familiar.

Convivendo e realizando estudos na área educacional e psicológica, percebe-se que a área da educação, nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações, muitas vezes, no decorrer da escolarização, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, apresentando dificuldades, principalmente em períodos como este. Moysés (2004, p.27), coloca que tais problemas podem acabar

rotulando as crianças e adolescentes com pseudônimos pejorativos que poderão denegrir sua autoestima, afetando sua personalidade e causando graves danos na sua formação, questão está devido a um possível abandono intelectual.

Continua o autor, que tais dificuldades podem advir de fatores orgânicos ou mesmo emocionais e é importante que sejam descobertas a fim de auxiliar no desenvolvimento do processo educativo, pois,

muitas vezes quando percebidas, constatamos que estão associadas à algum tipo de violência sofrida, acúmulo de trabalho, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros, considerados fatores que também desmotivam o aprendiz, levando a vítima muitas vezes a recorrer outros caminhos como o da droga ilícita e outras drogas mais populares como fumo e álcool, ou até mesmo a tentativa de morte através do suicídio. (MOYSÉS, 2004, p. 28).

Gardner *et al.* (2010) exorciza o risco de retomar com frequência ao desequilíbrio pedagógico verificado na sociedade massificada de consumo, com seu interminável cortejo de violências, drogas e neuroses sociais e pensa que a escola poderia ser uma instancia corretiva dessas distorções. A escola tem por finalidade dedicar-se aos alunos, como parte de sua função, consolidando a implantação dos valores da sociedade que ela representa, porém, como agir nestes períodos, principalmente com a Pandemia, onde a própria escola encontrava-se interdita de interagir, de forma presencial, a criança.

Nesta crise educacional, com ensino a distância, de forma *online*, onde as escolas, numa tentativa inovadora de implantação de conhecimentos, com criação de técnicas pedagógicas, voltadas a transmitirem informações, Peres (2015, p. 55) coloca que

elas atuam sempre como guias do desenvolvimento, embora em diferentes graus de eficácia. Algumas deixarão margens para que seus alunos se desenvolvam a seu próprio modo, outras atuam como funis coercivos, para que o jovem que passou por eles, possa ser visto atuando da maneira aprovada.

Pois no ensino *online* não teríamos um método fidedigno para avaliar o real nível de aprendizagem conquistado pelo aluno.

Situação está que muitas vezes, pode levar ao descaso com os adolescentes, principalmente da zona rural, que estudam em escolas do campo, que mais necessitam de ajuda e apoio dentro da escola, pois uma grande parte dos distúrbios de aprendizagem e comportamento reflete do desequilíbrio social e emocional das relações existentes na família, em cujo núcleo existem problemas que podem interferir na aprendizagem, refletindo-se no desempenho escolar, dentre eles a necessidade do trabalho infantil, que requer tempo e dedicação do aluno, não tendo, às vezes, tempo necessário para estudar e brincar e principalmente de infraestrutura adequada como computadores, internet e outros meios necessários para que ocorra a aprendizagem.

Pandemia da *Covid-19*, que está gerando uma crise educacional, onde transparece levar a educação, a retomada de um período repressivo, nas tentativas de ajustar as crianças ao sistema, com a produção de um monte de exercícios monótonos, escritos com esmero e corretamente redigidos, conforme coloca Peres (2015, p. 57)

repetindo-se de crianças em crianças as mesmas frases de maneira reprodutora, para que as crianças sejam simplesmente uma mera receptora. Uma escola em que atribui somente à importância dominante de transferência de informação, em conjunto com uma assinalável imposição de disciplina, o bom desempenho do papel de escolar resumir-se-á ao que parece, a estar atento e aprender, diferenciando-se uma forma reflexiva de ensinar.

Na escolaridade reflexiva, continua Peres (2015) o educador observa diretamente os caminhos educacionais, suas irregularidades, individualidades e modificava os métodos de ensino para habilitar os alunos a progredirem, apesar dos obstáculos e dificuldades. Um bom professor está habilitado e disposto a apurar os ensinamentos já vivenciados e adaptá-los de forma psicológica educacional incorporando no ensino, sendo amigo dos alunos e ajudando-os em suas dificuldades, dando apoio curricular pedagógico e social.

Desta forma o ensino torna-se eficiente, tendo um bom planejamento, envolvendo a realidade, pois através do meio que estamos inseridos e observando as necessidades fundamentais do grupo, pode-se traçar objetivos para tentar atingir o diagnóstico esperado. Desta forma, estaremos visualizando uma maior humanização, a planificação da existência humana, para que se esclareça concretamente os caminhos a seguir na realidade histórica atual, situação que fica extremamente prejudicada devido ao isolamento social.

Neste contexto, neste período de Pandemia da *Covid-19*, estão inseridos alunos, muitos deles com sérios problemas de aprendizagem, somente percebidos pelos insucessos, porém as causas não são levantadas, estudadas pela escola e tomadas providencias no sentido de ajudá-los.

Assim, pretende-se com este estudo, atingir dentre os objetivos específicos identificar ações relacionadas com o ODS4 desenvolvidas pelas Escolas do Campo no período da Pandemia da *Covid-19*; analisar as consequências da Pandemia nos ODSs mais relacionadas à Agricultura Familiar que afetaram as Escolas do Campo; caracterizar as implicações da Pandemia na aprendizagem e identificar conseqüente abandono intelectual nas Escolas do Campo, bem como identificar a ocorrência de Trabalhos e Violências sofridas por crianças e adolescentes durante a Pandemia da *Covid-19* como possíveis consequências de abandono intelectual.

1.4 PROBLEMATIZAÇÃO

Desta forma o presente estudo tem por problematização analisar as consequências da Pandemia da *Covid-19* na educação das Escolas do Campo do Núcleo de Educação de Toledo, Paraná, baseada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as interferências na aprendizagem dos alunos.

Como apresentado na introdução do estudo, acredita-se que as crianças e adolescentes, principalmente as residentes na zona rural, que estudam em Escolas do Campo, possam ter passado por algumas dificuldades, com relação à absorção de conhecimentos para a sua aprendizagem neste período de Pandemia da *Covid-19*.

Dificuldades como uma infraestrutura adequada para a obtenção de um ensino a distância, de forma remota, *online*, necessitando de uma estrutura tecnológica, onde poderiam não ter em suas residências, como *internet* ou outro meio possível para a obtenção de conteúdos e informações a respeito das aulas, ou acessos e orientações na utilização de apostilas, livros pedagógicos e trabalhos específicos solicitados ou outros, sem uma orientação direta e adequada, com acompanhamento do professor. Situação, onde muitos poderiam estar solicitando ajuda de pais, que poderiam estar despreparados para os ensinamentos básicos necessários, acarretando assim, prejuízos imensuráveis no desenvolvimento intelectual das crianças, devido ao isolamento social.

Outra questão, a ser verificada e que poderia ter afetado os adolescentes, principalmente da zona rural, com a Pandemia da *Covid-19*, refere-se a sustentabilidade familiar, onde devido a esta crise, poderiam as crianças, estarem sendo solicitadas para ajudar, em trabalhos do cotidiano, ocupando seu espaço de estudo. Atividades estas, caso realizadas, poderiam prejudicar a aprendizagem do adolescente, inclusive vindo até mesmo a provocar um abandono intelectual.

Na perspectiva de tentar obter respostas para estes questionamentos, para esta problemática que atinge a rede escolar no campo, junto a Zona Rural, afetando aprendizagem das crianças e adolescentes, pretende-se como um dos objetivos específico, analisar o impacto da Pandemia da *Covid-19* na educação das escolas do campo do Núcleo de Educação de Toledo. Se foi constatado prejuízos na aprendizagem dos alunos por questões tecnológicas ou de assistência, vindo a acarretar um possível “abandono intelectual”, bem como detectar se os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável no contexto da agricultura familiar, principalmente os

interligados a Educação estão sendo desenvolvidos como forma de políticas públicas em auxílio do desenvolvimento social.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo Geral

Analisar as consequências da Pandemia da *Covid-19* na educação das Escolas do Campo do Núcleo de Educação de Toledo, Paraná, baseada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as interferências na aprendizagem dos alunos.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Identificar ações relacionadas com o ODS4 desenvolvidas pelas Escolas do Campo no período da Pandemia da *Covid-19*;
- Analisar as consequências da Pandemia nos ODSs mais relacionadas à Agricultura Familiar que afetaram as Escolas do Campo;
- Caracterizar as implicações da Pandemia na aprendizagem e identificar consequente abandono intelectual nas Escolas do Campo;
- Identificar a ocorrência de Trabalhos e Violências sofridas por crianças e adolescentes durante a Pandemia da *Covid-19* como possíveis consequências de abandono intelectual.

1.6 JUSTIFICATIVA

A Pandemia da *Covid-19*, direta ou indiretamente, afetou as ações propostas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis. Diretamente afetou com a questão da doença, objetivos relacionados à saúde, que se tornou fundamental para a sobrevivência. Indiretamente afetou outros objetivos, como o econômico, financeiro e principalmente o educacional.

O educacional, devido a sua estrutura, por ser de cunho massificado, presencial, em salas de aulas, com aglomerações. Fatores que foram detectados como principais fontes de transmissão do vírus. Situação esta, que necessitou

adequações urgentes em sua estrutura, porém, vindo indiretamente prejudicar aqueles menos favorecidos com infraestrutura.

Objetivos estes, que neste momento de pandemia, encontram-se em evidencia, pois a saúde é uma das prioridades do ser humano, porém a educação, torna-se essencial para uma vida digna no futuro, bem como a estruturação de uma agricultura familiar como forma de sustentabilidade e sobrevivência.

Mesmo não prevendo tal calamidade pública quando a ONU estruturou os objetivos em 2015, denominados “Agenda 2030”, os mesmos poderão auxiliar neste momento de forma direta a todos, em mudanças, na transformação do mundo, priorizando maior igualdade social, através do desenvolvimento sustentável, por meio da agricultura familiar.

Agricultura familiar que vem sofrendo crises, como temos visto nestes primeiros vinte anos do século XXI, onde devido à globalização, foram detectados diferentes desastres climáticos, que acarretaram um aumento acentuado das desigualdades no mundo, culminando neste momento com a Pandemia da *Covid-19*, que atinge a todos de forma direta ou indireta.

Pandemia que além de afetar a saúde dos seres humanos, afeta a economia mundial, gerando crises e conseqüentemente causando sérios danos principalmente ao ser humano com o aumento do desemprego e fechamento de comércios, que influencia diretamente na economia dos países, ocasionando maior exclusão social, falta de saúde com qualidade para todos e condições de atendimentos educacionais, prejudicando uma educação de qualidade.

Situação esta, que demonstra claramente que a globalidade não significa igualdade, a possibilidade de acesso, seja a bens essenciais a sobrevivência e dignidade humana, seja ele de cunho material ou social, como afirma Dupas (2007, p.78) que

a globalização não amplia os espaços, estreita-os; não assume responsabilidades sociais e ambientais; pelo contrário, acumula problemas, transforma-se em sintoma de sobrecarga e principalmente esquece o ser humano.

Esquecimento que deveria ser prioridade, pois todo e qualquer processo desenvolvimentista deve preservar a pessoa humana, como descrita na Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento adotada pela Resolução n.º 41/128 da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), de 4 de dezembro de 1984, onde “reconhece que a

pessoa humana é o sujeito central do processo de desenvolvimento e que a política de desenvolvimento deve assim fazer com que o ser humano seja o principal ator e beneficiário do desenvolvimento” (ONU, 1984, p. 2).

Tendo em vista os grandes desafios encontrados, tanto no âmbito social, quanto ambiental, se faz necessário desenvolver novos enfoques, com políticas públicas voltadas para todos, visando o bem-estar, melhor qualidade de vida e preocupações com o ser humano, e neste sentido a proposta dos objetivos sugeridos pela ONU e não apenas pautada num viés economicista. Essa visão baseada apenas na economia revela uma forma deficitária de perceber a complexidade socioambiental e cultural que levaram ao agravamento e deterioração do meio ambiente, bem como da exclusão social, o que direta e indiretamente acaba por se refletir nas condições de saúde da população, conforme apresenta o artigo 8º abaixo:

Artigo 8º - 1. Os Estados devem pôr em prática, a nível nacional, todas as medidas necessárias para a realização do direito ao desenvolvimento e deverão assegurar, nomeadamente, a igualdade de oportunidades para todos no acesso aos recursos básicos, à educação, aos serviços de saúde, à alimentação, à habitação, ao emprego e a uma justa distribuição dos rendimentos. Devem ser adotadas medidas eficazes para garantir que as mulheres desempenhem um papel ativo no processo de desenvolvimento. Devem ser levadas a cabo reformas económicas e sociais adequadas a fim de erradicar todas as injustiças sociais. (ONU, 1984, p. 5).

Quando pensamos em desenvolvimento, é humano, é necessário garantir a dignidade da pessoa humana naquilo que é essencial de modo a garantir qualidade de vida, considerando as condições ambientais e a disponibilidade de recursos naturais.

Neste sentido entre os 17 objetivos estruturados pela ONU, estaremos abordando de forma mais enfática o “Objetivo 4: Educação de Qualidade”, tendo em vista que o estudo pretende analisar o impacto da Pandemia da *Covid-19* na educação das escolas do campo do Núcleo de Educação de Toledo, Paraná.

A análise, com a intensão está em verificar se a Pandemia da *Covid-19* acarretou problemas no desenvolvimento intelectual dos adolescentes, ocasionando um possível abandono intelectual, devido aos procedimentos sofridos como isolamento, ensino *on-line*, permanência em casa com possibilidades de violências e utilização em trabalhos domésticos, afetando-os e ocasionando danos no seu desenvolvimento social.

Desta forma, na sequência do estudo, como referencial teórico, no estado da arte, abordaremos no Capítulo 2, Seção 2.1 a questão dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) no contexto da Educação do Campo em auxílio a Agricultura Familiar. Na Seção 2.2, aborda-se a questão da Sustentabilidade Familiar em período de Pandemia, como possível justificativa para um abandono intelectual e finalizando na Seção 2.3, adentra-se na questão investigativa do estudo, se a pandemia acarretou abandono intelectual nas crianças e adolescentes gerando transtornos de aprendizagem.

Após os referenciais teóricos, vinculados em um processo metodológico, de uma pesquisa bibliográfica, adentramos em uma análise descritiva buscando atender os objetivos propostos pelo estudo. Ao finalizarmos esta análise, sugerimos como propostas de possíveis implantações, em horários de contraturnos nas escolas, de projetos visando auxiliar as famílias em sua sustentabilidade, bem como preparando as crianças e adolescentes para profissões técnicas futuras e finalizando o estudo, encontram-se as considerações finais e as referências utilizadas.

2 ESTADO DA ARTE

2.1 OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM AUXÍLIO A AGRICULTURA FAMILIAR

Antes de adentrarmos na seara do desenvolvimento sustentável e a questão da educação do campo, versaremos sobre a questão do surgimento e estruturação destes importantes objetivos, que visam principalmente o bem-estar e a sustentabilidade de todos.

Visando dar uma nova visibilidade para o ser humano, com relação a sua sustentabilidade, assunto este abordado durante a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) no Rio de Janeiro, denominada ECO-92, onde, segundo citações do Mundoisopor (2022, p. 1), tinham como finalidade “garantir o desenvolvimento da geração atual sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações, através da valorização e utilização de recursos naturais do meio ambiente”.

Nas colocações do Mundoisopor (2022) os membros da ONU, aproveitando a mudança do milênio, em 2000, reuniram-se e, demonstrando grandes preocupações, elaboraram um planejamento de ações para os próximos 15 anos, como forma de auxiliar no bem-estar da pessoa humana, tendo como base principal as desigualdades.

Assim, estruturaram-se propostas visando atingir os objetivos mundiais, evidenciando dar maior qualidade de vida para todos. Nesta reunião, segundo Silveira e Busato (2020, p. 1), ficou consolidado oito princípios, que foram denominados como “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)”. Destes oito princípios, foram direcionadas as principais ações e discussões mundiais para as temáticas como a fome, erradicação da pobreza e igualdade de gênero, como metas que deveriam ser cumpridas até 2015.

Destas oito metas, algumas até apresentaram avanços significativos, porém a falta de comprometimento foi decisiva para que os resultados ficassem muito abaixo das metas estabelecidas, ressaltam Silveira e Busato (2020), conforme avaliação realizada pela ONU.

Silveira e Busato (2020) salientam que mesmo com resultados não satisfatórios nesta primeira tentativa, em 2015, em nova reunião, novos objetivos foram discutidos na sede da ONU, ocorrendo reestruturações e novos pensamentos, para a promoção de um desenvolvimento que fosse capaz de atender as necessidades humanas e ao mesmo tempo pensasse nos recursos naturais. Nesta nova configuração surgem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), também conhecido como agenda 2030, tendo em vista os 15 anos para serem realizadas.

Assim, seguindo os acordos realizados em Assembleia da ONU, os ODS foram implantados em 2015, onde seus 193 membros, incluindo o Brasil, traçaram as metas à serem atingidas, visando um desenvolvimento sustentável. Metas que foram aprovados por unanimidade.

Desta forma, segundo ONU (2015), a agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), contempla uma lista de metas na busca pela igualdade social, visando transformar e criar alternativas na estruturação de Políticas Públicas visando proteger e auxiliar na sobrevivência das comunidades. Em sua estrutura são apresentados 17 objetivos globais, estabelecidos pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Desta forma, os ODS tornam-se parte da Resolução 70/1 da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), com a intenção de uma possível transformação do mundo. Os objetivos são amplos e interdependentes, mas cada um tem uma lista separada de metas a serem alcançadas. Atingir toda as 169 metas indicaria a realização de todos os 17 objetivos, conforme Figura 1, porém acredita-se que a curto tempo seja impossível.

Figura 1 – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável



Fonte: ONU, 2015.

Podemos perceber na Figura 1, que os ODS abrangem questões de desenvolvimento social e econômico, incluindo pobreza, fome, saúde, educação, aquecimento global, igualdade de gênero, água, saneamento, energia, urbanização, meio ambiente e justiça social, entre outras. Nesta Agenda, foram pensadas e

discutidas ações a fim de promover o desenvolvimento sustentável da humanidade, onde apresenta um “plano de ações no sentido de promover à prosperidade, como o combate à pobreza extrema, através de mecanismos visando um desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 3).

No contexto de um desenvolvimento sustentável, visando melhor qualidade de vida, principalmente no campo, adentramos neste estudo, na questão da Agricultura Familiar e seus enfrentamentos no período de Pandemia da *Covid-19*, principalmente em relação à problemática da Educação no Campo considerando as normatizações utilizadas pelas escolas para a transmissão do conhecimento, com a utilização de algumas abordagens tecnológicas.

Tecnológicas estas, que podem vir acarretar prejuízos no desenvolvimento intelectual das crianças, principalmente as pertencentes a zona rural, que estudam em escolas do campo, devido muitas vezes a falta de condições de infraestrutura, ocasionando uma possível desigualdade em relação a aquisição de conhecimentos, conforme nos colocam Silveira e Busato (2020, p. 1) que

a partir do desenvolvimento de novas tecnologias e da exploração de recursos, ocorrem amplas capacidades de modificar e atender padrões de vida nunca antes imaginados para nossa espécie e que a cada dia fica mais evidente as desigualdades entre pessoas e também comunidades no alcance do atendimento dessas necessidades humanas básicas.

Com relação a esta questão tecnológica durante a Pandemia da *Covid-19*, na estruturação e preparação pedagógica de como ensinar, percebeu-se a ocorrência de muitas dificuldades, tanto dos alunos como dos professores, onde ambos tiveram que se adequar as mudanças e na interação com as novas ferramentas.

Fontolan *et al.* (2021) colocam que tais ferramentas exigiram dos professores capacitação e aperfeiçoamento, bem como reestruturação de sua forma de ensinar, onde aprenderam a desenvolver atividades a distância, porém sem um devido controle da atenção do aluno, de sua participação para averiguar se estaria ocorrendo a aprendizagem, se conseguiam acompanhar o que estava sendo repassados para eles e se os mesmos estariam motivados para aprender.

Os autores ressaltam que,

mesmo o estudante, focando-se em seus estudos com o objetivo de adquirir a melhor aprendizagem possível, para poder no futuro desempenhar suas atividades visando seu bem-estar, tanto pessoal como profissional, neste período de Pandemia, ocorreram diferentes adaptações, afastamento, isolamento, onde a educação se obrigou a quebra de velhos paradigmas para

criar uma rotina de vida educacional, acarretando angústias, medos, insegurança, depressão. (FONTOLAN *et al.*, 2021, p. 8)

Situação está que Santos (2020, p. 3) concorda plenamente, dizendo que “o distanciamento social, pode trazer angústia e sentimentos negativos, gerando ansiedades e depressão”. Fatores este, que afetam no bem-estar e na qualidade de vida, principalmente dos estudantes, conforme Fontolan *et al.* (2021, p. 8) colocam, pois,

devido os alunos encontrarem-se recebendo ensinamentos à distância de forma *online* ou por meios de tarefas desenvolvidas por livros apostilas, sem contato direto com professores e colegas, acabam desenvolvendo estes sintomas devido a insegurança e solidão.

Inseguranças, ocasionadas pela incerteza do futuro, pois o “agora” demonstra uma insegurança, onde o “que eu fazia e como fazia parece ter perdido o sentido, gerando uma sensação de desespero, pois não estávamos preparados para lidar com uma situação assim e principalmente com a perda de nossa liberdade” (FONTOLAN *et al.*, 2021, p. 9).

Perdas, que geram medo e preocupações, ocasionando dúvidas e uma sensação de estranhamento, por não termos o controle da situação, e isso faz aumentar a ansiedade, criando manifestações de agitação, pensamentos obsessivos sobre a doença, necessidade de ver e ouvir constantemente informações sobre o coronavírus, ocasionando dificuldade para realizar tarefas por falta de concentração, aumento da irritabilidade e perda do sono.

Paralelamente a estes fatores que afetam a saúde mental da criança e do adolescente, ainda existem as tarefas rotineiras desempenhadas na convivência familiar, onde muitos dos estudantes auxiliam seus pais nas tarefas a serem realizadas na agricultura ou em casa, como tratar animais e auxiliar nos afazeres domésticos, situações que podem vir a prejudicar a aprendizagem das crianças.

2.1.1 Agricultura Familiar e ao Ser Humano em Período de Pandemia

Como apresentado pela ONU (2015) os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) demonstram em suas intenções atender de forma digna o ser humano, criando melhorias para que o mesmo possa ter uma vida de paz e igualdade social. Porém, o ser humano, em períodos de crise como este da Pandemia, torna-se

impaciente, inquieto, angustiado, estressado devido a possibilidades de a doença atingir a si ou alguém ligado a ele, causando danos e até mesmo uma possível morte.

Com tantas inquietações, o indivíduo busca alternativas diversas, onde os ODS, prevendo o bem-estar de todos, para um futuro próximo, indiretamente, até transparecendo prever situações do tipo da Pandemia (pois quando estruturou as metas, não existia esta crise), estrutura metas que diretamente poderão auxiliar neste momento de crise e também a posteriori.

Analisando o rol das 17 metas, podemos dizer que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) se interligam, onde um de certa forma complementa o outro. Neste Viés dos objetivos, adentraremos como prioridade do estudo, no objetivo 04 - *“Educação de Qualidade”* que tem como proposta auxiliar a todos, crianças, adolescentes e adultos através de novos conhecimentos, que venham somar aos conhecimentos básicos já adquiridos, gerando melhores condições sociais para todos (ONU, 2015), contemplando assim o art. 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988, onde apresenta que

a educação é 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. CF, 2010a).

Conforme a Constituição Brasileira de 1988,

a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. CF, 1988).

Onde o ensino será ministrado conforme determina Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas. (BRASIL,1996b).

Comprometimento familiar e do Estado, que diretamente afeta todos, pois no seu princípio norteador, este Objetivo 04 - *“Educação de Qualidade”* pretende “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015).

Objetivo que contempla a educação de forma ampla, em todos os sentidos e patamares, onde podemos compreender a inclusão da educação do campo, interesse real deste estudo. Em suas metas, este “Objetivo 4” bem como os demais objetivos estruturados pelos conselheiros da ONU, ressaltam expectativas de possíveis resultados a serem alcançados até o ano de 2030, onde este estudo pretende diretamente, através de análises da qualidade do ensino, nível de aprendizagem, absorção de conhecimentos pelos adolescentes do campo, neste período de *Pandemia da Covid-19*, estarem auxiliando, tendo como ênfase estruturante, a meta 4.7.

Meta 4.7 - Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (ONU, 2015).

Meta de grande abrangência e altamente relevante. Seria utópico querer alcançá-la em sua totalidade, porém o estudo pretende abordar tópicos relativos a esta meta, como analisar se as crianças estão tendo e se tiveram um ensino de qualidade neste período de pandemia, preparando-as para o futuro com igualdade, sem abusos e violências e, principalmente, se estão sendo educadas para a promoção do desenvolvimento sustentável junto à agricultura familiar.

Além desta importante meta, existem outras junto ao Objetivo 4, que indiretamente serão contempladas, conforme nos revela as ODS apresentadas pela ONU (2015), pois:

- Com um ensino de qualidade, as crianças certamente completarão o ensino primário e secundário, onde os resultados da aprendizagem se tornarão eficientes e relevantes para sua vida futura (**Meta 4.1**);
- [...]
- Com aprendizagem de qualidade, as crianças terão adquirido conhecimentos e habilidades relevantes, com competência técnica e profissional, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo (**Meta 4.4**);
- Com este ensino de qualidade, terão igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (**Meta 4.5**).

Porém, neste momento crucial que estamos passando de *Pandemia da Covid-19*, outros objetivos relacionados entre os 17 ODS apresentados pela ONU, tornam-

se importantes, interligando-se a educação, como a questão da sustentabilidade na Agricultura Familiar, tendo em vista que as Escolas do Campo direcionam suas ações, voltadas para esta população.

Sustentabilidade na agricultura familiar, que uma educação de qualidade poderá auxiliar na estruturação de projetos e atividades visando uma alimentação saudável, adequada, que gera energia e saúde ao ser humano.

Alimentação que Sá *et al.* (2014), defendem, pois, a sustentabilidade está diretamente relacionada aos meios de produção e à alimentação onde a produção de alimentos depende de recursos hídricos, os quais estão sendo afetados pela ausência de cuidados com o meio ambiente. Por isso, é importante um desenvolvimento sustentável e a aplicação conjunta de estratégias com esse viés.

Recursos hídricos são básicos, para todo o desenvolvimento, da agricultura a indústria, numa abordagem geral, porém torna-se essencial principalmente, para a sobrevivência do ser humano, pois sem água não existe vida. Colocações apresentadas na Assembleia Geral da ONU, que reconheceu em 2010, por meio de sua Resolução nº 64/292, o direito à água potável e limpa e o direito ao saneamento como essenciais para o pleno gozo da vida, para todos, como um direito humano.

Neste sentido, com relação à produção de alimentos e o cuidado com a água, como forma básica de sobrevivência, Tucker *et al.* (2011) colocam que as preocupações no gerir os alimentos, começam na fase de produção, onde a água é fundamental para a germinação e desenvolvimento do produto e seguem até a comercialização para o consumidor final. Os autores abordam ainda que nos últimos anos, presenciou-se através da mídia, surtos de insegurança alimentar, que tornaram-se um grande problema à saúde pública mundial. Desta forma, pensando na saúde e na qualidade de vida, os consumidores têm se preocupado em consumir alimentos saudáveis e seguros, produzidos com sustentabilidade, sem prejudicar o meio ambiente, seguindo as exigências descritas na Lei da Produção Orgânica brasileira, vigente através da Lei nº 10.831 (BRASIL, 2003).

Para Boff (1999), essa mudança de comportamento do consumidor favorece a produção consciente, com sustentabilidade, além de preservar a saúde humana. Para o autor, a ausência de cuidados com a saúde e com a natureza, não nos faz humanos e que sem esses cuidados, adoecemos e morremos e desequilibramos a natureza.

Segundo Acosta (2015) o “Bem Viver” requer equilíbrio e harmonia entre o indivíduo com ele mesmo, e depois dele com a sociedade, e por fim, entre a sociedade

com todos os seres vivos. Para o autor, “somente a partir destas três harmonias é que conseguiremos estabelecer uma profunda conexão e interdependência com a natureza de que somos parte” (ACOSTA, 2015, p. 9). O bem viver está relacionado com a sustentabilidade, que de acordo com Boff (2016, p. 22), é:

um conjunto de processos e ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Mãe Terra, a preservação de seus ecossistemas com todos os elementos físicos, químicos e ecológicos que possibilitam a existência e a reprodução da vida, o atendimento das necessidades da presente e das futuras gerações, e a continuidade, expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões.

Para Acosta (2015), podemos fazer diferente, mas precisamos de uma quebra de paradigma em relação ao modelo tradicional de desenvolvimento e à sua concepção de séculos atrás. Sachs (1995, p.43-44) afirma que:

O desenvolvimento aparece assim como um conceito pluridimensional, evidenciado pelo uso abusivo de uma série de adjetivos que o acompanham: econômico, social, político, cultural, durável, viável e, finalmente, humano, e não citei todos. Está mais do que na hora de deixar de lado tais qualificativos para nos concentrarmos na definição do conteúdo da palavra *desenvolvimento*, partindo da hierarquização proposta: o social no comando, o ecológico enquanto restrição assumida e o econômico recolocado em seu papel instrumental.

Acosta (2015) acredita que é possível a construção de um novo mundo pautado na democracia e nos direitos humanos e da natureza. Os critérios de sustentabilidade propostos por Sachs (2009), seguem essa vertente, visando uma qualidade de vida decente para as pessoas, renda justa, segurança alimentar, igualdade de acesso os recursos e serviços sociais, preservação do meio ambiente, limitando o uso de recursos não-renováveis, conservação da biodiversidade, respeitando a capacidade de restauração dos ecossistemas naturalmente.

O desenvolvimento baseado na sustentabilidade promove o equilíbrio do ser humano com a natureza (ACOSTA, 2015), pois sem preservarmos a natureza e a saúde, perdemos a característica de sermos humanos, enfatizando a importância dos recursos naturais para a saúde humana, visando atender as necessidades das gerações presentes e futuras, conforme nos coloca Schneider (2013). Mas, ressalta que não é uma situação fácil, pois envolve diferentes setores como o ambiental, econômico e social, que são muitas vezes, inerentes aos sentimentos dos seres humanos.

Situação que requer procedimentos, onde encontramos na Educação do Campo, componentes para contribuir nesta transformação social, pois ela, segundo Schneider (2013, p. 964),

se constrói e se desenvolve no bojo dos movimentos sociais e populares, que vem em benefício do homem e da natureza, para a realização do desenvolvimento sustentável, capaz de assegurar condições de permanência, de vida e trabalho digno aos camponeses, com geração de trabalho e distribuição de renda.

Benefícios que a Escola do Campo apresenta, devido a sua identidade em vincular às questões inerentes de estudo, a realidade dos estudantes, numa dinâmica capaz de reconhecer as diferenças,

conciliando o trabalho na propriedade rural com a educação, valorizando o conhecimento do estudante numa inserção entre escola- família-comunidade, utilizando os instrumentos pedagógicos e temas geradores no processo ensino-aprendizagem. (ZAMBERLAN, 2003, p. 86).

Inserção social que Freire (2005), apresenta como uma luta, que se justifica na liberdade, que a sociedade seja capaz de projetar os seus caminhos e que esta luta implique na tomada de consciência. Pois uma Educação do Campo de qualidade

é um desafio que pressupõe e exige luta, exercício, trabalho, pensar e repensar dos protagonistas, mas é fundamentalmente, o coletivo comprometido com o processo educacional, pois a libertação, através da educação, só é válida se for um esforço coletivo, ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão. (FREIRE, 2005, p. 58).

Libertação que requer um esforço coletivo pela sustentabilidade, com igualdade e ações voltadas e comprometidas à promoção da autonomia dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, com projetos pensados e voltados para movimentos sociais do campo.

Movimentos necessários, pois com a pandemia aumentou ainda mais as desigualdades entre ricos e pobres no país, conforme os dados do Relatório do Fórum Econômico Mundial de 2022 e que mesmo diante do sentimento de volta à normalidade da vida, os efeitos do fechamento das escolas, da redução da atividade econômica e da digitalização das empresas ainda impactam as juventudes, sobretudo as que estão em situação de maior vulnerabilidade. Para lidar com esse cenário no curto, médio e longo prazo, será preciso articular ações entre poder público, setor

privado e sociedade civil com foco em inclusão, equidade e novas oportunidades de desenvolvimento.

Governos têm de implantar com urgência, conforme as colocações no relatório mundial, citadas por OXFAM (2022), medidas tributárias altamente progressivas que, por sua vez, devam ser usadas para investir em medidas poderosas e comprovadas para reduzir desigualdades, pois enquanto

a riqueza dos bilionários teve alta recorde durante a pandemia de COVID-19, à medida que as empresas dos setores alimentício, farmacêutico, energia e tecnologia lucraram. Enquanto isso, milhões de pessoas ao redor do mundo enfrentam uma crise de custo de vida devido aos efeitos contínuos da pandemia e ao rápido aumento dos preços de bens essenciais, incluindo alimentos e energia. (OXFAM, 2022, p. 2).

Desigualdade que está crescendo no mundo todo, onde

as pessoas ao redor do mundo se veem obrigadas a cortar gastos, a enfrentar o frio em vez de aquecer seu lar, a deixar de lado atendimento médico para garantir comida na mesa; pais têm de escolher para qual filho eles conseguem pagar escola, se poderão pagar para algum. A crise do custo de vida se soma à atual crise da COVID-19, diante da qual governos e a comunidade global não conseguiram impedir o maior aumento da extrema pobreza em mais de 20 anos. Tal fracasso pode ser descrito como catastrófico: a pandemia matou mais de 20 milhões de pessoas e fez a desigualdade disparar em todas as suas dimensões, pelo mundo inteiro (OXFAM, 2022, p. 6).

Situações catastróficas que podem ter ajuda, se os governos agirem agora, para conter a riqueza extrema, conforme considerações da OXFAM (2022, p. 9), “aumentando a taxação da riqueza e dos lucros extraordinários das empresas e usar esse dinheiro para proteger as pessoas comuns ao redor do mundo e reduzir a desigualdade e o sofrimento”. Outra possibilidade é através de uma educação de qualidade, voltada para a sustentabilidade, com adequações conforme as doutrinas da Educação do Campo, da agricultura familiar, com projetos políticos de qualidade e para todos, criando e proporcionando melhores condições de vida com igualdade, principalmente nestes períodos de crise.

2.1.2 Estruturação da Agricultura Familiar como Meio de Sustentabilidade em Período de Pandemia

Até o início da década de 1990, não existia nenhum tipo de política pública, com abrangência nacional, voltada ao atendimento das necessidades específicas do

segmento social de agricultores familiares. Em 1996, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) foi criado, para atender a uma antiga reivindicação das organizações dos trabalhadores rurais, as quais demandavam a formulação e a implantação de políticas de desenvolvimento rural específicas para o maior segmento da agricultura brasileira. Porém, o mais fragilizado em termos de capacidade técnica e de inserção nos mercados agropecuários (BRASIL, 1996a).

Mattei (2014) coloca que a criação do PRONAF representa a legitimação, por parte do Estado brasileiro, de uma nova categoria social – os agricultores familiares – que até então era praticamente marginalizada em termos de acesso aos benefícios da política agrícola, bem como designada por termos como pequenos produtores, produtores familiares, produtores de baixa renda ou agricultores de subsistência.

Situação que o autor acima destaca ocorrer, desde o período das capitâneas hereditárias, passando pelos diversos ciclos econômicos (mineração, borracha, açúcar, algodão e café) até os dias atuais, onde as questões da terra e do sistema de produção agropecuário, sempre estiveram presentes no debate político nacional. Porém, nunca foram resolvidos, com o objetivo de atender os pequenos agricultores, e com isto vai surgindo uma agricultura de subsistência, com baixa capacidade produtiva e abandonada, tornando-se também fonte de geração de pobreza e exclusão social no meio rural, que vai se firmar naquilo que hoje é conceituado como agricultura familiar, ou seja, uma estrutura produtiva que sempre foi relegada ao segundo plano no processo de desenvolvimento rural do país.

Assim, em 24 de julho de 2006 foi promulgada a Lei 11.326, que institui a Agricultura Familiar, com o objetivo de produzir alimentos tradicionais e uma grande variedade de produtos, diferenciando-se da agricultura industrial, estabelecendo ainda aos seguintes requisitos: a) não detenha área maior que 4 módulos fiscais; b) utilize predominantemente mão de obra familiar nas atividades econômicas de seu estabelecimento; c) tenha renda familiar predominantemente originada das atividades econômicas vinculadas ao estabelecimento; d) dirija seu estabelecimento com sua família.

Com esta estrutura definida, percebe-se conflitos sociais no campo, devido a concentração da terra e na exclusão social dos agricultores tradicionais, onde aparece a luta pela reforma agrária e pela defesa da agricultura familiar. Porém, segundo Mattei (2014, p. 85) os governos priorizaram “a agricultura voltada às exportações em

detrimento do fortalecimento da agricultura de base familiar. O resultado disso foi o intenso êxodo rural ocorrido no país nas últimas quatro décadas do século XX". O autor continua dizendo que,

Nesta trajetória histórica, o espaço rural brasileiro, apesar de diverso e heterogêneo, continuou sendo fortemente marcado por uma estrutura fundiária desigual e injusta, com tendência histórica à concentração da propriedade da terra, que provoca exclusão social e pobreza estrutural, constituindo-se em forte empecilho ao desenvolvimento rural. (MATTEI, 2014, p. 85).

Bojanic (2017) também ressalta que devido a concentração de propriedade da terra nas mãos de poucos, ocorrendo uma agricultura patronal, que reproduz no país um modelo embasado na monocultura, visando especificamente a exportação, o lucro, o ganho com a terra, que muitas vezes gera degradação ambiental, exploração do trabalho agrícola, exclusão social e concentração da renda.

Oliveira (2019) citando dados do IBGE coloca que tal estrutura agrária, de processo de concentração da propriedade da terra, permanece inalterado, uma vez que do total de estabelecimentos agropecuários do país contabilizados pelo CA em 2006, 4.367.902 eram de agricultores familiares, o que representava 85% do total. Porém, em termos de área ocupada, estes estabelecimentos familiares detinham apenas 24% da área total, o que caracteriza a existência da concentração. Este fato foi comprovado pelo Índice de Gini que atingiu o patamar de 0,852 no referido ano.

Coriteac (2019) chama atenção que com a criação do PRONAF, gerando novas linhas temáticas de crédito, a agricultura familiar tornou-se inserida no processo produtivo, focados na biodiversidade, na valorização do trabalho familiar, na inclusão de jovens e de mulheres, na produção de alimentos destinados à segurança alimentar e nutricional da população brasileira e na promoção da democratização do acesso a terra e aos demais meios de produção, como estratégia de construção do desenvolvimento rural sustentável.

Deste modo, Mattei (2014) coloca que o PRONAF se tornou um instrumento fundamental para discussão do desenvolvimento rural no país, pois seu significado para definição das estratégias de reprodução social dos agricultores familiares é absolutamente fundamental, onde temas da institucionalidade, da gestão social e da participação passaram a ter expressiva relevância. Assim, ao longo dos últimos anos foram sendo criadas organizações, instâncias de representação e de decisão desde o âmbito municipal até a esfera federal, além de procedimentos técnicos e

administrativos que ampliaram a possibilidade da gestão democrática das políticas públicas. Com isso, abriu-se espaços para a sociedade civil intervir concretamente na formulação, implementação e avaliação das políticas destinadas a promover o fortalecimento da agricultura familiar no país.

Dall'Agnol (2020) coloca que este processo influenciou a conformação do tecido social de muitas regiões e unidades da federação, seja através do estímulo à organização dos agricultores familiares ou através da busca de novas formas cooperadas de produção (associativismo, cooperativismo, etc.), com resultados positivos sobre os mercados agropecuários.

Cooperativas organizadas, segundo Mattei (2014), que influenciaram órgãos superiores, com criação de novas políticas públicas de promoção ao desenvolvimento rural, onde foi implementado o Programa Nacional de Desenvolvimento de Territórios Rurais, com elevados investimentos em infraestrutura na agricultura familiar, gerando agregação de valor à produção e melhorias nas condições de vida da população rural, tornando-se fundamental este programa, que tem como objetivos

o resgate da importância econômica e dos valores rurais para o desenvolvimento do país; a necessidade premente de combater todos os tipos de desigualdades; e o papel fundamental do sistema familiar de produção e da reforma agrária na geração de produção, emprego e renda, bem como na própria dinamização socioeconômica local e regional das comunidades rurais. (MATTEI, 2014, p. 88).

Ainda no âmbito da agricultura familiar, Coriteac (2019) coloca que a força das cooperativas, visam ampliar o suporte estatal à organização produtiva desses agricultores, surgindo assim o Seguro da Agricultura Familiar (SEAF), com a intenção de diminuir os riscos com as intempéries que afetam a produção agrícola. Na mesma linha, também foi criado o programa governamental Garantia Safra, que assegura renda mínima para aqueles que perderam mais de 50% de sua produção na área do Semiárido brasileiro. E complementando destaca-se o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), política pública que tem sua gestão articulada a partir de um grupo interministerial que procura garantir a compra da produção de agricultores familiares, bem como formar estoques para dar sustentação à política de segurança alimentar e nutricional, bem como suprir demandas de outros programas públicos destinados ao atendimento de populações carentes e em condições de pobreza.

Atualmente, analisando a questão produtiva da agricultura familiar, constata-se, segundo dados do Censo Agropecuário de 2018, segundo Oliveira (2019, p. 4) o

crescimento do Brasil depende de forma direta das propriedades que exercem essa atividade, onde

ocorre destaque nas produções, sendo: 87% da produção total de mandioca; 70% da produção de feijão; 46% da produção de milho; 34% da produção de arroz; 38% da produção de café; e 58% da produção de leite. Além disso, os dados revelam que 59% do plantel de suínos; 50% do plantel de aves; e 30% do plantel de bovinos são de responsabilidade da agricultura familiar. (OLIVEIRA, 2019, p. 4).

Ainda versando sobre a produção, Oliveira (2019) cita que além destes destaques, a agricultura familiar tem importante papel na geração de empregos, especialmente na zona rural, e na renda e estruturação familiar, e reforça que

relacionando à indústria agropecuária, a agricultura realizada pelas famílias ainda é um grande fornecedor de matéria-prima, por exemplo, de leite para laticínios, hortifrúti para supermercados e fábricas de sucos etc. O importante é entender que esse trabalho em menor escala atende a nichos mais específicos, especialmente produtos fabricados e manufaturados na própria unidade rural. (OLIVEIRA, 2019, p. 4).

O autor chama atenção que nesses casos, os itens são vendidos na região e, em algumas situações, servem até para comercialização nacional e exportação. Alguns exemplos são doces, salgados, queijos, cafés, sucos e mais. Esses produtos são derivados de regiões específicas, por exemplo, o sul de Minas Gerais fornece café, queijo e doce de leite. Por sua vez, os Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, principalmente, abastecem o mercado com salames, embutidos e vinhos. Situação essa que Oliveira (2019, p. 5) afirma que

deixa de ser um exagero, dizer que a agricultura é o carro-chefe da economia brasileira. Essa atividade agrupa cerca de 4,4 milhões de famílias, que aproveitam as diversidades climáticas e do solo, bem como os biomas do Brasil para produzir e complementa dizendo que devido a todo esse impacto positivo, a agricultura exercida pelas famílias é responsável por 38% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, conforme informações da Embrapa. No mundo, essa atividade representa 80% de toda a produção mundial de alimentos. O cultivo está distribuído em 500 milhões de produtores rurais, que ocupam 90% das propriedades agrícolas existentes. (OLIVEIRA, 2019, p. 5).

Assim, é preciso desmitificar a visão errônea de que a agricultura familiar no Brasil é simples e composta por pequenas propriedades voltadas para a subsistência. Ela, há muito tempo deixou de ser uma atividade de subsistência. Hoje, “é uma produção estruturada, com um faturamento anual de 55,2 bilhões de dólares no Brasil, segundo dados dos censos agropecuários” (OLIVEIRA, 2019, p. 5). E complementa

dizendo o autor, que essa prática é responsável pela economia de 90% dos municípios com até 20 mil habitantes. Mais que isso, 40% da população economicamente ativa depende dessa atividade, assim como 70% dos brasileiros que vivem no campo.

Dall'Agnol (2020), coloca que esta expressiva expansão da produção da agricultura familiar tem efeitos sobre o número de pessoas ocupadas no meio rural. Assim, verifica-se que os estabelecimentos familiares ocupavam 12,3 milhões de pessoas, enquanto os estabelecimentos patronais ocupavam apenas 4,3 milhões de pessoas. Isso significa que a agricultura familiar respondia por aproximadamente 75% do total das ocupações rurais, com trabalho no campo.

Ainda versando sobre ocupação, verifica-se que o número de pessoas ocupadas por área de estabelecimento, segundo França *et al.* (2009), na agricultura familiar foi cerca de 9 vezes maior que nos estabelecimentos agropecuários não familiares. Além disso, esses autores mostram que, num cenário de redução global das ocupações agropecuárias entre os dois últimos períodos censitários, a agricultura familiar foi capaz de reter um número maior de ocupações, comparativamente à agricultura não familiar.

Grupos maiores, tendo sua formação, conforme nos coloca Schneider (2010) por famílias pobres, onde se destaca a importância da mão de obra familiar no desenvolvimento de suas ações, em prol de sua sustentabilidade, onde todos, adultos e crianças, unidos trabalham visando o bem-estar de todos.

Situação esta, que alguns autores concordam, como o caso de Chayanov (1974) e Garcia Junior (1989), versando sobre o trabalho familiar, principalmente na questão campesina, que colocam ser importante e normal, o trabalho desenvolvido por crianças na zona rural junto à família. Defendem, como unidade produtiva, como força de trabalho de todos os membros da família em prol de sua sustentabilidade através de atividades vinculadas a agricultura familiar. Pensamento semelhante aos de muitos pais envolvidos com a agricultura familiar.

2.1.3 Reflexos na Educação Familiar: Base de desenvolvimento como Liberdade na Unidade Doméstica visando uma Sociedade Saudável

O desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam, conforme nos coloca Sen (2000, p. 17), onde nas liberdades humanas

contrata-se com visões mais restritas de desenvolvimento, como as que identificam com o crescimento do PNB – Produto Nacional Bruto. O aumento nas rendas pessoais, industrialização, avanço tecnológico e modernização social, isto devido às gestões democráticas em vigência.

Pansieri (2016) versando sobre gestões democráticas e principalmente com relação a questão do desenvolvimento, coloca que atualmente, devido a democracia, ocorreram avanços onde os cidadãos passaram a dispor de mais acesso aos seus governos, ampliando-se debates sobre os direitos humanos e sobre a liberdade política. Além disto, coloca que

a revolução tecnológica permitiu a conexão do mundo de um modo absolutamente inovador, não apenas no que tange as trocas comerciais como também nas comunicações, intercâmbio de ideias e concepções distintas de vida. (PANSIERI, 2016, p. 453).

Porém, Sen (2000) ressalta que as liberdades dependem de outros determinantes, como a disposições sociais e econômicas, onde estariam os serviços de educação e saúde e os direitos civis, principalmente com a liberdade de participar de discussões e averiguações públicas. E complementando suas colocações dizendo que

se a liberdade é o que o desenvolvimento promove, então existe um argumento fundamental em favor da concentração nesse objetivo abrangente, e não em algum meio específico ou em alguma lista de instrumentos especialmente escolhida. Ver o desenvolvimento como expansão da liberdade substantivas dirige a atenção para os fins que o tornam importante, em vez de restringi-la a alguns do meio que, inter alia, desenham um papel relevante no processo. (SEN, 2000, p. 17).

Para a obtenção de desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade, pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos, a intolerância ou interferência excessiva de estados repressivos. Neste sentido Sen (2000, p. 18) complementa dizendo que

o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas – talvez até mesmo a maioria, as vezes a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas liberdade de saciar a fome de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada ou saneamento básico.

Em outros casos, a privação de liberdade vincula-se estreitamente à carência de serviços públicos de assistência social e liberdades políticas e civis por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade, com

a persistência da pobreza e da miséria, a existência da fome crônica, a manutenção das desigualdades entre classes, a violação de liberdades políticas e formais, a manutenção de preconceitos entre grupos, a discriminação entre homens e mulheres, as ameaças ao meio ambiente e sustentabilidade das economias, são fatores que afetam o desenvolvimento. (SEN, 2000, p. 18).

Pontos estes, que demonstram as contradições existentes, e para que realmente ocorram mudanças, existe a necessidade urgentemente de serem analisadas, discutidas e tomadas providências pelos administradores dos países, tanto pobres como ricos, pois tais situações geram violência, pobreza, e muito mal-estar nas sociedades.

Procedimentos que estão interligados ao desenvolvimento, que segundo colocações de Sen (2000) devem ser reconhecidos como liberdades, onde diz que “a expansão da liberdade é vista, como o principal fim e o principal meio do desenvolvimento” (SEN, 2000, p. 10). Liberdades, que venham em auxílio aos mais necessitados, que ajudem na estruturação de políticas públicas voltadas para melhor atender as demandas em busca de justiça social, pois a liberdade não é apenas uma finalidade ou um bem supremo a ser atingido por uma ordem política, jurídica, econômica e social, na busca de igualdades, onde Sen (2000) complementa dizendo que

a liberdade também seja tida como meio, instrumento de realização, onde a conquista da condição de agente, se perfaz a partir do aprimoramento, de liberdades instrumentais, que podem ser denominadas como liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora. (SEN, 2000, p. 11).

Liberdades que auxiliem principalmente os mais necessitados, onde os indivíduos sejam agentes de transformação de suas próprias realidades, tendo a “livre

condição de agente não só é, em si, uma parte ‘constitutiva’ do desenvolvimento, mas também contribui para fortalecer outros tipos de condições de agentes livres” (SEN, 2000, p.19). Tornando-se cidadãos, tendo como caminho para este processo o investimento na expansão e garantia das liberdades substantivas dos indivíduos, tomados como agentes ativos de mudança, pois com oportunidades adequadas, os indivíduos podem assumir o papel de protagonistas de seus próprios destinos, ao contrário de se manterem como beneficiários passivos de programas governamentais assistencialistas.

Tais oportunidades são conquistadas a partir de um enfoque nas liberdades instrumentais, que em condições corretas, agirão em prol do desenvolvimento, pois é preciso reconhecer que privações como miséria, fome, baixa escolaridade e restrições democráticas são problemas reais, que devem ser contempladas por políticas públicas estatais.

Nesta visão, o desenvolvimento como liberdade se vale das liberdades instrumentais na contribuição para o aumento da liberdade humana em geral, como afirma Sen (2000, p. 12) que “a liberdade não deve ser vista tão somente como um fim, mas sobretudo como um meio para o alcance de outros objetivos”. Neste sentido, esta colocação adquire importância e materialidade com as chamadas liberdades instrumentais, sendo meios pelos quais o desenvolvimento social, na afirmação de agente como cidadão, fortalecem a conquista da liberdade.

Para Sen (2000), a obtenção do desenvolvimento social e a conquista da liberdade, devem estar interligadas com as liberdades políticas, como um grupo em que se incluem os direitos civis garantidos. Eles se relacionam ao processo político, seguindo uma abordagem democrática que Sen (2000, p. 31) prioriza como para “manter a confiança do eleitorado para as causas mais emergenciais, sob pena de não angariar a força necessária suficiente para a continuidade dos mandatos eletivos”. Processo político este, que tem como base cinco aspectos, sendo: Ordem Política e Institucional ou Liberdades Políticas; Facilidades Econômicas; Oportunidades Sociais; Garantias de Transparência ou Confiança e Segurança Protetora.

Assim, neste contexto político, o primeiro aspecto em prol de oportunizar a condição de agente, dos cidadãos é a existência de uma ordem política e institucional ou também denominada como Liberdade Política capaz de eleger representantes e permitir a manifestação da insatisfação pessoal e dos grupos de eleitores.

O segundo aspecto são as facilidades econômicas. Estas correspondem às facilidades conferidas aos sujeitos para utilizar os seus recursos econômicos tendo como propósito o consumo próprio, a produção ou a troca. Fatores que variam dependendo do grau de recursos que o indivíduo disponha. Sen (2000, p. 32) assegura em suas colocações que “a relação entre a economia e a população de um país constitui uma teia, na medida em que o aumento ou diminuição de riqueza e de renda do país reflete diretamente na vida de sua população”.

Complementando suas colocações, faz críticas do *modus operandi* econômico e financeiro padrão que possibilitam concentração de renda àqueles que dispõem de mais recursos. Por esta razão, ele afirma que “na relação entre renda e a riqueza nacional, de um lado, de outro, os intitamentos econômicos dos indivíduos, as considerações distributivas são importantes em adição às agregativas” (SEN, 2000, p. 55).

Desta forma, “o modo como às rendas adicionais geradas são distribuídas claramente fará diferença” (SEN, 2000, p. 55-56). Com relação às oportunidades sociais, elas são responsáveis por eliminar as maiores distorções em uma sociedade ao garantir serviços essenciais ao desenvolvimento social e humano, como saúde e educação, relacionando-se diretamente com o indivíduo e não sociedade de modo geral, visando garantir um desenvolvimento físico e mental mais saudável.

Liberdade individual está vinculada com a realização de desenvolvimento social que segundo Sen (2000, p. 19) vai muito além da relação constitutiva – por mais importante que ela seja. Onde o que

as pessoas conseguem positivamente realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas.

Finalizando Sen (2000, p. 57), complementa dizendo que essas

oportunidades proporcionaram uma educação básica, que é essencial para que o indivíduo se reconheça como cidadão e possa gozar e exigir seus direitos de modo pleno. Como a criação de oportunidades, o indivíduo terá uma maior participação na vida política e econômica.

As Garantias de Transparência ou Confiança, mais uma das categorias elencadas de liberdade, seria um pacto realizado entre os indivíduos, cujo elemento fundamental se resume na outorga de alguns direitos visando à obtenção de algum

benefício graças ao estabelecimento de uma autoridade pública, denominada como um elemento intrínseco e presumido da constituição da sociedade. Sen (2000) denomina esta categoria de garantia de transparência, ou seja, de que a clareza e a publicidade são consectários de todos os atos e negócios realizados na esfera pública, pois, “a inexistência da confiança limita o agir livre dos cidadãos, a transparência tem um papel instrumental como inibidor da corrupção, da irresponsabilidade financeira e também, de transações ilícitas” (SEN, 2000, p. 56).

O último elemento que constitui a categoria das liberdades instrumentais tem relação com possíveis vulnerabilidades de todas as ordens com reflexo direto na vida das pessoas. Populações menos favorecidas são muito sensíveis a quaisquer mudanças bruscas que gerem privações. Assim, a segurança protetora visa proporcionar uma rede de proteção social que impeça que a população afetada seja levada à miséria ou que obtenha algum auxílio temporário durante um período desfavorável.

Auxílio temporário este, conforme está ocorrendo no Brasil, neste momento, pagos pelo governo federal, devido a Pandemia da *Covid-19*, não como uma ação Presidencial de apoio ao povo necessitado, mas como uma noção assistencial, reconhecida por lei e, portanto, prevista. A segurança protetora é uma tentativa de minimizar o impacto causado por mudanças inesperadas.

As cinco liberdades instrumentais citadas formam a noção mais primordial para um desenvolvimento social lastreado na conquista da liberdade. Para Sen (2000), o aprimoramento de cada uma destas áreas tem como reflexo direto o potencial aperfeiçoamento da capacidade de agente das pessoas. Todas elas estão conectadas, suplementando-se de forma mútua, sua evolução, evidentemente, não ocorrerá em igual medida, pois as sociedades variam entre si e cada qual possui o seu próprio desafio. Complementando suas colocações, Sen (2000, p. 57) diz que

a contribuição do crescimento econômico tem de ser julgada não apenas pelo aumento de rendas privadas, mas também pela expansão de serviços sociais (incluindo, em muitos casos, redes de segurança social) que o crescimento econômico pode possibilitar.

Nas colocações de Sen (2000), versando sobre as liberdades instrumentais, percebe-se seu apreço pela democracia, visando uma relação entre cidadãos que agem e contribuem para a construção de uma sociedade livre e de um governo igualmente comprometidos para este fim, proporcionando menos desigualdades. E

finaliza, dizendo que, “somente a partir de um Estado, que proporcione condições sociais para se estabelecer uma base de igualdade material, é que se poderá atingir a liberdade” (SEN, 2000, p. 58).

Assim, as pessoas têm de ser vistas como ativamente envolvidas – dada a oportunidade – na conformação de seu próprio destino, e não apenas como beneficiárias passivas dos frutos de engenhosos programas de desenvolvimento. O Estado e a sociedade têm papéis amplos no fortalecimento e na proteção das capacidades humanas, onde através de projetos de Políticas Públicas voltadas aos pequenos agricultores do campo, estão se tornando uma das maiores fontes de desenvolvimento rural sustentável que é a agricultura familiar.

2.2 SUSTENTABILIDADE FAMILIAR EM PERÍODO DE PANDEMIA: JUSTIFICATIVA PARA UM POSSÍVEL ABANDONO INTELECTUAL

Pequenos agricultores que se estruturam em comunidades espalhadas pela zona rural, onde a sustentabilidade torna-se fator crucial de sobrevivência, devido principalmente às desigualdades sociais impostas em nossa sociedade. Os órgãos estruturantes muitas vezes auxiliam com ações de políticas públicas, porém, muitas vezes deixando a desejar com relação a uma vida digna no campo, com qualidade e sustentabilidade.

As políticas públicas que deveriam auxiliar em todos os momentos, em crises como esta da Pandemia da *Covid-19*, principalmente os pequenos agricultores da agricultura familiar, mas devido a questões econômicas e outros interesses, desenvolvem ações que acabam prejudicando no lugar de ajudar. Como por exemplo, o desenvolvimento de atividades que contribuem para a degradação ambiental, na medida em que se ultrapassaram os limites até então invisíveis da natureza. Políticas estas voltadas para um modelo de crescimento econômico, norteado pela globalização e pelos avanços tecnológicos.

Neste sentido Santos e Cândido (2013) ressaltam que constatações deste tipo, surge a busca por um novo paradigma de desenvolvimento e que este seja sustentável. Nesse processo, segundo os autores

procura-se conciliar o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental e, ainda, manter boas relações sociais, ou seja, busca-se desenvolver uma relação harmônica das limitações ecológicas do planeta com as gerações futuras para que estas tenham a chance de existir e viver

bem, de acordo com as suas necessidades. (SANTOS; CÂNDIDO, 2013, p. 77).

Relação harmoniosa que Barreto (2004), indica como algo capaz de ser suportável, duradouro e conservável, apresentando uma imagem de continuidade. Imagem que Santos e Cândido (2013, p. 78) descrevem como um

atendimento das necessidades das gerações atuais sem prejudicar as futuras. Entretanto, observa-se, a partir desta conceituação, que há muitos desafios a serem vencidos, quer seja dos poderes públicos, ou da própria sociedade, a fim de se alcançar a sustentabilidade das relações homem versus meio ambiente.

Necessidades que foram altamente aumentadas com a ocorrência desta Pandemia, pois afetou diretamente a todos de forma direta ou indireta, onde a economia foi prejudicada devido ao isolamento social, acarretando sérios danos na estruturação política e social.

Devido a esta problemática, Santos e Cândido (2013) colocam que a complexidade e gravidade no momento atual, faz-se necessário uma mudança na estrutura dos meios de produção, conciliando-os com o desenvolvimento sustentável local, seja urbano ou rural. Nesse contexto, segundo Sevilla Guzmán (1999), o ideal de sustentabilidade apoiado nos princípios de uma agricultura sustentável exige entender a agricultura como um processo de construção social e não simplesmente como a aplicação de algumas tecnologias, daí a importância do desenvolvimento sustentável no meio rural.

Neste sentido, Oliveira (2007) coloca que torna imprescindível que os agricultores tomem conhecimento da tamanha responsabilidade que tem na mudança de paradigma de desenvolvimento, visto que suas práticas afetam diretamente o meio ambiente, de modo que suas ações devem estar pautadas nos princípios da sustentabilidade, a fim de alcançar o desenvolvimento rural sustentável.

Responsabilidades que Santos e Cândido (2013) ressaltam como uma alternativa para a prática agroecológica, através da agricultura orgânica, cujas principais características são sua adaptação e viabilidade em pequenas propriedades, com cultivos de pequena escala, como caracteriza-se a agricultura familiar, vindo a auxiliar em sua sustentabilidade. Os autores complementando suas colocações afirmam que

em razão das particularidades da agricultura familiar, tais como tamanho, diversidade de produção, baixa utilização de insumos, acesso restrito a financiamentos agrícolas, a agricultura familiar é o segmento que mais pode se beneficiar com as tecnologias geradas para a agricultura orgânica. (SANTOS; CÂNDIDO, 2013, p. 78).

Particularidades da agricultura familiar brasileira, ressaltadas acima, fazem parte das três características essenciais definidas pelo FAO/INCRA (2007), que são:

- a) a gestão da unidade produtiva e os investimentos nela realizados são executados por indivíduos que mantêm entre si laços de parentesco ou de matrimônio;
- b) a maior parte do trabalho é proporcionada pelos membros da Sustentabilidade e agricultura familiar;
- c) a propriedade dos meios de produção (embora nem sempre a terra) pertence à família e é no seu interior que se efetua sua transmissão em caso de falecimento ou aposentadoria dos responsáveis pela unidade produtiva.

Normatização colocada pelo FAO/INCRA (2007), que caracterizam as atividades desenvolvidas no ambiente da agricultura familiar, principalmente o item “b” onde diz que “a maior parte do trabalho é proporcionada pelos membros da Sustentabilidade e agricultura familiar”, envolvendo todos de forma direta, pais, filhos e demais membros familiares, visando a sustentabilidade e sobrevivência de todos.

Assim, neste período de Pandemia, de isolamento social, sem aulas presenciais, onde as crianças e adolescentes permaneceram no convívio familiar, com necessidade de mão de obra para os afazeres domésticos, como será que ocorreu? Será que as crianças, por serem membros da família, auxiliaram nos afazeres? Desenvolveram ações de trabalhos domésticos?

A Agricultura Familiar e a Educação do Campo, devido suas características, apresentam em suas essências, alguns pontos de aceitação, do trabalho infantil, como o auxílio de crianças desenvolvendo atividades de trabalho doméstico, como por exemplo, no manejo e tratamento de animais, em afazeres na lavoura, como auxiliar na plantação e capinagem, no desenvolvimento de tarefas na casa, como limpeza, buscar água e outras atividades que os pais solicitam. Atividades consideradas como ajuda na sustentabilidade familiar na zona rural.

Porém, percebe-se que em diversas regiões do Brasil, conforme divulgação por órgãos de imprensa como jornais e televisão, que muitas crianças e adolescentes desenvolvem funções à beira de estradas, vendendo hortaliças, frutas e outras produções desenvolvidas pela família, como doces, pães e biscoitos, desenvolvendo

atividades, principalmente em horários compatíveis com horários escolares, que ferem a legislação do Estatuto da Criança e Adolescente. Tais atividades são proibidas, não devendo ocorrer, para não prejudicar a criança e adolescente nos seus afazeres diários principalmente nos estudos.

Em nossa região, no Oeste do Paraná, encontramos situações semelhantes, que também são divulgadas pelos órgãos de comunicação, inclusive de crianças e adolescentes desenvolvendo atividades mais perigosas, por estarmos em uma região de fronteira, onde ocorrem muitas atividades ilícitas, crianças e adolescentes acabam se envolvendo nestas atividades, que além de prejudicar nos seus afazeres escolares, também prejudica sua vida perante a sociedade e a justiça, com envolvimento e participação em ações do narcotráfico como “mulas” no transporte de droga.

Assim, a seguir abordaremos a questão da Legislação Brasileira frente à necessidade do trabalho infantil na sustentabilidade familiar.

2.2.1 A Legislação Brasileira Frente à Necessidade do Trabalho Infantil na Sustentabilidade Familiar

Como já descrito, uma das características da agricultura familiar, devido ao fato de serem pequenos agricultores e viverem em unidades produtivas, sobrevivendo da produção adquirida, todos, de uma ou outra maneira, auxiliam no desenvolvimento das ações, trabalhando e desenvolvendo algum tipo de atividade vinculada à agricultura familiar para melhorar a sobrevivência, pois dependem da mão de obra de cada um, tendo em vista que muitos não usufruem de infraestrutura tecnológica mecanizada.

No desenvolvimento dessas ações algumas famílias, acabam cometendo crime conforme a legislação brasileira, devido à utilização de crianças e adolescentes, no desenvolvimento de trabalhos infantis, infringindo assim o que é previsto no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que é proibido antes dos 18 anos, qualquer atividade desenvolvida por crianças e adolescentes, exceto o menor aprendiz, que poderá desenvolver atividades como trabalho de iniciação, aprendendo uma profissão, a partir dos 14 anos, mas que não acarrete riscos a sua saúde e integridade.

Leiria (2018) versando sobre esta colocação diz que até completar 18 anos, o adolescente tem tratamento especial pela legislação em função de seu desenvolvimento incompleto, não lhe sendo permitido desenvolver atividades que

coloquem em risco sua saúde física, mental ou que lhe sejam prejudiciais a moral, pois segundo Leiria (2018, p. 52) “o trabalho infantil é responsável por ceifar a infância e a oportunidade de crescimento de milhares de crianças e adolescentes” mesmo que

a criança e o adolescente tenham o direito fundamental de não trabalhar e de ter respeitado o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária e de ser mantidos a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, direitos garantidos no art. 227 da Constituição Federal e violados com o trabalho infantil. (LEIRIA, 2018, p. 52).

Por outro lado, muitos defendem o trabalho infantil seguindo “mitos” para justificarem suas ações, conforme nos coloca Vilani (2007, p. 84), que “trabalharam enquanto crianças e se tornam cidadãos direitos; que o trabalho enobrece e forma caráter; que é melhor trabalhar do que ficar na rua; criança que trabalho fica esperta; criança que trabalha com os pais aprende um ofício”. A autora complementa dizendo que

esses mitos, no entanto, apenas são defendidos em desfavor de crianças carentes. Crianças oriundas das classes econômicas altas, normalmente estudam até concluírem Mestrado ou Doutorado, qualificando-se para ingressar no mercado de trabalho. (VILANI, 2007, p. 84).

Situação essa que Leiria (2018, p. 54), defende sendo uma questão cultural e não apenas de mito, onde o trabalho infantil não é

só defendida por parte das famílias com baixo poder aquisitivo, que entendem que os filhos devem trabalhar para contribuir com o sustento, mas também da sociedade em geral, que aceita e defende que o trabalho é a alternativa para as crianças carentes, para que não fiquem desocupadas.

Complementa afirmando que

isto é uma herança cultural da década de 80, quando vigia o Código de Menores, cujo foco era a situação irregular das pessoas menores de 18 anos. Trata-se de discriminação odiosa em relação às crianças e aos adolescentes carentes, como se existisse duas categorias de crianças e apenas as integrantes da classe econômica alta tivessem direitos humanos a serem preservados. (LEIRIA, 2018, p. 54).

Direitos como estudar, brincar, se divertir, que muitas vezes são esquecidos ou não desenvolvidos por crianças consideradas “carentes”, de classe baixa. Esquecendo principalmente, que a criança e adolescente encontram-se em idade de desenvolvimento, onde o brincar torna-se primordial para auxiliar na sua

aprendizagem, no seu desenvolvimento mental. Caso esta fase não ocorra devido trabalho infantil, estará se perdendo uma importante lacuna de desenvolvimento na criança e adolescente, que segundo Vigotski (2007, p. 122),

no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

Alves (2020) coloca que no brincar, a criança e adolescente podem se reinventar, conforme Erik Erikson (1972) apresenta em seus estágios psicossociais do desenvolvimento, dependendo do condicionamento da personalidade desenvolvida no passado, principalmente na fase da infância tendo em vista que “a personalidade se desenvolve pela resolução de tensões entre várias etapas ao longo da vida” (ALVES, 2020, p. 1).

Estágios que Erik Erikson (1972) classificou conforme atitudes apresentadas em conformidade com a idade, realçando os aspectos sociais e em conformidade com o pensamento psicanalítico, abrangendo todo o ciclo de vida do ser humano. Fadiman e Frager (2008, p. 198), destacam que

cada estágio possui componentes biológicos, psicológicos e sociais e baseia-se nos estágios que o precederam, onde as resoluções bem-sucedidas dos conflitos de um estágio contribuem para soluções dos conflitos que irão aparecer nos estágios futuros.

Desta forma Erik Erikson (1972) mapeando o desenvolvimento humano através de caracterizações psicossociais, descreve oito estágios, da seguinte maneira:

- 1ª estágio: Confiança x Desconfiança: até 2 anos;
- 2ª estágio: Autonomia x Vergonha e Dúvida: 2–3 anos;
- 3ª estágio: Iniciativa x Culpa: 4–5 anos;
- 4ª estágio: Diligência x Inferioridade: 6 –11 anos;
- 5ª estágio: Identidade x Confusão de Identidade: 12 – 18 anos;
- 6ª estágio: Intimidade x Isolamento: 19 - 40 anos;
- 7ª estágio: Generatividade/Produtividade x Estagnação: 40- 60 anos;
- 8ª estágio: Integridade x Desespero: 60 anos e resto da vida.

Estágios que retratam características em diferentes períodos da vida, dentro de uma perspectiva desenvolvimentista dos aspectos sociais, que neste estudo estaremos dando ênfase ao estágio 5ª, por estar perfazendo uma abrangência dos 12

aos 18 anos de idade, englobando o ciclo estudantil do adolescente, onde o brincar e desenvolver-se estaria inserido neste contexto social.

Fiedler (2016) ressalta que a importância do brincar e da atividade lúdica para o desenvolvimento do ego, nesta faixa etária e diz que

a atividade lúdica, assim como fora desenvolvida na infância, não tem mais tanta importância como função primária do ego. A representação de papéis e o exagero das verbalizações desafiadoras são formas de jogo social e um substituto do jogo infantil. No adolescente saudável, uma grande fantasia vem acompanhada de mecanismos heroicos, que permitem aprofundar-se em perigosos espaços de fantasia ou de experiência social, e ao mesmo tempo, tolher tudo isto repentinamente e distrair-se com a companhia de outros, com os esportes, com a música, etc. Este jogo social inclui principalmente atitudes e papéis de significado adulto, como conduta ocupacional, afetiva, entre outras. (FIEDLER, 2016, p. 78).

Atitudes e papéis que segundo Erikson (1972), se interligam entre fenômenos psicológicos e as estruturas biológicas, seguindo um mesmo processo evolutivo, no sentido da integração de uma identidade unificada. Processo este, que ocorre como o desenvolvimento do ego, que determina o estado de convergência entre o organismo humano e o mundo. Os comportamentos ajudam a criança a sobreviver em seu mundo, ajudam o mundo a sobreviver nela. O crescimento constitui, portanto, uma diferenciação de tarefas pré-estabelecidas ao longo de uma sequência de períodos críticos, ou seja, uma sucessão de partes integradoras da identidade de pessoa.

Fiedler (2016), versando sobre Erikson coloca que estas fases constituem em franco dinamismo, em que a pessoa nunca tem uma personalidade, mas está sempre em processo de desenvolver sua personalidade ou identidade. Cada fase se distingue por sua própria tarefa de desenvolvimento, por sua relação com fases anteriores e posteriores, pelo papel que desempenha na configuração total do desenvolvimento. Em cada fase do desenvolvimento a pessoa poderá defrontar e dominar certo problema fundamental que traduz seu dilema nesta fase. A crise subjacente do desenvolvimento é universal e cada situação particular do processo é definida culturalmente.

Fases de desenvolvimento e confrontos que Vigotski (2007) ressalta que através do brincar, a criança terá as aprendizagens que irão refletir no futuro dela, tornando-se ações reais e de moralidade. Neste sentido Kishimoto (2011) diz que a criança não brinca para passar o tempo, pois faz escolhas através de suas motivações interiores, demonstrando seus sentimentos.

O brincar é a atividade principal do dia a dia para as crianças. Pois neste momento a criança toma decisões, expressa sentimentos, valores, conhece a si, os outros e o mundo, repete ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressa sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2011, p. 1).

Já Oliveira (2010, p. 26) argumenta sobre o brincar que:

Brincadeiras e jogos podem ser vistos como um grande laboratório, em que crianças e adolescentes experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor, inclusive sobre o que considera passível de melhora.

Souza e Martins (2005, p. 85) também evidenciam a ideia que “o brincar é um momento de aprendizagem, onde as crianças agem de maneira natural no dia a dia adquirindo experiências e conhecimento no brincar, simbolizando o que acontecerá na vida dela mais tarde”. Os autores finalizam dizendo que observando e imitando atitudes das pessoas, as crianças adquirem conhecimentos múltiplos, onde se baseiam nas experiências vistas, dentro da família, na escola, no relato de um colega, de um amigo, do pai ou mãe e até da televisão, onde irão desenvolver seu pensamento lógico e descobrir soluções para problemas futuros.

Situações estas que muitas crianças não conseguem usufruir, pois em virtude de necessidades familiares de sustentabilidade, são direcionados ao trabalho, como forma de auxílio econômico para a família, ocasionando crime conforme legislação brasileira e ocasionando danos no desenvolvimento intelectual da criança.

Porém, a partir de 1990, com a regulamentação da Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mudanças ocorreram, porém conforme colocações de Vilani (2007, p. 85), a utilização de trabalho infantil “não é tipificada como crime, fazendo letra morta à disposição contida no art. 5º”, que prescreve a punição daqueles que violarem direitos fundamentais de crianças e adolescentes:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

A autora continua suas colocações, afirmando que expor criança e adolescente ao trabalho infantil, pode configurar em crime tipificado no art. 132 do Código Penal. O artigo diz que,

expor a vida ou a saúde de outrem a perigo direto e iminente”, especialmente quando o trabalho for considerado pior forma de trabalho infantil, de que trata a Convenção n.º 182 da Organização Internacional do Trabalho, e todas as atividades relacionadas na lista TIP, anexa ao Decreto n.º 6.481/08, a exemplo do trabalho na agricultura, trabalho infantil doméstico e trabalho nas ruas. (VILANI, 2007, p. 85).

Porém, mesmo evidenciando-se ser crime o agricultor familiar equivocadamente sentiu-se estimulado a colocar os filhos para trabalharem na agricultura, seguindo os passos que a legislação da agricultura familiar estipulou, conforme nos coloca Leiria (2018, p. 55) que “para usufruir dos benefícios previstos na lei, que a atividade seja desenvolvida predominantemente com trabalhadores integrantes da família”.

Neste contexto, “o trabalho da criança é computado na produção, contribuindo para a redução de custos com contratação de trabalhadores e na manutenção do requisito da prevalência de trabalhadores integrantes da família” (LEIRIA, 2018, p. 58). Assim, a maior parte das crianças e adolescentes que trabalham na área rural, o fazem, acompanhando os pais na agricultura familiar, complementa a autora, seguindo a

luz da legislação, que tem por princípio definir o agricultor familiar ou empreendedor familiar rural, sendo aquele que pratica atividades no meio rural utilizando predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento. (LEIRIA, 2018, p. 58).

Estão igualmente enquadrados como empreendedores familiares rurais:

- I. Silvicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo, cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes;
- II. Aquicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo e explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede;
- III. Extrativistas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos os garimpeiros e faiscaidores;
- IV. Pescadores que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo e exerçam a atividade pesqueira artesanalmente.

- V. Povos indígenas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput do art. 3º.
- VI. Integrantes de comunidades remanescentes de quilombos rurais e demais povos e comunidades tradicionais que atendam simultaneamente aos incisos II, III e IV do caput do art. 3º. (LEIRIA, 2018, p. 58).

Outro ponto justificável por alguns autores, da utilização do trabalho infantil na agricultura familiar, está interligado ao Plano Safra (2017-2020) estruturado pela Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, onde na regulamentação coloca-se a predominância de trabalhadores da célula familiar, no desenvolvimento das atividades, para que se caracterize como realmente agricultura familiar ou empreendimento rural familiar, não pretendendo contemplar o trabalho infantil rural, mas somente concedendo benefício ao pequeno agricultor (BRASIL. MDA, 2017).

Leiria (2018) coloca que a proibição de trabalho na agricultura antes dos 18 anos completos, decorre de mandamento constitucional, de norma internacional ratificada pelo Brasil e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é expresso quanto a proibição ao adolescente trabalhar em atividades que possam expor sua saúde e integridade física a riscos, inclusive em regime familiar de trabalho.

A autora acima, continua com suas colocações, dizendo que o trabalho na agricultura pode ser considerado atividade penosa, visto que,

o trabalhador pode permanecer por várias horas em postura inadequada e exposto às intempéries da natureza. As crianças e os adolescentes que trabalham na agricultura estão expostas aos efeitos nocivos dos agrotóxicos, à queimadura solar, à desidratação, aos riscos de acidentes com animais peçonhentos, acidentes com máquinas agrícolas etc. O trabalho infantil na agricultura viola os direitos humanos de crianças e adolescentes à vida, à saúde, à educação, ao lazer, e ainda acarreta prejuízos que comprometem o seu pleno desenvolvimento físico, psicológico, cognitivo e moral, restringindo-lhes a liberdade e expondo a riscos sua integridade. A atividade rural está entre as piores formas de trabalho infantil, sendo proibido o trabalho antes dos 18 anos completos, com amparo na Convenção n.º 182 da OIT e Decreto n.º 6.481/2008. (LEIRIA, 2018, p. 62).

Além desses danos causados pelo trabalho infantil, podem ocorrer outros, principalmente quando a criança e adolescentes, abandonam seus estudos, acarretando um prejuízo na aprendizagem e social, infringindo penalidades previstas no ECA e privando-as de um desenvolvimento intelectual correto, que poderá acarretar prejuízos na sua vida adulta.

Neste sentido, a Ministra do Tribunal Superior do Trabalho (TST) Kátia Arruda, coordenadora do Programa de Combate ao Trabalho Infantil e de Estímulo a Aprendizagem Justiça do Trabalho, diz que,

o mal que se faz com a exploração do trabalho infantil afeta toda a sociedade, com grave repercussão no nível educacional, no desenvolvimento físico e psicológico e, principalmente na qualidade de vida desses meninos e meninas. É preciso que o exercício de direitos e de solidariedade comece pela proteção de nossas crianças e jovens. (ARRUDA, 2020, p. 1).

Aprendiz (2020), no Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), afirmou que mais de 580 mil crianças e adolescentes de até 13 anos trabalham em atividades ligadas à agricultura e à pecuária, que estão na lista das piores formas de trabalho infantil, devido a questões de venenos com relação aos agrotóxicos e a contatos com animais. A pesquisa teve como base o Censo Agropecuário de 2017, divulgado pelo IBGE em 2019.

Outros dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE (2016), demonstram que “o trabalho infantil no Brasil afeta pelo menos 2,4 milhões de meninos e meninas entre 5 e 17 anos” e Isa Oliveira (2020, p. 1), assessora do Ministério da Mulher, da Família e do Direitos Humanos (MMFDH), apresenta que “em 2019, das mais de 159 mil denúncias de violações a direitos humanos recebidas pelo Disque 100, cerca de 86,8 mil tinham como vítimas crianças e adolescentes. Desse total, 4.245 eram de trabalho infantil”.

Ainda refletindo sobre dados do trabalho infantil, através da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), órgão da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia (Septrt-ME), coloca que entre os anos de 2017 até agora 2020, os auditores fiscais do trabalho, realizaram 2.438 fiscalizações, onde foram encontradas 6.093 crianças e adolescentes em trabalho infantil. Deste número, apenas entre 2017 e 2019, 4.789 estavam na lista das piores formas de trabalho infantil. Do total de crianças e adolescentes encontrados pela Inspeção do Trabalho de 2017 a abril de 2020, aproximadamente 79% eram do sexo masculino e 21% do feminino, sendo que 11% tinham até 11 anos; 13% de 12 a 13 anos; 33% tinham de 14 a 15 anos e 42% de 16 a 18 anos (BRASIL. ME, 2020).

Assim, finalizando, porém, mantendo a angustia, temos de um lado a questão legal, a proibição onde à Legislação Brasileira, conforme o ECA deixa claro que é crime o trabalho infantil, mas as famílias que residem no meio rural, necessitam de

toda ajuda nos seus afazeres domésticos, e a ajuda desenvolvida pela criança e adolescente, em muitas situações, torna-se indispensável para a sobrevivência da família.

Tão indispensável que a legislação brasileira, aprovou a aceitação para fins de aposentadoria, o “tempo de trabalho” desenvolvido pela criança e adolescente na zona rural, conforme “Acórdão AREsp 956558 expedido pelo TRF e MPF da 4ª região em 2013”, sem necessidade de comprovação, como uma forma de entender a necessidade da ajuda da criança para a sustentabilidade do agricultor familiar, como uma Política Pública voltada a agricultura familiar (BRASIL. STJ, 2020).

Legislação que por um lado ampara a criança e o adolescente, mas por outra prejudica, pois o desenvolvimento destas atividades de trabalho, direta ou indiretamente, afetam sua permanência na escola. Com o acúmulo de atividades, os afazeres escolares e estudo, mais o trabalho desenvolvido pela influência, interferência e necessidade familiar visando à sobrevivência e sustentabilidade, faz com que acabe optando somente por uma das atividades. E, a grande maioria, opta pelas atividades vinculadas ao trabalho, acarretando assim o abandono da escola, a evasão escolar, afetando diretamente no seu desenvolvimento intelectual, na sua formação, caracterizando-se como abandono intelectual.

Porém se tivéssemos Políticas Públicas voltadas à sustentabilidade, com inserções educacionais, abordando orientações econômicas, priorizando ações com viés emocional, para crianças e adolescentes no meio rural. Organizadas de formas a sociabilizar, orientando para atitudes sociais de produção, com possíveis inserção voltadas para o emprego futuro. Reestruturando o desenvolvimento de questões tecnológicas, econômicas, ambientais e locais, aumentando a questão alimentar e o crescimento econômico, com uma nova estruturação desenvolvimentista, com ruptura das ações existentes. Enfim, com a construção de uma agenda para o desenvolvimento rural, com paradigmas agroecológicos, mais solidária, onde a realidade poderia mudar e o trabalho infantil não ser mais necessário.

2.2.2 A Violência Contra a Criança: Além do Trabalho Infantil

A violência contra crianças segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2009 p. 34) faz parte de uma cultura baseada em concepção de infância, adolescência, sexualidade e violência, que não estão descoladas das relações

econômicas, de gênero e de raças que configuram a estrutura da nossa sociedade, fazendo assim que todos – indivíduo, educadores e família - não percam de vista, que a violência é sempre um fenômeno a ser contextualizado e considerado em sua complexidade.

A violência pode ser entendida “[...] como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima [...]” (SAFFIOTI, 2004, p. 17). Ocorre, entretanto, que aquilo que foi considerado agressivo por um indivíduo, pode não ser para outro. Para evitar os relativismos, tornou-se consenso a adoção de direitos humanos, como forma de estabelecer parâmetros para as violações e as agressividades. Uma vez concebidos como direitos humanos, pressupõe-se que já foram consensuadas as posturas de que a sua avaliação como parâmetro ético e de sociabilidade humana são universalmente aceitáveis. As formas de violência podem ser físicas, psicológicas, sexuais, morais, sociais e patrimoniais, constituem-se como “fenômenos históricos e a caracterização de suas expressões apresenta relação com a consciência social e o conhecimento” (SAFFIOTI, 2004, p. 23).

A violência não é a força em si ou em ação, mas o uso proposital da força. No mundo animal ou na natureza em geral, não há uso da força, mas atuação. Animais e natureza, não atribuem utilidade aos objetos criados e transformados e, também, não projetam ações. A força em si não é violenta. Por isso, a violência tem um caráter exclusivamente humano. Portanto, a violência não é acidental, como muitas vezes se veicula, construindo a visão de que brasileiros são passivos e não violentos, mas é histórica e social. As manifestações violentas da natureza, quando partem dos animais, são para defesa ou para saciar a fome. Nas situações de clima, vegetação etc., em que ocorrem transformações como terremotos, maremotos, vendavais, enchentes, desabamentos, são manifestações involuntárias ou provocadas por descuidos e ações humanas, como os acidentes de deslizamentos de terras e outros, “[...] só o homem usa a força e pode usar a si mesmo como força” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p.375).

Segundo Santos (2012, p.37-38), os efeitos da violência contra criança podem ser devastadoras, e muitos pesquisadores já documentaram consequências físicas (variando de pequenas cicatrizes até danos cerebrais permanentes e morte), psicológicas (de rebaixamento da autoestima até desordens psíquicas severas), cognitivas (de deficiência de atenção e distúrbios de aprendizagem até distúrbios orgânicos cerebrais severos) e comportamentais (variando de dificuldades de

relacionamento com colegas até comportamento suicida e criminoso), decorrentes de violência física, psicológica e sexual e de negligência.

Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas. Porém, não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos. O papel do professor se restringe em observar o aluno e auxiliar o seu processo de aprendizagem, tornando as aulas mais motivadas e dinâmicas, não rotulando o aluno, mas dando-lhe a oportunidade de descobrir suas potencialidades.

Gómez (1992) coloca que o professor deve ser um investigador na sala de aula. Ter o ensino como arte, como arte moral, o professor como profissional clínico, o ensino como um processo de planejamento e tomada de decisões. O ensino como processo interativo e, o professor como profissional reflexivo, para assim, superar a relação existente entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula.

Para que o educando tenha um desenvolvimento integral, a escola deve comprometer-se com atividades que promovam ações do mundo interior, a partir dos quais o educando possa desenvolver atitudes, valores e ideais. Mas, mesmo assim encontramos nas escolas hoje em dia, muitas crianças revoltadas, agressivas, demonstrando um grande problema de relacionamento grupal, descarregando em colegas e professores o “ódio e raiva”, demonstrando conflitos no processo educacional, expressando muitas vezes seus sentimentos através de reflexos de exclusão social, familiar e cultural.

A aprendizagem está ligada muito mais pelas pressões externas do que internas. O ambiente tem um peso muito grande. Ele tem que saber manipular este ambiente para o conhecimento. Se o ato de aprender está condicionado ao fator interno, tem que entender como estão se sentindo e criar condições diferenciada, pois a aprendizagem só acontece através da minha construção, quando se assimila o conhecimento, de forma que se entenda, obtendo um conhecimento dentro do meu foco de visão, considerando e desconsiderando os demais fatores.

Observando estas colocações, é relevante observar que dificuldades de aprendizagem podem ser a representação que a criança elabora para demonstrar que é vítima de violência, onde o educador deve ter a sensibilidade e percepção de tentar ajudar, fazendo com que as crianças acreditem nele e confiem sua situação de forma livre, onde o professor sendo amigo, conseguirá auxiliá-los. Por outro lado, muitas

vezes a criança canaliza este problema para si, por medos de ser mais violentada ainda, é a situação em que

essas experiências poderão interferir em seu desenvolvimento, considerando que a criança e o adolescente não tenha ainda independência emocional e/ou maturidade plena para dar seu consentimento informado, o que nos leva crer que sua participação foi obtida mediante coerção física ou psicológica, violando as regras sociais e os papéis familiares. (ROMERO, 2007, p. 2).

Segundo Ferrari (2002), as consequências da violência sexual são variadas e vão depender principalmente de aspectos tais como: idade da pessoa agredida e do que agride, tipo de relação entre abusador e abusado, personalidade da vítima, duração e frequência da agressão, tipo e agressividade do ato e reação do ambiente.

Por isso, existe a necessidade do desenvolvimento de atitudes afetivas, para auxiliar o educando no seu desenvolvimento intelectual, onde cabe então aos educadores, canalizar este sentimento, na construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas.

Kuenzer (1999), nos coloca também que, compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização através de diferentes práticas institucionais e não-institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, é tarefa do profissional da educação, o qual, para realizá-la com competência, deverá apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade que se constituem em objeto dos vários campos do conhecimento, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Mas, isso não é suficiente. Usando tais ferramentas, é preciso construir categorias de análise, a partir de uma síntese peculiar que tome como eixo os processos educativos, que permitam dialeticamente compreender as concepções e intervir nas práticas no sentido da transformação da realidade.

Segundo a autora acima citada, o educador não é apenas um distribuidor dos conhecimentos socialmente produzidos. Há, na especificidade de sua função, uma forte exigência de produção da ciência pedagógica, cujo objeto são as concepções e as práticas pedagógicas escolares e não-escolares determinadas pelas relações sociais e produtivas e seus respectivos fundamentos, domínio dos conteúdos escolares, como “traduções” do conhecimento científico – tecnológico e histórico – crítico em expressões assimiláveis dadas as características de cada educando e as

finalidades e estratégias de cada modalidade de educação; escolha das formas metodológicas adequadas a cada conteúdo, a cada finalidade, a cada educando; familiaridade com as formas de organização e gestão, escolares e não-escolares, institucionalizadas e não-institucionalizadas, que os processos pedagógicos assumirão dadas as suas distintas finalidades: a capacidade de entender e intervir nas políticas educacionais; e dar conta dos processos de formação do profissional de educação, na dupla dimensão de produtor/difusor do conhecimento pedagógico.

A educação, (a aprendizagem) na relação do professor, não ocorre através de senso comum, não é só afeto. Ocorre através de uma relação didática científica de mudança, onde eu me educo com os outros. Este entendimento ocorre conforme a situação, ou seja, a influência do meio, onde a afetividade, o respeito ocorre conforme estas influências são entendidas, na busca da formação, através de uma inserção do profissional dentro de características humanistas, onde a educação é a totalidade e o educar é quem lida com as contradições.

O sujeito hoje, de posse de suas vivências (experiências), deve realizar uma tradução das informações que o cerca, ressignificando-as para reconstruir o seu conhecimento, adquirindo assim uma aprendizagem, que estará interligada via a sua inteligência na transformação destas informações, de uma forma cíclica, através de uma engrenagem espiralada que vem e volta, onde esta ação produz o conhecimento e este conhecimento produz a ação.

Ação esta que o educador no ambiente escolar, deve ter amplo conhecimento, pois segundo a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em seu relatório mundial sobre a violência contra a criança e adolescentes, que a violência contra a criança pode ocorrer na família, na escola e na comunidade, em alguma instituição ou em local de trabalho, onde os agentes diretos a estes locais, representam a linha de frente das ações para combatê-la, pois devemos oferecer nossa contribuição para impedir que esta violência ocorra em primeiro lugar, e se ela ocorrer para que as crianças possam ter a sua disposição os melhores serviços possíveis para reduzir seus efeitos negativos (BRASIL. MDHC, 2007).

Temos que estar conscientes que a violência deve ser compreendida como produto de um sistema complexo, de relações historicamente construídas e multideterminadas que envolvem diferentes realidades de uma sociedade, assentadas em uma cultura, permeadas por valores e representações. Essa multideterminação implica, portanto, que voltemos nosso olhar para as diferentes

realidades – familiar, social, econômica, política, jurídica – que estão assentadas em uma cultura e organizadas em uma rede de dinâmica de produção de violência (CFP, 2009, p. 34).

Segundo o CFP (2009) a complexidade do fenômeno da violência contra crianças e adolescentes é consenso, e muitos são os critérios utilizados para classificar os tipos de violência. É importante destacar que qualquer classificação é tentativa de organização, processo pelo qual fenômenos complexos são dispostos em categorias, de acordo com alguns critérios estabelecidos. A violência contra crianças e adolescentes podem ser dadas em:

Intrafamiliar: quando existe laço familiar, biológico ou não, ou relação de responsabilidade entre vítima e autor/a da violência. Quando ocorre no espaço onde reside a família, é chamada também de violência doméstica.

Extrafamiliar: se o autor da violência não possui laços familiares ou de responsabilidade com o violado. Embora, na violência extrafamiliar, o agressor possa ser um desconhecido, na maioria das vezes, ele é alguém que a criança ou o adolescente conhece e em quem confia. (CFP, 2009, p. 34-35).

Ao levar em conta que os atos violentos contra crianças se materializam de diversas maneiras, Azevedo e Guerra (1998, p. 32), subdividem conceitualmente a violência intrafamiliar em cinco modalidades:

- Violência física: emprego de força contra criança, de forma não acidental, de modo a causar-lhe diversos tipos de ferimentos, e perpetrada por pai, mãe, padrasto, madrasta, avô, avó, tio, etc.
- Violência psicológica: utilização constante, pelo adulto, de ameaças, depreciações, ataques verbais à identidade e à autoestima da criança, produzindo-lhe sofrimento mental e psiquismo.
- Negligência: privação das necessidades básicas e vitais, físicas e emocionais da criança.
- Abandono parcial ou total: a criança é deixada sozinha por um período, ou seus pais a deixam para não mais voltar, expondo-a a risco de morte.
- Violência Sexual: todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente essa criança ou esse adolescente ou utilizá-los para obter estimulação sexual de sua pessoa ou de outra pessoa.

Azevedo e Guerra (1998, p. 32) colocam que a violência doméstica contra a criança corresponde

[...] a todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra criança e/ou adolescentes que- sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima- implica, de um lado, numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto, e de outro, numa coisificação da infância,

isto é, numa negação do direito que crianças e adolescente tem de ser tratadas como sujeitos e pessoas em condições peculiar de desenvolvimento.

Neste sentido, podemos perceber que existe o ambiente familiar (intrafamiliar) e o externo (extrafamiliar), onde neste espaço encontramos a escola, considerada por diversos autores como os dos principais locais de maior ocorrência de violência contra a criança e o adolescente.

Neste sentido, através da legislação e de políticas públicas, no Brasil se garantiu o exercício de ações de prevenção e de atendimento aos menores de dezoito anos e de responsabilização do autor da violência: reconhece a criança como cidadão em desenvolvimento e sujeito de direitos com a substituição da doutrina de situação irregular pela doutrina de proteção integral (SANTOS, 2012, p. 42).

A autora coloca também, que o movimento internacional se somou ao Brasil, criando o movimento nacional pelos direitos da criança, com especial destaque para a aprovação do artigo 227 da Constituição Federal de 1988. O texto constitucional acolheu os grandes debates que se realizavam em todo o mundo, embriões de uma nova concepção jurídica para criança, que versa da seguinte maneira:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL. CF, 2010a).

Assim, o artigo 227 da Constituição Federal do Brasil de 1988, foi o propulsor para a criação de uma legislação para a viabilizar os direitos da criança e adolescente, em 13 de julho de 1990, regulamentado pela lei nº 8.069, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (SANTOS, 2012, p. 42).

Segundo Santos (2012), o Estatuto da Criança e do Adolescente, é um dos documentos mais avançados e completos em defesa de seus direitos, propõe a implicação de toda a sociedade no desenvolvimento de estratégias, meios e métodos que enfrentem a violência contra a criança. Ao mesmo tempo, recomenda a intervenção e a elaboração de programas e campanhas dirigidos a toda a população para a prevenção de novos casos.

Com relação à formação educacional da criança e do adolescente, o ECA em seu artigo 53, coloca o seguinte texto:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Direito de ser respeitado por seus educadores;

III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Podemos perceber então, que o tratamento igualitário deve ser mantido na escola de forma coerente, evitando desta forma a discriminação deste ou daquela criança, independente de sua cor, credo, sexo, raça, porém cabe aos pais a obrigatoriedade de atender ao artigo 55 do ECA que diz “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Dentro deste contexto educacional, cabe também a escola ser parceira no cuidado e observação com relação aos alunos, principalmente com relação a questões de violência, conforme nos coloca o artigo 56 do ECA.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - Maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - Elevados níveis de repetência

Outro item muito importante apresentado no Estatuto trata-se do direito à vida e à saúde à liberdade, ao respeito à dignidade, do direito à convivência familiar e comunitária, dentre outros direitos fundamentais da criança. Adota o critério cronológico absoluto, por meio do artigo 2º, que estabelece a diferença étnica entre criança - assim definida como a pessoa de até doze anos incompletos – e adolescentes, aquele entre doze e dezoito anos –, o que o distingue do critério estabelecido pela Convenção da ONU, que considera crianças todos os menores de dezoito anos (SANTOS, 2012, p. 42-43).

O ECA possibilita que o discurso de defesa dos direitos da criança e adolescente se transforme em uma prática estável de proteção e promoção da cidadania. É valioso instrumento, visto que fornece diretrizes para que novas configurações sejam dadas às políticas públicas de assistência às crianças e adolescentes, a institucionalização de conselhos tutelares é bom exemplo disso.

Dentre os mais de 260 artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, Santos (2012) nos cita que cinco artigos chamam a atenção sobre a abordagem sobre violência, são eles:

Art. 5º, que estabelece ser dever de todos zelar para que a criança esteja a salvo de “qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ao ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

[...]

Art. 18º, que explicita o combate à violência cometida contra a criança, como um dever da sociedade como um todo: “À dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

[...]

Art. 56º, inciso I, que elenca algumas comunicações obrigatórias que devem ser feitas pelos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental ao conselho tutelar, entre as quais os “maus-tratos, envolvendo alunos.

[...]

Art. 87º, inciso III, que exemplifica medidas de proteção especial, voltadas para identificação a solução dos problemas que envolvem crianças em situação de risco: “serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso. Crueldade e opressão.

[...]

Art. 201º, inciso VIII, que refere às atribuições do Ministério Público, como instituição posicionada no eixo do Sistema de Garantias de Direitos, detentora da função de aplicar e fiscalizar o cumprimento do ECA, estabelece, como prioridade absoluta do Ministério Público, “zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao contrário do que muitos pensam, não previa punições para nenhum crime ou violação sexual praticada contra a criança, mas, em 2008, com a atualização do texto, isso mudou. Acrescente-se a essas considerações o fato de que mediante a aplicação do Código de Processo Civil, nos artigos 796 a 811, a possibilidade de suspensão ou perda do poder familiar em decorrência da prática de violência sexual contra a criança.

Assim, o artigo 130 do ECA, prevê o afastamento do autor da violência da moradia comum se for “verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual imposto pelos pais ou responsável”. Essa medida cautelar, determinada pelo juiz da Vara de Infância e Juventude, deve ser uma questão enfrentada em conjunto com as justiças penal e civil, não podendo o afastamento do autor da violência ser determinado no procedimento criminal em que se apura a ocorrência de maus-tratos (SANTOS, 2012, p. 45).

Santos (2012), ressalta que apesar de a violência contra a criança e o adolescente não ser um problema novo, enfrentado pelos profissionais da saúde e

educação, no seu dia a dia, pode-se notar que grande parte dos casos de violência contra a criança, que chegam a esses serviços, não é identificada.

Porém, tanto na sociedade como em casa e principalmente na escola, poderemos verificar comportamentos que apresentam fobias, pânico, personalidade anti-social, depressão com ideias de suicídio, tentativa ou suicídio levado a cabo, isolamento, sentimentos de estigmatização, ansiedade, dificuldades alimentares, tensão, dificuldades de relacionamento com pessoas do sexo do agressor, distúrbios sexuais, drogadição e alcoolismo, além de reedição da violência (ROMERO, 2007, p. 2-3), tudo isto devido a violências sofridas ou que esteja sofrendo.

Romero (2007, p. 3), nos coloca que “um dos tipos mais horrendos de violência contra a criança e o adolescente é o abuso sexual”, muitas vezes só detectado por professores na escola, através de uma convivência de amizade e afetividade, onde a criança acaba confidenciando os abusos sofridos. Porém, um dos aspectos mais surpreendentes do abuso sexual infantil relaciona-se ao fato de que, em grande parte dos casos, o abusador é pessoa conhecida da criança ou mesmo um membro da família.

2.2.3 O Cenário do Trabalho Infantil e da Violência Sofrida no Paraná e no Brasil: Reflexos na Escola e Sociedade

O cenário da violência, em suas múltiplas formas, tem aumentado significativamente na sociedade global. O aumento também repercute em acontecimentos contra crianças e adolescentes. Resultante de violências sociais de maior amplitude e vigor acabam por repercutir também, no espaço escolar e na educação familiar.

Educação familiar que segundo Carvalho (2012), são os ensinamentos que as crianças recebem dos pais, onde eles ensinam o que é certo e errado, fazendo com que a criança reflita sobre seus atos e escolhas. Essa educação familiar é tão importante quanto a escola no desenvolvimento intelectual do indivíduo, colocam Anastácio e Nobre-Lima (2015). E, ainda complementa dizendo que com a participação e interesse dos pais nos conteúdos escolares, em conversa na hora da refeição, na participação em pesquisas e estudos, junto com seus filhos, estará auxiliando no desenvolvimento da criança e criando atitudes sociais que farão a diferença no futuro.

Porém, Carvalho (2012) afirma que, atualmente, a realidade familiar é diferente. Os pais raramente se encontram com os filhos, devido os seus afazeres profissionais, onde a necessidade econômica leva a trabalhos exaustivos, que os pais chegam em casa no horário que as crianças já se encontram dormindo e muitas vezes saem para o trabalho e elas continuam dormindo, demonstrando uma relação de distanciamento familiar e, sem esta convivência familiar, as posturas se desenvolveram de forma desorientada no indivíduo, criando futuras gerações de revoltados, inconsequentes e violentos.

Tais fatos, repercutem diretamente nas atitudes dos filhos, tanto no ambiente familiar como na escola, e não há como negar que esta realidade influencia no ambiente de aprendizagem, dos relacionamentos e principalmente da convivência grupal que caracteriza o espaço escolar.

No contexto escolar, essa violência prejudica a criança no seu desenvolvimento intelectual, principalmente quando adentram na escola, onde no decorrer do ensino, apresentam problemas que podem paralisá-los diante do processo de aprendizagem. Estes problemas, muitas vezes, provocam outro dano na criança, onde a mesma acaba sendo rotulada pela própria família, professores e colegas por pseudônimos pejorativos que denigrem sua autoestima e afetam sua personalidade, causando graves danos, como nos coloca Moysés (2004, p. 27), que “é lenta e gradual a aprendizagem que a criança faz sobre as referências a seu respeito, as mais fáceis de ter seu sentido aprendido, são as que nascem de comentários ao seu comportamento”. O estigma social pode ser gerado na educação intrafamiliar onde, consciente ou inconscientemente, os integrantes podem favorecer a interiorização de estereótipos.

Segundo Moysés (2004), estes danos provocados por constrangimentos na formação de crianças acabam inibindo sua aprendizagem, afetando todo o seu processo educativo, devido a sofrimentos emocionais, que quando percebidos, estão diretamente associados à violência sofrida. Tais sofrimentos podem ser percebidos, pelas atitudes de preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros, considerados fatores que também desmotivam o aprendiz, levando a vítima muitas vezes a recorrer a outros caminhos como o da droga ilícita e outras drogas mais populares como fumo e álcool.

São estes fatores de origem extraescolar que, segundo Gardner (1995) podem ser facilmente percebidos e procedimentos tomados para uma intervenção protetiva

da criança, principalmente na escola. Segundo o autor o risco apresentado com frequência de desequilíbrio pedagógico por parte da criança, pode estar ligado a violências, drogas e neuroses sociais onde a escola poderia ser a instância corretiva dessas distorções. Como resultante de uma sociedade complexa, no dizer de Morin (2000), na escola irá repercutir estes fatores individuais e sociais. Justamente por ter origem complexa, o enfrentamento da violência exigirá que a escola complexifique seu papel social assumindo, ao lado do seu principal objetivo que é ensinar, a adoção de medidas visando proteger a saúde física e psicológica do aprendiz.

Segundo Peres (2005), as escolas não são máquinas para transmitirem informações. O autor aponta que as escolas atuam sempre como guias do desenvolvimento, embora em diferentes graus de eficácia. Algumas deixarão margens para que seus alunos se desenvolvam a seu próprio modo, outras atuarão como funis coercivos, para que o jovem que passou por eles, possa ser visto atuando da maneira aprovada. No entanto, como resultante de experiências complexas, a mesma escola que conta com mecanismos de integração e, portanto, da produção de estabelecidos, também produz os estigmas.

Estigmas estes, que tornam-se presentes na vida da criança na escola, devido aos traumas produzidos pela sua família. Com o descaso, as crianças sofrem e assim, necessitam de mais ajuda e apoio. Dentro da escola, grande parte dos distúrbios de aprendizagem e comportamento refletem o desequilíbrio social e emocional das relações existentes na família e na sociedade, em cujo núcleo existem problemas que podem interferir na aprendizagem, refletindo-se no desempenho escolar, dentre eles: separação dos pais; morte dos pais ou de figuras próximas; ser vítima de violência; superproteção; vícios infantis; desatenção, falta de carinho, amor, entre outros.

Situações estas, que estão presente no dia a dia, conforme presenciamos a olhos vistos, no nosso meio, ou através dos meios de comunicação, ou estudos que apresentam dados estatísticos mundiais e nacionais, na produção acadêmica, dentre outros, relacionando a questão familiar como um dos principais fatores de violência para com a criança e adolescente.

Outra situação extremamente relevante, são as políticas públicas, voltadas para o bem-estar da população, principalmente para a família, onde os reflexos de uma má política administrativa, onde a corrupção e a violação dos direitos humanos, com impunidades, predominam. Isso gera um grande mal-estar na sociedade, pois a perda da confiança gera revolta, e com os desvios financeiros pela má administração

ou corrupção, causando desemprego, e este causa problemas de sustentabilidade da família, que por sua vez acaba ocasionando a violência.

Violência social que acarreta baixos salários, onde a recessão aumenta a miséria, podendo levar o país ao caos. Pode gerar a convulsão social e a uma ditadura imposta por um governo que deseja a crise, abandonando o povo, amedrontando, humilhando, intimidando e aterrorizando para afastar as pessoas da participação social, política e econômica do país. Afastamento consciente que privilegia uma pequena minoria e prejudica a grande maioria, onde a violência é estimulada por aqueles que estão no poder para se manterem no poder.

Enquanto estas pessoas apostam na violência, para afastar a grande maioria dos seus direitos, que é a participação ativa na vida nacional, o povo trava uma batalha por justiça, querendo que os corruptos sejam levados a prestar contas de seus atos e que sejam punidos de forma adequada e correta, que a impunidade não prevaleça perante os tribunais, que as leis sejam aplicadas e que os direitos humanos sejam respeitados.

Saindo da conjuntura nacional, onde estes problemas estão mais visíveis, adentramos na violência social direcionada à região em análise, percebe-se que esta apresenta situação semelhante ou pior em proporcionalidade de riscos, de constrangimento físico e moral, ou seja, da vitimização por violência.

Na região do estudo, vários municípios encontram-se em uma área de alto risco, devido a ser reconhecida nacionalmente como “rota do narcotráfico e de contrabandos”, pois a grande maioria dos municípios fazem divisa com o Paraguai e encontram-se próximos a divisa com o estado do Mato Grosso do Sul, que segundo dados vinculados pelos meios de comunicação, produzidos pela Secretaria de Justiça do Estado, Polícia Federal e Receita Federal, seria a porta de entrada dos traficantes, por onde entra a droga no Brasil e é distribuída para as demais regiões do Brasil.

Neste contexto há uma população inquieta, constrangida, e envolvida direta e indiretamente com este contexto onde a insegurança predomina. Onde diariamente ocorrem assaltos e roubos, prisões, apreensões de drogas e outras violências de caráter doméstico, geradas pela crise do entorno, mas que reflete diretamente no cotidiano dos municípios da regional do Oeste do Paraná.

Situação que preocupa as famílias, pois conforme informações vinculadas junto aos órgãos de segurança pública, muitas crianças são levadas a se envolverem com este tipo de violência, devido a facilidade para encontrar a droga, álcool para consumo

ou pequenos trabalhos como “laranjas” para transporte de tais produtos. Um quadro que conseqüentemente leva ao vício, prostituição, que em contrapartida leva a criminalidade, ao roubo e uma geração de violências, onde a criança é usada por ser considerada pela lei “menor”, onde as punições são mais flexíveis.

Situações estas, que escancaram este grave problema social, que é o trabalho infantil que Isa Oliveira (2020), diz que a fragilidade das Políticas Públicas voltadas para a proteção de crianças e adolescentes, devido a situações de crise econômica, desemprego, fome, acabam gerando tais situações, motivando os pais das crianças a cometerem atos de ilegalidade, fazendo com que a criança abandone a escola, para trabalhar e complementar a renda familiar. Complementando suas colocações diz que

o trabalho infantil no Brasil afeta pelo menos 2,4 milhões de meninos e meninas entre 5 e 17 anos, segundo a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – 2016) do IBGE e que em 2019, das mais de 159 mil denúncias de violações a direitos humanos recebidas pelo Disque 100, cerca de 86,8 mil tinham como vítimas crianças e adolescentes. Desse total, 4.245 eram de trabalho infantil, segundo dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. (OLIVEIRA, I., 2020, p. 1).

Dados que nos levam a refletir, sobre a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes, não direcionadas ao assistencialismo, mas para ações que auxiliem em seu desenvolvimento de forma integral, atendendo suas necessidades de sustentabilidade como de desenvolvimento social, conforme preconizam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), que visam combater as diferenças sociais existentes em nosso país.

Políticas públicas que possam mudar este paradigma social do trabalho infantil a nível nacional e mundial, pois no Paraná, também ocorre a questão do trabalho infantil, principalmente na área hortifrutigranjeira, com crianças auxiliando nos afazeres domésticos, nas vendas de hortaliças e frutas e principalmente em atividades vinculadas a pequena agricultura e criação de pequenos animais. Porém, são os dados da violência que mais nos chamam a atenção.

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010, o Estado do Paraná possuía 3.147.962 crianças e adolescentes, totalizando 28% da população do referido Estado. De acordo com dados obtidos junto ao Mapa da Violência 2012, a região Sul do Brasil apresentou no ano de 2011 um total de 13.413 atendimentos a criança e adolescente por violência, sendo que o maior número de atendimentos da região se concentra na faixa etária de 15 a 19 anos de idade. Este mesmo documento aponta o Estado do

Paraná com 2.416 atendimentos, ocupando o primeiro lugar no número de atendimento as crianças vítimas de violência com até um ano de idade (total de 6,8% dos atendimentos) tanto na região Sul, como no Brasil (WAISELFISZ, 2012).

Este dado, colocado ao lado dos índices produzidos pelo Sistema de Informações para a Infância e a Adolescentes (SIPIA) do Ministério da Justiça (2010), que considera a violação de direitos da criança como referência, no Paraná, houve, em 2005, 22.698 casos de violação dos direitos da criança e do adolescente, o que corresponde a 1/3 dos registrados no Brasil (67.519 casos). Dos 22.698 (todos atendidos pelos Conselhos Tutelares do Paraná), 54,4% foram contra meninos e corresponderam a violência física (4,0), à psicológica (3,4%) e à sexual (1,9%). As práticas de violação à cidadania foram 11,7%, seguidas pelas práticas institucionais irregulares (1,5%) e pelas práticas de discriminação (0,8%) (BRASIL. MJ, 2010).

Martins e Jorge (2011), citando dados do Paraná, mais específicos de Londrina, colocam que a agressão evidencia-se como a primeira causa de óbito na faixa etária de 0 a 19 anos (41,2%) em Londrina e observa-se que, entre os óbitos por causas externas em 2005 as agressões foram responsáveis por mais da metade dos óbitos decorrentes de acidentes e violência (61,8%) [...] somente no primeiro semestre de 2000, 57% das mortes violentas de crianças e adolescentes registradas pelo Instituto Médico Legal (IML) foram decorrentes de lesão corporal.

Com relação a este problema, segundo o Ministério da Saúde, no ano de 2008, no Brasil, os casos de violência contra crianças e adolescentes chegaram a consumir R\$ 155.091.524,39 reais dos cofres públicos, o que representa o terceiro maior valor gasto pelo Ministério, do valor total pago pelo Sistema Único de Saúde (BRASIL. MS, 2019).

Gastos estes, relacionados a violência contra a criança e adolescentes, segundo Simões (2002) devido esta questão estar se acentuando praticamente em todas as regiões brasileiras, muitas vezes associado à urbanização, à marginalização de segmentos da população, à retração econômica e ao desemprego, onde existe a necessidade de união de órgãos federativos para auxiliar na diminuição de tais fatos, principalmente na questão educacional. No caso de regiões de fronteira, como é o caso em tela, há mais este agravante devido às facilidades de envolvimento da família e das crianças em particular nas práticas de ilícitos.

2.3 O ABANDONO INTELECTUAL³: A PANDEMIA INTERFERINDO NA EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO E GERANDO TRANSTORNOS⁴ DE APRENDIZAGEM

O abandono intelectual escolar é muito utilizado como fuga, para justificar, atos de violência sofrido, de forma direta ou indiretamente, como vimos acima, no ambiente escolar, no ambiente familiar e até mesmo no convívio social. Onde as crianças e principalmente os adolescentes, optam em realizar outras atividades, deixando de lado os estudos.

Situação que Leal e Forte (2021) chamam atenção, devido as desigualdades sociais, que nestes períodos de crise como este da Pandemia da Covid-19 aflora, demonstrando uma dura realidade, principalmente para os adolescentes das periferias ou comunidades brasileiras, demonstrando uma cultura de vulnerabilidade, assédio de todos os tipos, falta de perspectiva, descrença no futuro oferecido a longo prazo pela escola. Os autores colocam também que

a fria dinâmica do ensino remoto, contraditoriamente, não satisfaz ao aluno carente das comunidades, que vê a escola como um espaço de sociabilidade, da merenda escolar, da conversa com colegas e professores, dos namoros, das gangues de rua, etc. (LEAL; FORTES, 2021, p. 4),

Condição que Dayrell (2007, p. 1108), concorda ao se referir à condição juvenil, colocando que é importante

situar o lugar social desses jovens, pois a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil, os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil.

Trajetória e perspectivas que a Pandemia diretamente, atingiu a todos, de uma ou outra forma, acarretando sérios danos no desenvolvimento social e econômico, com problemas sérios de saúde física e mental, devido as condições impostas com o

³ Abandono Intelectual é um crime presente no Código Penal Brasileiro que tem seu fato gerador nos casos em que o pai, mãe, ou responsável deixam de garantir a educação do seu filho, devendo a omissão acontecer sem justa causa, fato que pode ter ocorrido devido a Pandemia da Covid-19, tendocomo princípio o abandono escolar, onde a criança deixa de frequentar a escola.

⁴ Transtorno de Aprendizagem no contexto deste estudo caracteriza-se pela dificuldade, dos contratemos na aquisição de conhecimentos, gerado pela Pandemia *da Covid-19*, que provocou uma série de perturbações no aprender da criança, interferindo no processo de aquisição do conhecimento.

isolamento social. Neste sentido Maia e Dias (2020), colocam que a duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa, torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola, e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados, são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da Educação Básica e das suas famílias, pois,

estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos nesse período de Pandemia é fundamental, pois ajuda a minorar o impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes, prevenindo e reduzindo os níveis elevados de ansiedade, de depressão e de estresse que o confinamento provoca nos estudantes em quarentena. (MAIA; DIAS, 2020, p. 5).

Ansiedade e estresse que ocorreu devido a pandemia ser grave, ocasionou grande número de doentes e mortes, que assustou a todos. Porém, a nível escolar, devido ao isolamento, o distanciamento social da escola e dos professores e da utilização de novas tecnologias para o repasse dos conteúdos pedagógicos, ocasionou dificuldade de infraestrutura, afetou a todos, a escola, professores e principalmente aqueles alunos carentes, conforme Dias e Pinto (2020, p. 8) nos colocam que,

muitos no Brasil não tiveram acesso a computadores, celulares ou à Internet de qualidade, realidade constatada pelas secretarias de Educação dos Estados e municípios e um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes à distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajudassem o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online.

Situação esta, que agravou o desconforto dos alunos. Principalmente dos adolescentes, que motivados pela crise econômica gerada pela Pandemia, e as dificuldades do ensino a distância, buscaram outras alternativas, voltando-se a ajudar nos afazeres domésticos ou em pequenos serviços. Principalmente, os alunos pertencentes da escola do campo, na zona rural, da agricultura familiar, como forma de auxiliar na sustentabilidade familiar.

As alternativas citadas são consideradas como abandono intelectual, devido a uma evasão que Riffel e Malacarne (2010, p. 1), definem no sentido mais comum do termo, como “ato de evadir-se, fugir, abandonar, sair, desistir, não permanecer em

algum lugar”. Quando se trata de evasão escolar, entende-se como “fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade”.

Leal e Forte (2021), colocam que a diferença entre evasão e abandono escolar foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep em 1998, complementando que nesse caso, “abandono” significa a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai e não volta mais para o sistema escolar. Como estamos em um período de pós-pandemia, ainda é cedo dizer que ocorreu evasão e sim abandono, pois o aluno provavelmente poderá voltar a estudar.

Segundo Riffel e Malacarne (2010, p. 2), o tema da evasão escolar é complexo e às vezes contraditório. Não é algo que acontece isoladamente em uma ou outra escola, mas constitui-se em um fenômeno que ocorre em todas, sejam elas de grandes centros urbanos sejam em regiões periféricas. No entanto, isso não significa aceitar que o problema não tenha solução ou que seja motivo de conforto por parte da escola, uma vez que sua causa estaria fora dela, embora se configure mais efetivamente em seu interior.

Fenômeno que Sposito (2003, p. 215), caracteriza devido a fatores internos (escolares) e fatores externos (não escolares). Como fatores internos, escolares, a dificuldade momentânea da aquisição dos procedimentos pedagógicos, dificuldades com o ensino a distância, distanciamento da escola, dos colegas e professores, de orientações presenciais, entre outras. Fatores externos, a transformação social do momento, políticas públicas, economia, crises que atravessa a sociedade no período atual.

Neste sentido, Sposito (2003, p. 215), complementando suas colocações diz que,

ambos os conjuntos de fatores (internos e externos) ocasionadores da evasão se coadunam, constituindo-se em um complexo de situações escolares e não escolares. Nesse sentido, a evasão no contexto pandêmico, configura-se em um fator externo, decorrente da escassez de recursos materiais das famílias de jovens e adolescentes, mas originalmente envolvido com a crise sanitária que assola o mundo, acarretando o fechamento de toda a rede de ensino brasileira, pública e privada em virtude da pandemia. Os estudantes tiveram que se adaptar a uma nova modalidade de ensino, acarretando não somente a dificuldade de acesso à aulas on-line, como também problemas psicológicos, ansiedade, depressão, pânico, etc.

Fatores que afetam tanto o aluno quanto a escola, mas que podem ser remediados, se a escola, família e sociedade caminharem juntos, onde a escola

consiga passar confiabilidade ao aluno, para que o mesmo retorne, com um ensino de qualidade, voltado para as necessidades do aluno e da sua sustentabilidade, onde os professores, desenvolvam ações de educadores, como agentes de transformação, respeitando e valorizando os interesses dos alunos, com carinho e afetividade conforme poderemos visualizar nos tópicos abaixo.

2.3.1 A Escola do Campo em Época de Pandemia

Como visto acima, no capítulo anterior, muitos fatores podem ocasionar o abandono intelectual, mesmo a educação escolar sendo uma obrigatoriedade e de responsabilidade dos pais, conforme já visto na legislação brasileira para crianças e adolescentes. Cabe às instituições municipais, estaduais e federais estruturarem espaços para que ocorra esta educação, espaços estes denominados e conhecidos como escolas.

Na zona rural⁵, devido à localização geográfica, as escolas inicialmente eram conhecidas pela denominação de “escolas rurais”, que Ribeiro (2012, p. 295) define como

espaços educacionais destinados à população agrícola, constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento. Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho.

Espaços educacionais estes, conhecidos como “Escolas Rurais”, que por mudanças na Legislação Educacional, passaram a ser denominadas, “Educação do Campo”, seguindo os mesmos princípios básicos existentes, que segundo Caldart (2012, p. 259) por

voltarem-se ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

⁵ Na Zona Rural, encontramos ainda hoje escolas com estruturação vinculada a diferentes tipos de educação. As Escolas do Campo tem sua estruturação vinculada à questão da luta do homem, do trabalhador rural do campo, com suas diretrizes e normas, priorizando uma escolarização para a população do campo, saindo do patamar tradicional de ensino. Neste sentido, a Educação Rural pode ser entendida como aquela elaborada para atender às necessidades do capital, enquanto que a Educação do Campo representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios.

Nesta transição, o termo ficou conhecido como:

Educação Básica do Campo, que mudou para Educação do Campo, através da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta: Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. (CALDART, 2012, p. 259).

Resgatando essa caminhada, da denominação de Educação Básica do Campo, Oliveira e Campos (2012), colocam que tudo se originou após o regime militar, no final dos anos 80, quando a sociedade civil brasileira, articulando-se, organizou movimentos em espaços públicos, realizando lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo. Conforme as colocações das autoras, nas reivindicações exigiam uma

educação como direito de todos, com acesso e permanência na escola, conforme determinado na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 206, indicando a necessidade de elaboração, financiamento, implementação e avaliação de políticas mantidas pela União, estados e municípios. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 239).

Reivindicações que Haddad (2012), complementa como parte integrante dos direitos humanos, onde a educação deve ser incluída entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que

ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos. (HADDAD, 2012, p. 217).

Educação que é direito de todos, com igualdade de conhecimentos, que Cury (2008, p. 294), define como básica, essencial, que ocorre através de

um conceito avançado e inovador para o Brasil, na medida em que se instituiu em meio à efervescência de propostas reivindicadas pelos movimentos, ao mesmo tempo em que se tornava um bem público e ampliava o campo dos direitos. Compreendida assim, a educação básica necessita de políticas de universalização para se tornar efetivamente um direito de todos, inclusive dos povos do campo, para que os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais.

O autor continuando suas colocações, versando sobre a expressão “educação básica” no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que além de ser um conceito,

torna-se um direito e também uma forma de organização da educação nacional. Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente. (CURY, 2008, p. 296).

Explicando suas colocações, o autor deixa entender que o “conceito” traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático e o “direito”, significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural.

Desta forma, surge a concepção de escola do campo, que segundo Molina e Sá (2012), nasceu e se desenvolveu no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Segundo as autoras “ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326).

Assim, a escola do campo se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital, onde o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo, fazem parte desta luta, visando uma transformação social no modo de estruturas de políticas públicas.

Desta forma, visando inserir uma perspectiva de transformação social,

a escola do campo estrutura-se politicamente para executar um projeto de educação integrado, liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

Transformações com relação à sustentabilidade no campo, buscando formas de alicerçar raízes voltadas a agricultura familiar, com uma educação voltada a

produção de conhecimentos e pensares para a própria prática. Neste sentido, Ribeiro (2012, p. 298), chama atenção para uma questão política cultural introduzida na educação do campo, pois segundo o autor,

quando existe uma escola na área rural onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Adequações que Molina e Sá (2012), colocam como papel fundamental da escola do campo, onde a contribuição para a formação desse intelectual coletivo, onde a escolarização em todos os níveis deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e de mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural. Por isso,

a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 330).

Prática educativa que Cury (2008, p. 301) defende para a escola de campo, com um ensino básico,

coerente e abrangente, fazendo um papel crucial, como nova forma de organização da educação escolar nacional, onde essa nova forma atingiu tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares, esse papel o é como tal, porque à educação lhe é imanente o de ser em si um pilar da cidadania e o é inda mais por ter sido destinado à educação básica como condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Situação esta, que incorporou na legislação a diferença como direito, sendo uma educação para todos, continua o autor acima, disseminando uma nova consciência, que fez a crítica às situações próprias de minorias discriminadas e buscou estabelecer um princípio ético mais elevado, onde a ordem jurídica incorporou o direito à diferença.

Diferença que privilegiou a igualdade cruzar com a equidade, dando atendimento a determinados grupos sociais, como

as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como os afrodescendentes, que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos. (CURY, 2008, p. 301).

Esta inclusão social, com o reconhecimento das diferenças nesse momento da escolaridade é factível com o reconhecimento da igualdade. Porém, para algumas categorias foi diversificado a estruturação na forma do desenvolvimento escolar, visando facilitar e priorizar oportunidades, como foi o caso dos Jovens e Adultos, que tiveram um modelo próprio pedagógico, visando oportunizar condições de recomeçar sua escolaridade sem o medo de fracassarem. Situação semelhante ocorre com as comunidades indígenas, porém para este grupo de sujeitos, ocorre através de um modelo próprio de escola, guarnecido por recursos e respeito à sua identidade cultural peculiar, onde diz que

é certo que as dificuldades para a realização de um ideal igualitário e universalista, propugnado pelo Estado de Bem-Estar Social, ensejaram o surgimento efetivo de lacunas, dando margem à separação da defesa do direito à diferença de sua base fundante no direito à igualdade. Sem este último, o direito à diferença corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença. Por isso, a educação básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscrito na Constituição Federal, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania. (CURY, 2008, p. 302).

Ideal igualitário que Caldart (2012), ressalta com relação à educação do campo, onde esta prática social, segundo a autora, encontra-se em processo de constituição,

por ter características diferenciadas, que se constitui como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses. (CALDART, 2012, p. 261).

Defendendo seu pensamento, a autora complementa dizendo que a Educação do Campo apresenta características que definem o que é e como pode ser a Educação do Campo. Uma prática social, que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem, afirmando que:

— A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica.

Exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemonias, que exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

- A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.
- Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva (CALDART, 2012, p. 264).

Características que Ribeiro (2012) coloca que tornam-se essenciais na educação do campo, defendendo a necessidade de escola priorizar conhecimentos para a formação dos estudantes voltados para a agricultura familiar, pois segundo a autora,

na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Assim, o trabalho produtivo articulado à unidade familiar que se envolve com este trabalho assume papel essencial no processo educativo de ingresso e participação ativa do camponês no corpo social. (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Molina e Sá (2012) colocam que a escola do campo pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra hegemonia. Mas, esta afirmação se faz a partir do reconhecimento dos limites que a escola, ainda que transformada em seus aspectos principais, pode vir a ter nos processos maiores de transformação social, onde faz sentido afirmar,

que a Educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329).

Práticas educativas interligadas com a comunidade, que as autoras ressaltam importantíssimas, tendo em vista a lógica do trabalho e da organização coletiva. Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é

um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social.

Transformação social, que deve iniciar a partir da escola, adotando pontos de vista políticos de emancipação da classe trabalhadora, ressignificando valores da subordinação do trabalho ao capital, como colocam as autoras, tendo

o trabalho como um valor central – tanto no sentido ontológico quanto no sentido produtivo, como atividade pela qual o ser humano cria, dá sentido e sustenta a vida; ensinar a crianças e jovens o sentido de transformar a natureza para satisfazer as necessidades humanas, compreendendo que nos produzimos a partir do próprio trabalho, e, principalmente, ensinando a viver do próprio trabalho e não a viver do trabalho alheio. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 331).

Outro aspecto extremamente relevante colocado pelas autoras é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos, onde o “principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 331).

Complementando suas colocações, afirmam as autoras, que este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo de

articular os conhecimentos que os educandos têm com o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora, na vida real, estejam articuladas e imbricadas. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 332).

Articulação de estudos e conhecimentos, repassados através de processos pedagógicos de ensino, que foram duramente prejudicados, a partir do início de 2020, com o aparecimento da Pandemia da *Covid-19* no Brasil, que ocasionou grandes mudanças na forma de ensinar, levando a possíveis situações de prejuízos irreversíveis as crianças e adolescentes, principalmente as pertencentes a zona rural, as escolas do campo.

Com o aparecimento da doença causada pelo vírus da Covid-19⁶, ocasionando uma pandemia mundial, afetando todos de forma direta ou indireta, acarretando danos na estruturação orgânica dos países, principalmente na economia, gerando desempregos, fechamento de comércios, como na saúde, com milhares de mortes e na educação, com o fechamento das escolas devido às medidas protetivas impostas pelas autoridades.

Regatando o desenvolvimento deste vírus no Brasil, podemos dizer que o covid-19 foi reconhecido a nível mundial, no final do mês de janeiro de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou como “Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional” os cuidados a serem tomados. No mês de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde do Brasil, editou a Portaria nº 188, declarando emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo coronavírus. Já no mês seguinte, março de 2020, a doença estava disseminada em todos os continentes, caracterizando-se como pandemia, segundo a OMS. Conseqüentemente, Estados e Municípios editaram decretos e outros instrumentos legais e normativos, para o enfrentamento da emergência de saúde pública. Estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares, o distanciamento social, a proibição de aglomerações, a obrigatoriedade de higienizações, a utilização de álcool gel e máscara, para não ocorrer a propagação do vírus.

Seguindo estas determinações, as escolas, locais de concentração de alunos, oriundos dos mais diversos locais, para evitar aglomerações em respeito às portarias, são fechadas para evitar possíveis contágios da doença, que segundo Cruz *et al.* (2021) no Brasil afetou mais de 48 milhões de estudantes e 2 milhões de professores. Várias redes e sistemas de ensino públicos anteciparam as férias escolares, enquanto se organizavam para a oferta do ensino remoto, por meio de atividades escolares não presenciais, mediadas ou não pela tecnologia.

Fechamento das estruturas físicas da escola, porque em março de 2020, através da portaria nº 343, o Ministério de Educação se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19 (BRASIL. MEC, 2020b). Assim, o Conselho

⁶ Segundo Palos *et al.* (2020) quando falamos do coronavírus, nos referimos a um vírus. Portanto, o termo correto é “o coronavírus”. No entanto, se usarmos a expressão “Covid-19”, devemos considerar como referência a tradução em inglês: “*Corona Virus Disease 2019*”. Sendo “*disease*” uma palavra de base nominal feminina e que significa “doença”. Desta forma o termo correto é “**a Covid-19**”.

Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades escolares por conta de ações preventivas à propagação da Covid-19 (BRASIL. MEC, 2020a).

Portarias que foram seguidas por todos os governadores e prefeitos municipais, que através de seus Conselhos Estaduais de Educação e Conselhos Municipais de Educação, emitiram resoluções e pareceres com orientações e determinações para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas ou redes, sobre a reorganização do calendário escolar e o uso de atividades não presenciais.

Assim, a pandemia gerou uma grande crise que Souza *et al.* (2020, p. 3), colocam sendo uma “crise sanitária em escala mundial, causada pelo coronavírus, que tem provocado desdobramentos incalculáveis em todas as esferas da vida humana”, e desta forma,

a educação escolar, enquanto parte constituinte desse processo, tem sofrido diretamente os impactos deste cenário. Com o fechamento das escolas, cerca de 1,5 bilhão de estudantes estão sem aulas presenciais em 188 países, segundo relatório da Organização das Nações Unidas – ONU. (SOUZA *et al.*, 2020, p. 3).

Assim, com estas determinações, as escolas tiveram que se adaptar a uma nova realidade em relação a sua estruturação pedagógica, pois devido ao isolamento e distanciamento social, gerados pelas portarias impostas pelos setores governamentais de saúde, ocasionou em mudanças drásticas a rotina de todos, principalmente de alunos e professores. Teixeira e Ribeiro (2020, p. 36), colocam que “tais determinações mudaram a rotina de trabalho de todos os profissionais, sofrendo alterações drásticas, ficando visíveis as mudanças nas políticas públicas, na gestão e no cotidiano escolar”.

Mudanças no cotidiano escolar que Souza *et al.* (2020), chamam atenção para a questão do ensino e a aprendizagem, pois,

o fato da escola estar de ‘porta fechada’ não significa que ela tenha deixado de existir. Ela existe, em tese, como ‘escola doméstica’, ‘cravada’ na rotina familiar, entre aulas feitas online e exercícios pelo WhatsApp mediados por pais ‘tutores’ em uma espécie de Educação a Distância (EaD) ‘emergencial’. (SOUZA *et al.*, 2020, p. 3)

Atitudes necessárias com relação à preservação da saúde e bem-estar para todos, que gerou um grande mal-estar, com mudanças bruscas na adequação com

relação à forma de ensinar, exigindo adaptações urgentes na rotina de trabalho e até mesmo na convivência familiar. Adaptações na forma de repassar o conhecimento, que necessitou um reaprender por parte dos professores, com relação às tecnologias a serem utilizadas.

Tecnologias para repassar o ensino de forma Ensino a Distância (EaD), que em sua estruturação, segundo Esteves (2020, p. 3)

é composto por um arcabouço estrutural (Polo Regional, Tutor, material didático impresso e digital, etc.) que funciona como uma maneira de aproximação, pertencimento e vínculo, o que, definitivamente, favorece a aprendizagem.

Sistema este muito utilizado pelas instituições que já utilizam esta forma de ensinar, porém, Esteves (2020), complementando suas colocações diferencia a distinção entre ensino EaD e o ensino remoto, diz que:

O EaD é uma modalidade, assim como a presencial ou o ensino híbrido. Como tal, tem que ser preparada para interagir desde o início, com Design Instrucional e acoplagem a um modelo de E-Learning, de estudo não-presencial. Já o remoto acaba sendo apenas, na maior parte das vezes, uma tentativa de encaixar o Presencial no Online, e dada a pouca experiência, e em que pese todo o esforço do docente, quase sempre o resultado deixa muito a desejar. (ESTEVES, 2020, p. 4).

Situações estas, que levam o professor sofrerem fortes angústias e medos, tendo que reaprender a ensinar, pois mesmo tendo alguns conhecimentos básicos tecnológicos de uso próprio, como o celular e computador, o sistema online, a ser utilizado junto às plataformas específicas, para a transmissão de aulas, requerem maiores conhecimentos na operacionalização e desenvolvimento de ações voltadas para o manejo das tecnológicas, para a passagem dos conteúdos do ensino.

Dificuldade apresentada por muitos docentes, mas com cursos de intervenção ministrados nas escolas e capacitação por parte dos professores mesmo que de forma urgente, auxiliaram solucionando dúvidas, porém a questão seriam os alunos, os mesmos teriam este conhecimento para usufruírem esta nova forma de ensinar e aprender? Os alunos das escolas do campo teriam estas ferramentas? Teriam *internet* acessível com condições de acessar tais plataformas?

Acredita-se, que estas dúvidas e angústias, surgiram por parte de todos os educadores no contexto brasileiro, que geraram ansiedade, apreensão, receio, medo

e incertezas, tanto vinculados a escolas da zona urbana, que apresentam na sua estrutura alunos carentes, como principalmente na zona rural.

A zona rural, onde temos a escola do campo, que Santos e Souza (2020), apresentam em seus estudos, como sendo discriminada por grande parte da sociedade, como atrasada, que neste período de pandemia da *Covid-19*, requerem urgência em encontrar alternativas que mantenham, de alguma forma, as escolas no campo funcionando, mas “[...] através da institucionalização de políticas públicas, [...] assim como, a superação da dicotomia campo/roça e cidade, em que nessa ‘queda de braço’ o campo é pautado e classificado como atrasado, desprovido de conhecimento [...]” (SANTOS; SOUZA, 2020, p. 40).

Talvez esta discriminação esteja vinculada a acessibilidade de condições, tendo em vista que na zona rural, muitas famílias são desprovidas, carentes, com crianças pertencentes a pequenos agricultores, vinculados a agricultura familiar, sem internet e outras coberturas que as tecnologias necessitam, como computadores, *notebooks*, celulares para as aulas *online* e interagir com os professores.

Dificuldades que levaram muitas escolas de diferentes municípios a necessitar de novas adaptações, recorrendo a alternativa de ‘apostilamentos’, com materiais didáticos adequados para estas situações, onde o professor estrutura uma apostila com os conteúdos e tarefas a serem realizadas pelo aluno, para ser entregue em data pré-determinada, servindo como avaliação.

Alternativa utilizada por muitas escolas, porém ressalta o questionamento, se a tarefa foi feita pelo aluno? Até que ponto este tipo de procedimento auxilia na aprendizagem do aluno? São angústias que somente o tempo poderá sanar, pois quando o estudo era presencial, com interação, mediação professor x aluno, em espaço adequado da sala de aula, muitos alunos já apresentavam dificuldades na aprendizagem.

Danielly Oliveira (2020), coloca que outro procedimento muito utilizado por muitas escolas, está sendo o semipresencial, como uma pedagogia alternativa, onde os alunos são divididos em grupos, sendo mesclado um período, para convivência na escola, para contato com o professor, para realização de trabalhos, tirar dúvidas e orientações, enquanto os demais grupos permanecem em casa, seguindo um rodízio. Rodízio este, para que o aluno, caso tenha dúvidas, no seu período na escola, possa com a ajuda do professor, tentar saná-los. Porém, as demais atividades são realizadas

em casa, a distância, gerando as mesmas incertezas e angústias com relação a aprendizagem do aluno.

Teixeira e Ribeiro (2020), colocam que essas incertezas irão continuar, que a pandemia da *Covid-19* afetou a todos,

os professores trabalhando noite e dia, estruturando suas atividades, repassando seus conhecimentos, se adaptando com as tecnologias, atendendo pais e alunos, tentando diminuir suas angústias sem saber como será o amanhã. (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2020, p. 46).

Os autores, complementando suas colocações dizem que,

enquanto no ambiente escolar a mediação entre professor e estudante é repleta de intencionalidades pedagógicas, que possibilitam atingir êxitos no processo de transmissão e de ressignificação dos conhecimentos científicos e populares, agora, em tempo de pandemia, a mediação se faz apenas virtualmente pela rede social, o WhatsApp, com os pais dos estudantes, sem horário definido. Isso impactou e aumentou consideravelmente a rotina de trabalho docente. (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2020, p. 46).

Pandemia que escancarou ainda mais uma realidade brasileira, as desigualdades sociais, principalmente na área educacional, com a visibilidade de poucas políticas públicas, envolvidas neste contexto, onde as escolas públicas, mesmo localizadas nas zonas urbanas, apresentam grandes carências, porém as localizadas na zona rural, além das carências estruturais, apresentam uma forte discriminação em relação à questão pedagógica de ensino.

Neste sentido, Esteves (2020), evidenciando sobre os dados de conectividade com relação à internet nas escolas brasileiras, apresenta em seu estudo, dados recentes de 2018 e 2019, que demonstram esta desigualdade de forma acentuada quando tratam de escolas urbanas e rurais, onde

a pesquisa TIC Educação revelou que apenas 34% das escolas públicas rurais brasileiras possuem computadores com acesso à internet – 46% sequer tem computadores. Já na área urbana, o cenário é mais positivo: 98% das escolas públicas, municipais ou estaduais, possuem acesso à internet. Mas, a grande maioria tem dificuldades no acesso estável de conexão. (ESTEVES, 2020, p. 3).

Santos e Souza (2020) colocam que as circunstâncias da pandemia, trouxe à baila um quadro educacional incomum que expõe a desigualdade estrutural brasileira em sua diversidade 'socioespacial' (econômica, política, cultural ambiental, territorial), sendo mais prejudicada a escola do campo, onde a

defesa da Educação do Campo/roça, deve ocupar espaços, marcando território com nosso jeito de pensar educação. Desse modo, queremos não apenas escolas abertas no campo/roça, mas com condições necessárias e políticas que assegurem uma prática pedagógica que vá além das paredes, dialogando com a realidade local, sendo um espaço que se constrói cidadania e reconhecimento de direitos, dando visibilidade aos sujeitos destes lugares. (SANTOS; SOUZA, 2020, p. 41).

Souza *et al.* (2020) colocam que sobre esse aspecto, é importante considerar as fragilidades e as desigualdades estruturais da sociedade brasileira que são, definitivamente, agravadas no contexto decorrente da pandemia; em particular na educação, já que, somadas às diferenças de proficiência, alfabetização, matrícula, fatores socioeconômicos e étnico-raciais, estão as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e suas famílias.

Mundo digital que chega de forma precária nas escolas do campo, que Souza (2018) ressalta, devido às desigualdades sociais, por estas escolas, em sua grande maioria, serem discriminadas, sendo estruturadas para atender os filhos dos trabalhadores, estando muitas delas ainda

inseridas em um contexto antigo de patriarcalismo, clientelismo, escravagismo, e por ter experimentado a violência do abandono institucional, baseado na lei do mais forte e na demonstração do poder evidenciado pela injustiça social e a exploração do trabalhador/trabalhadora, vítimas da ambição dos antigos coronéis – é impelida a assumir outra proposta, visto que já não é possível caminhar na contramão da história, restringindo-se ao aspecto de uma educação voltada para a padronização e a homogeneização do ensino. (SOUZA, 2018, p. 91).

Padronização e homogeneização que a escola do campo luta contra, tentando buscar sua ideologia própria, porém esta situação gera a discriminação e esta precariedade com relação à estruturação física da escola no campo, prejudicando o ensino, a formação da criança que vive neste ambiente. Neste espaço geográfico, muitas vezes carente em todos os sentidos, pertencente a grupos de agricultores familiares, com suas necessidades pulsantes, que com a crise da pandemia da Covid-19, muitos tiveram que se reestruturar, utilizando a alternativa de ajuda dos filhos, que devido a este período sem aulas presenciais, desenvolvem atividades alternativas de trabalhos extras, para complementação de renda para sua sobrevivência e de sua família.

Atividades alternativas em forma de trabalhos desenvolvidos pelos jovens que se encontram em período escolar, ligados às escolas rurais do campo, aprendendo e seguindo os ensinamentos estabelecidos por lei, que conforme legislação

educacional, não poderiam estar trabalhando, desenvolvendo atividades extra curriculares em horários destinados a aula, porém por motivos básicos de necessidade, principalmente nestes períodos de crise e pelo ensino não ser presencial, desenvolvem trabalhos, auxiliando seus familiares. Ação esta, que poderá prejudicá-los nos estudos, levando a uma possível evasão escolar.

Ensino não presencial que proporciona tais possibilidades de horários vagos ou do abandono, por parte dos alunos, das atividades em períodos que deveriam estar estudando que Cruz *et al.* (2021, p. 4) coloca que

trará prejuízos enormes à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, sobretudo daqueles em situação de pobreza e vulnerabilidade. Os impactos na aprendizagem, embora não sejam fáceis de mensurar, trazem lições do passado, que demonstram que longos períodos sem aulas ou atividades pedagógicas prejudicam a aprendizagem, especialmente de estudantes mais vulneráveis.

Cruz *et al.* (2021) continuando suas colocações, informam que estudos realizados sobre os efeitos da pandemia de Covid-19 na Educação, realizados em diversos países, evidenciam

perdas significativas de aprendizagem, mesmo com a adoção do ensino remoto, prejuízos no desenvolvimento infantil, na redução dos anos de escolaridade, no aumento da evasão escolar, em perdas de rendimento futuro e queda na produtividade e no Produto Interno Bruto (PIB) dos países no longo prazo. (CRUZ *et al.*, 2021, p. 4).

No Brasil, segundo uma simulação realizada, os autores acima, estimam que

os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental deixarão de aprender o equivalente a 1,8 ponto na escala Saeb em Língua Portuguesa e 1,5 ponto em Matemática, em um cenário otimista. Já no cenário pessimista, a perda de aprendizagem será de 9,5 ponto em Língua Portuguesa e 7,9 em Matemática. No Ensino Médio, a estimativa é que, no cenário otimista, os alunos deixarão de aprender o equivalente a 1,3 ponto em Língua Portuguesa e 1 ponto em Matemática. No cenário pessimista, a perda de aprendizagem seria de 6,3 pontos em Língua Portuguesa e 5,1 pontos em Matemática. (CRUZ *et al.*, 2021, p. 5).

Estudos que certamente provocarão evasões escolares em grandes proporções, situação onde está inserida a realidade das crianças e adolescentes que estudam nas escolas rurais, do campo, que além dos prejuízos pedagógicos devido a questão operacional de infraestrutura na passagem dos conteúdos programáticos escolares, existe a questão da obrigação em ajudar nos afazeres e atividades vinculadas a sua família, como uma obrigação em ajudar, pois culturalmente na

agricultura familiar ocorre a participação de todos. Visão semelhante ocorre para o pequeno agricultor, que necessita de mão de obra para sua sustentabilidade, principalmente em períodos de crise como este da pandemia da *Covid-19*.

Situação que levam famílias da agricultura familiar ou pequenos agricultores, pertencentes à zona rural, que usufruem da escola do campo, a abandonar as atividades vinculadas a escola, muitas vezes, devido a necessidade da participação de todos, como contribuição para a harmonia do grupo, onde estas atitudes tornam-se naturais para a sobrevivência e sustentabilidade de todos, gerando união, entrega e doação.

Situação apresentada por Cruz *et al.* (2021) onde diz que a pandemia de Covid-19, conforme apontam estudos recentes, gerará perdas de aprendizagem significativas e deverá aumentar a evasão escolar e as desigualdades educacionais, onde “uma geração de crianças e adolescentes estarão sendo afetadas pelos impactos educacionais e sociais da pandemia, especialmente os mais vulneráveis. Efeitos estes que, na ausência de uma “resposta” pós-pandemia à altura, deverão trazer repercussões profundas e de longo prazo (CRUZ *et al.*, 2021, p. 11). Souza *et al.* (2020, p. 12) compartilhando do mesmo pensamento, dizem que

a perda de aprendizagem poderá ser equivalente a quatro anos de aprendizagem. O fechamento das escolas em função da pandemia de Covid-19 poderá levar a uma perda de aprendizagem de até 72% de um ano típico tanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, em um cenário pessimista, estima também, diferentes impactos em Estados e regiões do País, mostrando que as desigualdades educacionais serão ampliadas.

Perda de aprendizagem que acarretará mais desigualdade social no contexto educacional brasileiro, afetando principalmente os mais vulneráveis, onde encontra-se a escola rural do campo. Segundo Cruz *et al.* (2021), no Brasil, a desigualdade educacional, que já era muito grande, está sendo ampliada com a pandemia. Os autores, complementando suas colocações, citam uma pesquisa realizada no Brasil pelo ‘Instituto Educação Já’, com professores, estudantes e suas famílias, que direta ou indiretamente, comprovam a situação, de desigualdade educacional, que provavelmente refletirá na aprendizagem dos alunos, e no aumento da evasão escolar:

— Professores: 60% dos professores entrevistados de uma amostra de 2.961 acreditam que os alunos não evoluíram no aprendizado no ano

letivo referente a 2020 e 91% acham que haverá um aumento da desigualdade educacional entre os alunos mais pobres.

- Alunos: o ensino remoto afetou 79% dos alunos devido à falta de infraestrutura e conectividade e atingiu 64% dos alunos com dificuldade de se manterem engajados nos estudos.
- Pais ou Responsáveis: com uma amostra de 1.056 pais ou responsáveis de 1.556 alunos de escolas públicas, para 77% deles, os estudantes estão tristes, ansiosos, irritados ou sobrecarregados na pandemia e deste total, em julho de 2020, 35% já tinham abandonado os estudos, aumentando a evasão escolar. (CRUZ *et al.*, 2021, p.18).

Dados extremamente preocupantes, que requerem estudos, análise e procedimentos, com estruturações de políticas públicas urgentes, voltadas para a educação, com o envolvimento de todas as instâncias educacionais, com participação ativa do Ministério e das Secretarias Estaduais e Municipais de educação, criando alternativas de incentivo, com melhorias de infraestrutura e apoio logístico e financeiro para o desenvolvimento de ações, por parte das escolas visando à melhoria da educação e capacitação dos alunos. Principalmente, os menos favorecidos e aquelas crianças e adolescentes que pertencem às escolas do campo que usufruem de menores condições econômicas e sociais.

2.3.2 A Escola e seu Papel Transformador nestes Tempos de Crise

Grandes teóricos, através de abordagens históricas, apresentam como papel fundamental para a profissionalização e aquisição de conhecimentos, a educação através dos ensinamentos repassados pela escola. Onde transmitem os valores sociais apresentados do período em questão, buscando mudanças futuristas para uma sociedade em mudança, onde o papel da escola e do professor é de fundamental importância na formação e transmissão de experiências.

A escola não é uma máquina para transmitir informações, ela atua sempre como guia do desenvolvimento, embora em diferentes graus de eficácia, situação está que esta presente na história, conforme colocações de diversos teóricos na evolução dos tempos. Algumas formas de ensinar deixam margens para que o aluno se desenvolva a seu próprio modo. Outras, atuam como funis coercivos, onde selecionam o aluno, através de avaliações medindo o nível de conhecimento adquirido de forma repressiva, para que o jovem que passou por eles, possa ser visto atuando da maneira aprovada perante a sociedade.

Formação repressiva esta, que muitas vezes está voltada para um fim específico, para a produção, para um rendimento especial, onde as ações desenvolvidas pela escola apresentam um direcionamento para o fim desejado, rotulando de certa forma a formação da criança e podendo sua criatividade para a aprendizagem e desenvolvimento de outras ações, onde se torna mera receptora.

Em muitas escolas no nosso país, ainda existe uma formação seguindo padrões pré-determinados, baseados em currículos com abordagens ultrapassadas que seguem determinações antigas, com disciplinas e principalmente abordagens de conteúdos ultrapassados, com professores formados a bastante tempo, com uma estrutura funcional já implantada para suas aulas, onde seguem as formas de ensinar aprendidas com uma importante dominação para a transferência de informação, sufocando a curiosidade e impedindo a busca por novas experiências.

Situação esta, que vem na contramão das abordagens apresentadas por Favoreto (2008, p. 22) em seu texto, onde coloca que “a transformação social se faz por meio da luta de classes”, onde a educação está presente, mesmo “não sendo entendida como um fenômeno linear, evolutivo e constante, mas como um embate, em que toda a ação, tem uma reação para esta transformação social”. Assim, como a autora coloca, “não há sujeito do processo: o próprio processo é que é sujeito, na medida em que, pelo princípio da contradição a dialética movimenta a história”.

Neste sentido, concordamos plenamente com a autora, pois a autêntica consciência da conduta social é produto de amadurecimento e experiência, conforme colocações de Tardif (2002). O mesmo autor ainda continua, colocando que é um aspecto do pensamento racional e funcional independentemente das exigências sociais externas, como os educadores Arroyo (2000), Kincheloe (1997), Morin (2000) e Nóvoa (1992) demonstraram em seus estudos, que o professor deve ter consciência dos caminhos educacionais, suas irregularidades, individualidade e como modificar os métodos de ensino para habilitar os alunos a progredirem, apesar dos obstáculos e dificuldades.

Porém, Dewey (2010, p. 140) em sua abordagem no seu texto, falando sobre “a criança e o programa escolar”, nos chama atenção que a “criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal, de interesse diretamente ao seu bem-estar ou de sua família e amigos, não um sistema de fatos ou leis. Tudo é afeição e simpatia, não havendo lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o fato externo”.

Assim, cabe ao professor, através de adequações de seus métodos de ensino, tentar mudar esta dinâmica educacional, tentando fugir das orientações seguidas regimentais, adequando suas atividades para o interesse do aluno.

Sabemos que a escola tem uma dinâmica diferente, uma estrutura elaborada dentro de um programa de estudo que se estende por longo tempo, onde nesta estrutura, baseia-se no passado para projetar o futuro, onde muitas vezes, os responsáveis na estruturação curricular, não se preocupam com os reais interesses e experiências infantis das crianças.

Dewey (2010, p. 140) continua em suas colocações, dizendo que neste sentido “a criança é simplesmente o indivíduo cujo amadurecimento a escola vai realizar, cuja superficialidade vai ser aprofundada, e cuja estreita experiência vai se alargar. O papel do aluno é receber e aceitar. Ele o cumprira bem quando for dócil e submisso”. Situação esta, que nos leva a refletir sobre o posicionamento de Favoreto (2008, p. 48) citando Durkheim, onde coloca que

a educação é um elemento social, que a escola é o meio pelo qual uma sociedade prepara no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência e tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade, preparando o indivíduo para os novos desafios.

Observando as colocações da autora acima, podemos entender que existe a estruturação de um todo na questão educacional, onde a formação ocorre com o somatório de todas as partes envolvidas, educação, escola, sociedade, que não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para produção da vida material, social e existencial na humanidade.

Para atingir este fim, o profissional da educação, deve seguir sempre duas abordagens fundamentais, uma que é como repassar este conhecimento para o aluno (conteúdo) e a outra é a forma de como passar (metodologia). Assim, o bom ensino é tanto uma ciência, em seu uso da técnica, como uma arte, criada através da habilidade, experiência e personalidade do professor.

Um bom professor está habilitado e disposto a apurar os resultados publicados das pesquisas educacionais e, possivelmente, a incorporar no ensino algumas de suas implicações práticas, preparando o aluno para uma atividade futura de trabalho, preparando este para um mundo que está em sua frente, porém visando seu bem-

estar social, com a colocação de diversas opções e não priorizando esta ou aquela habilidade específica.

Esse entendimento pode nos levar a refletir sobre as conclusões de Favoreto (2008, p. 35) sobre o ponto de vista de Marx, onde nos coloca que em “razão dessa aproximação entre escola e trabalho, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores”.

Porém, em muitas escolas, hoje ainda, segundo Favoreto (2008) a educação sistemática ofertada à população, dá a impressão de que só incorporou os defeitos da massificação, não conseguindo incorporar as vantagens da democratização, onde tem-se proclamado nos discursos teóricos, nos textos legais e na retórica oficial, que o objetivo final de toda educação é plena realização do homem, o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Trata-se de uma colocação de objetivos de modo genérico e abstrato, impossível de ser contraditada enquanto dimensão humanista, referindo-se a um ideal que se quer alcançar. Assim, ela visa uma maior humanização, a planificação da existência humana, para que se esclareça concretamente os caminhos a seguir na realidade histórica.

Colocações estas, que também seguem o ponto de vista de Gramsci (2004, p. 32), que apresenta em seu texto “Cadernos do Cárcere”, que a escola deveria ser humanista, que é o tipo tradicional mais antigo, onde destinaria a desenvolver em cada indivíduo a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida. Evitando qualquer tipo de escola desinteressada e formativa, que estariam ligadas a pequenos grupos que não teriam interesse para um futuro profissional, bem como a de difundir escolas especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminadas.

Abordagens essas, que nos levam a refletir sobre a importância da estruturação de um currículo voltado para as necessidades básicas de sobrevivência do aluno e não só específica direcionada para o conhecimento de formação, com as mesmas disciplinas obrigatórias que são repassadas ano a ano, mas apresentar em sua estrutura disciplinas que valorizem a igualdade social e formas de convivência em sociedade, como honestidade, amizade, afetividade e outros.

Sabemos que muitos professores, desenvolvem ações com estas finalidades, porém, a contemplação de forma curricular, onde existe uma obrigatoriedade na estruturação dos conteúdos pedagógicos em cada disciplina, para serem

desenvolvidos junto aos alunos, iria obrigar de certa forma a mudança de todos os professores a tornarem-se agentes de transformação, com maior afetividade na escola e conseqüentemente na sociedade.

Mudanças essas que iriam elevar a criatividade e o desenvolvimento intelectual de nossos alunos, pois quando desenvolvemos afetividade, e tratamos as pessoas com carinho no nosso ambiente de trabalho, estamos liberando sentimentos, emoções, onde o medo muitas vezes deixa de existir, liberando assim a vontade de criar, desenvolvendo ações com satisfação, buscando o novo, enfim, como colocam os autores Freire (1985) e Mosqueira (1977) estamos criando um ambiente para o desenvolvimento integral do ser humano, que sem essas qualidades seria impossível.

Qualidades essas, necessárias para termos uma boa convivência em grupo e para o desenvolvimento social de forma ordeira e adequada. Porém, observando a realidade apresentada por muitas escolas, tão pouco trabalhada, predominando em muitos casos a violência e o ódio em nosso país como fora dele, esta necessidade afetiva é muito negligenciada.

Com relação a esta questão afetiva, e tendo a escola o papel formador, visando interesses futuros de trabalho, Gramsci (2004, p. 38) coloca em seu texto a importância da criação de uma escola unitária, bem como a criação de uma rede de creches e outras instituições nas quais a criança seja educada, mesmo antes da idade escolar, pois existe a necessidade das crianças se habituarem a uma certa disciplina coletiva e adquirem noções e aptidões pré-escolares. Colocação esta, que nos faz refletir a importância da socialização e convivência em grupo para o bem-estar de todos.

Nesta linha de pensamento, Gramsci (2004, p. 36), continua em seu texto, colocando que

a escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática, e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Assim, visando um bem-estar para todos e com a visão igualitária, dando oportunidade de estudo, bem como criando condições para que os pais possam ter um espaço para deixarem seus filhos, como as creches, para poderem trabalhar. Gramsci (2004, p. 36), apresenta a escola unitária, onde

o estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: onde a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.

Ponto de vista semelhante ao de Favoreto (2008, p. 29-30) citando Marx, onde coloca que “a luta de classes é o motor da história”, onde “a escola pública passava a ser desejada como instrumento capaz de apaziguar as contradições sociais e de preparar o trabalhador para as exigências do mercado, da vida urbana e do trabalho industrial”. A escola pública surgia, assim, tanto “como problema relativo ao sistema produtivo, quanto como expressão das contradições contidas nas relações sociais capitalistas”.

Neste sentido, a autora em seu texto coloca, citando o pensamento de Marx, que a escola pública

tornou-se uma possibilidade e, ao mesmo tempo, uma necessidade no século XIX, tendo como objetivo inicial a necessidade produtiva em qualificar, preparar e disciplinar a mão-de-obra para o trabalho, com o menor custo possível de capital e de tempo e também surge a necessidade social, de libertar o homem dos limites locais e do trabalho pesado, onde expropriados dos bens materiais e valores morais, passou a morar nos becos imundos que passaram a existir. (FAVORETO, 2008, p. 36).

Fato este, que se perpetuou, pois hoje em pleno século XXI, esta é a grande realidade em nosso país, muitas cidades, quase que na totalidade, oferecem creches e rede de ensino público para o ensino, inclusive em todas as ramificações de formação, da fase escolar até o ensino superior.

Porém, com o mesmo pensamento de Marx, segundo Favoreto (2008, p. 34-35), a sociedade industrial, aguçou a divisão do trabalho e retirou das mãos do trabalhador o saber produtivo, também gerando a necessidade de enviar crianças à escola. Necessidade que não se fez pelo simples desejo de ter crianças mais cultas e instruídas, mas porque, na produção capitalista, o trabalhador precisava se tornar apto a produzir e se movimentar na sociedade. Neste sentido, a escola deveria ensinar o conhecimento adequado ao sistema produtivo, ou seja, a ciência moderna, que, em termos de currículo escolar, significava a possibilidade de aproximação entre trabalho, educação e corpo, que de certa forma existe atualmente, pois, o ensino escolar,

combinado ao trabalho produtivo, não significava trabalho simples limitado às operações de tarefas dentro da fábrica, mas trabalho em sua totalidade.

Conhecimento este, que devemos entender como a base do desenvolvimento integral da criança, conforme colocações de Kincheloe (1997) onde a escola deve comprometer-se com atividades que promovam ações do mundo interior, a partir dos quais o educando possa desenvolver atitudes, valores e ideais. Mesmo assim encontramos nas escolas hoje em dia, muitas crianças revoltadas, agressivas, demonstrando um grande problema de relacionamento grupal, descarregando em colegas e professores o “ódio e raiva”, demonstrando conflitos no processo educacional, expressando muitas vezes seus sentimentos através de reflexos de exclusão social, familiar e cultural, apresentado por esta estruturação funcional de nossa sociedade.

Neste sentido, Dewey (2010, p. 50) coloca que “a educação tornou-se uma necessidade porque a civilização progrediu e que sem educação escolar seria impossível transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa”. A escola abriu caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais novos, se estes tivessem de aprender associando-se livremente com outras pessoas, e só aprendemos quando temos predisposição para isso, através de um ambiente propício, onde o local seja de respeito, aceitação e de carinho, bases primordiais para o desenvolvimento da afeição.

Afetividade esta, que está inserida dentro de nós e desenvolvemos conforme nossas necessidades, tanto no ambiente familiar como no ambiente social, com diferentes abordagens, quando estamos em um contexto mais íntimo, como no ambiente familiar, como em um ambiente mais exposto como na escola.

2.3.3 O Educador como Agente de Intervenção Durante o Covid-19

Como evidenciamos o *Covid-19*, atingiu direta e indiretamente, toda a estrutura educacional, afetando principalmente uma lacuna que envolvia o relacionamento pessoal entre: professor x aluno; aluno x aluno e aluno x comunidade. Isto devido a necessidade do afastamento do espaço escolar, imposto pelo isolamento social, que afetou a estrutura afetiva de relacionamento entre estes grupos, vindo a acarretar possíveis prejuízos no desenvolvimento intelectual das crianças.

Prejuízos estes, que somados a falta de infraestrutura e condições de estudar devido ao distanciamento da escola, pode ter afetado a aprendizagem dos alunos. Magistreti (1979) coloca que a questão da afetividade na educação, afeta a aprendizagem, pois essa só ocorre através da educação, na escola, na relação com o professor. Não ocorre através de senso comum, não é só afeto, ocorre através de uma relação didática científica de mudança, onde eu me educo com os outros.

Este entendimento ocorre conforme a situação, ou seja, a influência do meio, onde a afetividade, o respeito ocorre conforme estas influências são entendidas, na busca da formação, através de uma inserção do profissional dentro de características humanistas, onde a educação é a totalidade e o educar é quem lida com as contradições.

Complemento esta questão, Luck e Carneiro (1985) já colocavam que a afetividade está relacionada ao amor, ao carinho, ao respeito e a aceitação do ser humano consigo mesmo e com os outros, onde será a semente de uma vida escolar saudável.

Observando estas colocações e complacente da necessidade e capacidade da afetividade no desenvolvimento intelectual do aluno, Kuenzer (1999) já colocava que cabe então aos educadores canalizarem este sentimento na construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas.

Morin (2000) e Nóvoa (1992) também versando sobre esta questão, colocavam que compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização através de diferentes práticas institucionais e não-institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, é tarefa do profissional da educação, o qual, para realizá-la com competência, deverá apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade que se constituem em objeto dos vários campos do conhecimento, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Mas isso não é suficiente. Usando tais ferramentas, é preciso construir categorias de análise, a partir de uma síntese peculiar que tome como eixo os processos educativos, que permitam dialeticamente compreender as concepções e intervir nas práticas no sentido da transformação da realidade.

Tardif (2002) em sua obra, já colocava que ser docente é um compromisso social, envolvido com as situações do dia a dia, a formação é constante e nunca se acaba, pois o aprender se dá com o outro, onde o educar é um ato singular e plural.

Singular, porque depende de mim e plural porque depende da sociedade. Arroyo (2000) compartilhando do mesmo pensamento, complementando suas colocações, diz que o educador não é apenas um distribuidor dos conhecimentos socialmente produzidos. Há, na especificidade de sua função, uma forte exigência de

produção da ciência pedagógica, cujo objeto são as concepções e as práticas pedagógicas escolares e não-escolares determinadas pelas relações sociais e produtivas e seus respectivos fundamentos; domínio dos conteúdos escolares, como 'traduções' do conhecimento científico – tecnológico e histórico – crítico em expressões assimiláveis dadas as características de cada educando e as finalidades e estratégias de cada modalidade de educação; escolha das formas metodológicas adequadas a cada conteúdo, a cada finalidade, a cada educando; familiaridade com as formas de organização e gestão, escolares e não-escolares, institucionalizadas e não-institucionalizadas, que os processos pedagógicos assumirão dadas as suas distintas finalidades: a capacidade de entender e intervir nas políticas educacionais; e dar conta dos processos de formação do profissional de educação, na dupla dimensão de produtor/difusor do conhecimento pedagógico. (ARROYO, 2000, p. 87).

Neste sentido, Bozzetto (2000, p. 34) colocava que o profissional da educação deverá ter um perfil de

profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola como realidades concretas de um contexto histórico-social, nas dimensões afetivas, individual e grupal, onde o que se deseja é a formação de um profissional profundamente comprometido com a dimensão pública da educação, capaz de enfrentar problemas referentes à prática educativa em suas diferentes modalidades; que use o conhecimento pedagógico para gerar e difundir novas tecnologias e inovar o trabalho educativo na escola e em outros espaços organizacionais e comunidades educativas; que investigue e produza conhecimentos sobre a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como sobre os meios apropriados de formação humana dos indivíduos.

Assim, o profissional atualmente, no contexto social em que vive, com toda a tecnologia em desenvolvimento, deve não somente usar a formação acadêmica, mas buscar uma formação reflexiva, voltada para a pesquisa de sua ação para uma nova ação, desenvolvendo uma análise do seu desempenho e repensando o seu modo de ensinar, tendo sempre em vista sua prática profissional.

Partindo de sua sala de aula, o professor, deve verificar e transformar sua ação pedagógica, para uma maior compreensão e facilidade da aprendizagem pelo aluno, buscando sempre novos métodos e formas de transmitir o conhecimento.

A aprendizagem só acontece quando entramos em conflito, em desequilíbrio, quando nos desestruturamos, e temos humildade para analisar estes conflitos existentes, percebendo seus significados e através dos nossos desejos e

necessidades mudá-los, pois o conhecimento faz parte das vivências adquiridas através de uma cultura. Assim devemos pegar a informação adquirida, traduzi-la e reestruturá-la dentro de uma ressignificação para um novo conhecimento.

Paulo Freire (1996) enfatizava sempre nos seus escritos, da importância da reflexão sobre a nossa prática e do enriquecimento de nossa visão enquanto educadores e enquanto sujeitos que precisam falar o que fazem e também sonham, comparam, valorizam, decidem e rompem, especialmente como o que nos oprime, limita e intervêm em nossas escolhas. Reafirma a necessidade de que o educador se convença definitivamente de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” e ainda que o “ensinar inexistente sem o aprender e vice-versa” pois, social e historicamente, o homem vem aprendendo, descobrindo, tentando, inventando e acreditando que ensinar é possível e mudar é preciso (Pedagogia da Autonomia), e colocava de forma direta que “o ser humano é um sujeito inacabado e está em permanente transformação” (FREIRE, 1996, p. 17), e permanente é estar atento para a aprendizagem do mundo.

Assim, o entusiasmo é visto como uma predisposição do professor para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina. A mentalidade aberta caracteriza a pessoa livre de preconceitos, imparcial, de mente aberta para considerar novos problemas e assumir novas ideias, disposta a ouvir diferentes interpretações, a colher fatos sem restrições às fontes, e ser capaz de absorver críticas ao próprio trabalho, reconhecendo seus erros mesmo quando acreditar estar certo. A responsabilidade intelectual transparece na coerência, ou seja, na harmonia entre o discurso e a prática.

2.3.4 A Prática Docente no Período da Pandemia: O Processo Ensino e Aprendizagem *Online*

Os docentes bem como as escolas, como já foi descrito anteriormente, tiveram que se adequar as determinações impostas pelas Secretarias de Educação, com o desenvolvimento de ensino a distância, mudando completamente suas características com relação ao processo ensino aprendizagem.

Mudanças que levaram os professores, de forma emergencial, a aprenderem novas tecnologias para assim poderem repassar os conhecimentos para todos os seus alunos de forma inclusiva, recebessem suas ações e tivessem condições de

darem seguimento na aprendizagem, neste período de isolamento e distanciamento social da escola.

Assim, tiveram que se submeter a estratégias de novos recursos de comunicação para manter a interação com os alunos, onde uma das principais ferramentas foi à internet. Estrutura tecnológica que já vinha sendo utilizada por muitas escolas, principalmente as da rede particular de ensino, como uso de novas tecnologias, mas que estava sendo implantada lentamente nas redes públicas de ensino, situação que gerou grandes transtornos de adaptações por parte da grande maioria dos professores e escolas.

Desenvolvimento tecnológico que Silva (2009), há mais de dez anos, já defendia e que já estava sendo utilizada por escolas de maiores aquisições monetárias, como uma opção futurista, conforme Fontolan *et al.* (2021), colocam que estas “ferramentas tecnológicas auxiliariam nas ações pedagógicas em todos os níveis, colocando-se à disposição dos alunos e professores, com metodologias de ensino que garantissem uma maior interatividade entre os envolvidos” (FONTOLAN *et al.*, 2021, p. 6).

Neste sentido Silva (2009, p. 24), em suas colocações complementa dizendo que

a formação através da ferramenta online atualmente, tem levado muitos profissionais a buscarem novas habilidades, principalmente os professores, realizando cursos de capacitação, formação e até mesmo de atualização, se adaptando as novas exigências marcadas pela sociedade da informação e pelos avanços tecnológicos que vêm influenciando a vida e determinando um novo agir social.

Ainda nesta mesma linha de pensamento, Silva (2009) coloca que o sistema online, auxilia na reprodução, busca e envio de materiais, facilitando na interação entre professor e aluno, onde a internet torna-se fundamental, motivando a aprendizagem através de novas informações e novos conteúdos e complementa afirmando que

não se trata apenas de levar para a sala de aula, uma perspectiva online, mas de descobrir através dessas ferramentas o potencial específico que tem a Internet, que derruba barreiras de tempo e espaço e nos coloca diante dos mais novos paradigmas para inovação da educação online no contexto pedagógico. (SILVA, 2009, p. 27).

Pensamento que segue a mesma linha de Moran (2007), que por ser um entusiasta do ensino a distância, já defendia à muito tempo, a utilização de processos midiáticos, como forma de educação, através de meios online, onde já colocava que em um futuro próximo ocorreria uma grande abrangência de cursos totalmente virtuais, de forma semipresenciais onde o professor complementaria seus ensinamentos fora da sala de aula, utilizando o contato com o aluno através da internet, por meios online.

Mudanças que muitas instituições do ensino superior foram se adequando, devido a possibilidade de facilidade para os alunos na realização de seus planejamentos pessoais e trabalhistas se adequarem com a possibilidade do ensino a distância, bem como o fator econômico, sem a precisão de deslocamentos e barateamento dos cursos, facilitando para ambos os lados.

Situação que no ensino fundamental e médio, algumas escolas particulares já estavam se adequando, implantando em seus currículos, a disponibilidade do desenvolvimento de algumas disciplinas ou atividades serem realizadas de forma online, a distância, mas muito pouco ainda sendo desenvolvida nas redes públicas de ensino.

Redes públicas que visivelmente neste período de Pandemia da Covid-19, apresentaram maiores dificuldades de adaptação com o ensino online, tanto no processo de utilização de ferramentas por parte dos docentes como de infraestrutura física das escolas e principalmente por parte dos alunos, conforme nos coloca Fontolan *et al.* (2021), onde os conteúdos eram repassados para os alunos, ocorrendo intervenção por meios de contatos online, onde a aprendizagem vai ocorrendo, talvez não na mesma magnitude do ensino presencial, mas engatinhando para ser aceita no futuro de forma definitiva.

Futuro configurado na popularização do uso do computador e da internet, continuam os autores acima, passando estes a fazerem parte do nosso cotidiano, e isso já é percebido principalmente no ensino superior, onde no lugar de cadernos para anotações, os estudantes já utilizam o notebook e em algumas instituições de ensino fundamental e médio, também já estão sendo aceitos tais ferramentas.

Ferramentas que Moran (2007) e principalmente Silva (2009) já defendiam como meios de auxiliar na aquisição de conhecimentos, pois conforme Silva (2009, p. 23),

passamos a ser a sociedade do conhecimento, com avanços tecnológicos, que provocam transformações no mundo, na qual a informação já não tem sido mais o problema principal, mas sim, como geri-la. Teorias de aprendizagem que explicam as relações entre o sujeito, o objeto de conhecimento e a mediação com o computador estão sendo escritas e validadas, a fim de aumentar o potencial cognitivo dos alunos, o prazer e a motivação no aprender em cursos online.

Avanços tecnológicos que proporcionam uma nova forma de viver, exigindo cada vez maior rapidez nos mecanismos, nas respostas, nas ações e reações, possibilitando interatividade, rompendo as barreiras do espaço e do tempo, segundo Moran (2007, p. 46), onde com a educação online

surge um novo mundo, um novo saber e práticas num processo dinâmico e exigente de indagações, questionamentos e busca de soluções. Aparece um novo aluno que exige novos conceitos, novas formas de aprender e de buscar a educação. Desaparecendo a transmissão como única forma de aquisição de conhecimento, surge a ênfase na interação e aparece o aprender a aprender, o aprender pela pesquisa.

Complementando suas colocações, Moran (2007, p. 47) diz ainda que

no lugar da reprodução passiva de informações já existentes, deseja-se cada vez mais estímulo à criatividade dos estudantes indo contra currículos padronizados à muitos anos atrás, sem uma educação de qualidade, baseado em uma educação bancária, mas sim voltado a uma nova pedagogia de projetos, à educação por toda vida e centrada no aluno.

Colocações que Silva (2009, p. 27) concorda plenamente, afirmando que

a educação online mediada pelas tecnologias é um meio para facilitar a interação social, viabilizar a aprendizagem individual através das interações com um grupo e uma forma de possibilitar a criação coletiva de um conhecimento compartilhado. Neste novo modelo é possível a cada aluno interagir com o professor e com as bases de conhecimento computadorizadas, assim como é possível interagir também com outros estudantes, desenvolvendo projetos de seus interesses, com fins profissionalizantes.

Anteriormente a estas colocações, Silva em 2003, já mencionava em seu livro “Educação online”, lançado pela editora Loyola em São Paulo, que “novos paradigmas levariam a um estilo de aprender, a uma pedagogia totalmente nova, bem mais democrática, em que nenhuma estrutura rígida teria mais lugar, onde haveria de se estar sempre “aprendendo a aprender” (SILVA, 2003, p. 25).

Neste sentido Fontolan *et al.* (2021), colocam que o “aprendendo a aprender”, está revolucionando as estruturas escolares neste momento de pandemia, onde as

escolas, professores e alunos estão aprendendo a uma nova forma de ensinar e de aprender, através de tecnologias e metodologias online, onde transparece um início de adaptação, conforme colocações apresentadas por Peters (2009, p. 23), onde coloca que “na maior parte dos casos a formação online atualmente disponível é apenas uma transposição do ensino tradicional da sala de aula para o ambiente online”, ou seja, muitas vezes reeditamos as antigas metodologias de ensino em materiais para serem utilizados no ambiente online.

Os autores acima, citando La Rosa (2003) e Peters (2009) alertam para este ambiente online de formação, dizendo que o mesmo pode-se caracterizar baseado em duas abordagens: A tecnicista e a sociointeracionista, sendo

numa abordagem tecnicista, não há estímulo à interação. Os alunos aprendem de forma individualista e a interação acontece através dos materiais didáticos postados no ambiente online e é com esse material apenas que na maior parte do tempo os alunos interagem de forma apenas reativa. Numa perspectiva sociointeracionista, possibilita aos sujeitos envolvidos um espaço de colaboração para que sejam atingidos os objetivos em comum. Porém, para que esses objetivos sejam alcançados é preciso uma construção de conhecimentos e que estes sejam colocados em prática, pois cada aprendizagem requer esforços e motivação, tanto dos professores quanto dos alunos. (PETERS, 2009, p. 25).

Sobre a abordagem tecnicista, os autores acima, citados La Rosa (2003) colocam que o ambiente de formação que se inspira na psicologia comportamental, onde os alunos apenas recebem as informações postadas no ambiente, e em seguida reproduzem essas informações para seus professores. Pensamento que Peters (2009) concorda dizendo que seria uma forma de reprodução do conteúdo. Esse tipo de metodologia de ensino implica em que o aluno, no ambiente online, apenas execute as atividades propostas pelo professor individualmente, não possibilitando desta forma, uma construção coletiva de conhecimento. De acordo com o autor,

a atual formação online está baseada pelo papel da tecnologia como substituição da intervenção do professor. Em geral as abordagens atuais transferem o ensino tradicional da sala de aula para o ambiente online, remodelando os materiais impressos, e, materiais da internet. Esta perspectiva tecnicista apresenta os mais diversos problemas, uma vez que, não estimula o desenvolvimento de competências tais como capacidade crítica, resoluções de problemas, tomada de decisões e compartilhamento e troca de conhecimentos a partir da interação com os demais sujeitos. (PETERS, 2009, p. 27).

Ainda nesta perspectiva sócio interacionista, Fontolan *et al.* (2021), tendo como base a obra Psicologia e Educação de La Rosa (2003) colocam que tal situação

também está vinculada em bases psicológicas, onde é composta por teorias que sustentam que o desenvolvimento do comportamento humano é uma construção resultante da relação do organismo com o meio em que está inserido. O autor cita como base ensinamentos de Piaget e Vygotsky, que são dois dos estudiosos dessa área, que pesquisando os processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, provocaram o questionamento das concepções tradicionais em educação e impulsionaram mudanças na forma de ensinar e aprender.

Fontolan *et al.* (2021), versando sobre a abordagem interacionista, citam Peters (2009, p. 31) dizendo que

as abordagens cognitivistas e sociointeracionista compõem o corpo de conhecimentos imprescindíveis para a compreensão da aprendizagem como um processo estrutural, construtivo, subsidiando as propostas de utilização das TIC na educação e da educação online.

Complementando suas colocações, Fontolan *et al.* (2021), colocam que independente da abordagem a ser utilizada, ou seja, da forma de ensinar a ser desenvolvida pelo professor, podemos perceber que o mesmo terá muito trabalho neste processo *online*, pois tanto eles, os docentes como os alunos terão diversos desafios.

Desafios que Martins e Reis (2008) colocam onde os docentes com relação aos métodos de comunicação e problemas relativos às infraestruturas tecnológicas e produção de conteúdo, que visem o processo de ensino e aprendizagem para os alunos, terem em grandes proporções e que somente serão superados com motivação, confiança, estímulo e participação, com a construção de um relacionamento produtivo com os alunos. Os autores complementam suas colocações afirmando que

as diferentes modalidades de comunicação disponíveis no ambiente online, síncronas e assíncronas, exigem que o docente seja capaz de comunicar de uma forma precisa e construtiva e ter certo comportamento: como ser atento e cuidadoso estando sensibilizado para com os estudantes que não tem uma presença regular e contínua, dar tempo ao estudante para responder às mensagens, desenvolver técnicas de questionários e de debates. Na aprendizagem online existem diversas formas de motivar os estudantes no envolvimento de debates como, por exemplo, relatórios de grupo (resultados dos trabalhos em grupo) e apresentarem os mesmos as turmas para debate geral. (MARTINS; REIS, 2008, p. 4).

Neste sentido Fontolan *et al.* (2021), colocam que com relação aos alunos online, estes precisam dedicar-se, disponibilizando uma quantidade significativa do

seu tempo semanal para os estudos e não devem pensar que o curso *online*, seja mais fácil de obter os créditos para finalização de disciplinas ou curso, pois existe a necessidade de participação, interação com os colegas, realização de tarefas e provavelmente outras atividades estabelecidas pela instituição mantenedora.

Silva (2009) coloca que esta nova forma de ensinar, com relação ao papel do professor e do aluno neste contexto, coloca que são necessários ambientes ricos em estímulos intelectuais com conteúdo contextualizados, e, principalmente, a partir da motivação criada pelo trabalho em equipe, na interação aluno/aluno e professor/aluno. Neste contexto,

várias discussões têm sido abertas e estão revolucionando a educação à distância que, por sua vez, não está mais sendo tratada apenas como uma alternativa de autoaprendizagem isolada. Hoje se fala muito em mudanças de paradigmas da educação e promovê-la significa repensar os objetivos básicos da educação e reestruturar os processos através dos quais estes objetivos devem ser alcançados, a fim de obter melhorias em indicadores críticos e contemporâneos de desempenho. (SILVA, 2009, p. 52).

Mudanças de paradigmas, colocam Fontolan *et al.* (2021), que marcados pelos avanços tecnológicos, principalmente nas criações de cursos interativos de qualidade, com participações, intervenções, com possibilidades iguais para todos, onde os recursos e ferramentas tenham alcance universal, para garantir tal interação. Mudanças na forma de ensinar e aprender, pois devemos estar atentos ao futuro, onde a aprendizagem é vasta e o saber nunca é suficiente.

Neste contexto metodológico, os autores acima complementam que relacionado a mudança da forma de ensinar, encontra-se uma questão fundamental, interligada a todo o desenvolvimento educacional do aluno, que é a avaliação. Situação que gera angústias no docente sem saber como avaliar, como proceder com relação se os ensinamentos estão sendo absorvidos pelos alunos, se está ocorrendo a aprendizagem.

Scorsolini-Comin (2013), coloca que “o avaliar” é uma questão amplamente debatida por educadores, psicólogos, gestores educacionais e demais profissionais envolvidos direta ou indiretamente com os processos de ensino-aprendizagem há muito tempo e sempre gera desconforto e angústias por parte do docente no momento de atribuir a avaliação, devido à falta critérios do que se deve avaliar e como avaliar, se realmente este diagnóstico retrata a aquisição de aprendizagem ou não do aluno. Neste sentido, o autor coloca que

a avaliação, pesa a necessidade de que a mesma seja considerada justa, coerente, tendo critérios de seleção, classificação e mesmo de reflexão em torno das estratégias educacionais adotadas, quer em situações presenciais ou a distância. (SCORSOLINI-COMIN, 2013, p. 44).

Neste sentido complementa dizendo que

avaliar em meio aos novos paradigmas educacionais e culturais é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, em um acompanhamento permanente do professor. Onde o aluno em seu processo de aprendizagem, tornem-se pessoas críticas, participativas e articuladas às novas exigências da sociedade contemporânea. Onde o sentido da avaliação deve se refletir no aluno, no professor, no currículo e nos ambientes educacionais. (SCORSOLINI-COMIN, 2013, p. 45).

Fontolan *et al.* (2021) colocam que este pensamento está baseado em uma avaliação sociointeracionista, pois tanto nas perspectivas tecnicistas como na sociointeracionista é necessário avaliar, que é uma das determinações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o que diferencia uma da outra é a forma de interagir do professor, pois na abordagem tecnicista, os professores muitas vezes tem como base a questão quantitativa da nota, não se atendo a princípios fundamentais qualitativos que podem interferir nesta avaliação, possibilidade que utilizando uma análise qualitativa, vem ao encontro da avaliação sociointeracionista, onde poderá refletir a situação da aprendizagem sobre diferentes paradigmas.

Por outro lado, em uma perspectiva socioconstrutivista, Fontolan *et al.* (2021) colocam que a avaliação deve possuir um caráter social, envolvendo seleção e classificação, bem como uma dimensão pedagógica ou formativa, que deve se dar ao longo de todo o processo de aprendizagem. Para efeitos didáticos, “a avaliação pode ser dividida em três momentos distintos, ou seja, antes, durante e depois do ensino” (BASSANI; BEHAR, 2009, p. 110). Complementam suas colocações explicando que:

- ‘Antes do processo’ seria a **avaliação diagnóstica**, tendo como objetivo levantar os conhecimentos já adquiridos e possibilitar uma visão geral acerca do nível em que se encontra o aluno, bem como mapear as suas necessidades e planejar o modo como elas podem ser incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem.
- ‘Durante o processo’ seria a **avaliação formativa**, que visa a acompanhar o aluno ao longo do processo, em seu desenvolvimento em termos de dados conteúdos, conhecendo suas limitações, suas potencialidades e apropriações do conhecimento. É uma avaliação importante no sentido de permitir que estratégias complementares sejam desenvolvidas e empregadas antes do final do processo de ensino-aprendizagem, tendo um caráter de orientação.

- O 'depois', seria a **avaliação somativa** que ocorre ao final do processo é considerada mais tradicional e tem sido mantida mesmo em modalidades de ensino consideradas de vanguarda. Trata de averiguar quais as aquisições do aluno, o que ele 'aprendeu' ou 'não aprendeu', sendo o resultado final de todo um processo. (BASSANI; BEHAR, 2009, p. 110).

Fontolan *et al.* (2021) citando colocações de Scorsolini-Comin (2013) colocam que o ideal seria a utilização deste sistema de avaliação, para o momento online, porém segundo Oliveira (2010, p. 109), a avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais geralmente ocorre

baseada exclusivamente em testes somativos aplicados em momentos isolados do curso, como testes automatizados, que geram um *feedback* rápido, com certos refinamentos em algumas iniciativas, buscando alguma individualização sob demanda do professor, que utiliza metadados relacionadores de tópicos e questões, na busca pela geração de um questionário relativamente personalizado. Apesar desses refinamentos, tratam-se de técnicas ligadas muito mais à reprodução de conteúdos e memorização, cujo alcance avaliativo é limitado, fragmentado, isolado e descontínuo.

Situação semelhante é apresentada por Bassani e Behar (2009), onde colocam que nas avaliações online, prevalecem os modelos que associam frequência e assiduidade, resultados de testes, trabalhos e tarefas realizadas, avaliações consideradas tradicionais nessa modalidade.

Fontolan *et al.* (2021) colocam que durante este período de pandemia, observou-se diferentes formas de avaliação sendo utilizados pelas instituições, muitas seguindo os modelos apresentados pelos autores acima, numa abordagem tecnicista, outras tentando um acompanhamento através de tarefas, onde o professor mesmo a distância, desenvolve uma avaliação formativa.

Os autores acima colocam que nos ensinos fundamentais, a utilização de apostilas de acompanhamento foi uma das alternativas mais utilizadas. No ensino médio e superior, já ocorre uma avaliação desenvolvida em uma perspectiva interdisciplinar e integrada do conhecimento, com atividades realizadas em plataforma de aprendizagem e com aulas ministradas por docentes especializados, que se qualificaram para este momento, utilizando ferramentas como videoconferências, videoaulas, palestras. Além, do acompanhamento do próprio professor, seguindo um minucioso conjunto de regras e atividades programadas, com objetivos de aprendizagem claramente definidos a cada aula ou a cada conteúdo, retomados ao final do processo como forma de confirmar ou não o cumprimento da meta

estabelecida. Os *feedbacks*, eventos centrais no processo de aprendizagem segundo esse modelo, são oferecidos pelos professores do curso como revisões, e a partir dos desempenhos individuais e coletivos dos alunos nas diferentes atividades, são desenvolvidas as avaliações.

Assim, independente da abordagem tecnicista ou sociointeracionista, a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem são muito importantes. Tanto como no ensino presencial, como no ensino online deve-se buscar estratégias construtivas na postura do professor, com tomadas de ações mais flexíveis, não lineares, onde possam ser refletidas a aprendizagem real do educando, servindo de instrumento de transformação e aprimoramento dos métodos educacionais e dos pressupostos que orientam o ensino.

2.3.5 O Possível Abandono Intelectual no Campo: A Educação Frente à Questão do Trabalho Infantil e Violências Sofridas por Crianças e Adolescentes

Atualmente às questões sociais que assolam o nosso país, principalmente envolvendo a área econômica, está gerando uma grande crise que afeta todos de forma direta ou indireta, ocasionando um grande número de desemprego, gerando um mal-estar para as famílias com relação a questão de sobrevivência. Crise esta que encontramos tanto no meio urbano como rural, que conforme o Instituto Sonho Grande (2020) a necessidade de trabalhar acaba envolvendo toda a família de forma direta, afetando crianças e adolescentes, que por necessidade acabam inseridos neste contexto, através de trabalhos infantis, como ajuda no sustento familiar.

Na zona rural, no campo, nos afazeres do dia a dia domésticos, no trato a animais, nos afazeres da terra, na agricultura, no plantio ou colheita e em outros envolvimento, encontramos o trabalho infantil, que segundo a Comissão da Pastoral da Terra

é uma realidade complexa, violenta e chocante, trazendo à tona as contradições da chamada modernização, do desenvolvimento e da civilização. A conhecida disputa pelo trabalho/emprego no sistema capitalista, hoje agravada pelos ventos do neoliberalismo, em nome da competitividade lucrativa, baixa o custo da mão de obra e aumenta o desemprego para uma massa desqualificada de trabalhadores sem perspectivas e empurra para o trabalho crianças e adolescentes. Estes são explorados brutalmente, perdem a possibilidade de ter verdadeira infância, de frequentar a escola, e ficam com seu futuro comprometido de forma irreversível (CNBB, 2015, p. 1).

Versando sobre essa problemática, Faleiros e Faleiros (2008, p. 57) colocam que “O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), juntamente com o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, estabeleceram em 2000, diretrizes para o enfrentamento desta questão”, e que em 2004, foi estruturado o

Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil e de Proteção do Trabalho do Adolescente pela Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI), reativada pela Portaria nº 952 de julho de 2003 do Ministério do Trabalho e Emprego. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 57-58).

Apesar de todo esse amparo legal, de acordo com os autores,

as crianças e adolescentes brasileiros continuam trabalhando, com a conivência de grande parte da opinião pública, [onde o] uso da mão-de-obra infantojuvenil tem sido socialmente aceito sob a justificativa de atender às necessidades de aumento da renda familiar e de educar as crianças pela disciplina do trabalho. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 58).

Situação essa que vem contra a legislação existente no Brasil, onde várias ONGs e Comissões já institucionalizadas como a Pastoral da Terra, lutam no sentido de combater tal situação considerada de abuso e de desrespeito com a criança e adolescente, pois no Brasil a muito tempo já se discute a questão da idade mínima para a entrada no mercado de trabalho, onde variou do período de 1891 até a Constituição de 1934, como idade mínima de 12 anos.

Desde a Constituição Federal de 1934 até a ditadura militar de 1964, a idade mínima passou para 14 anos. Da ditadura militar até a última Constituição Brasileira, retornou a ser de 12 anos. Porém, atualmente a atual Constituição Brasileira determina que a idade mínima para a entrada no mercado de trabalho é de 16 anos. O trabalho noturno, perigoso ou insalubre (que pode ocasionar doenças) é permitido apenas à maiores de 18 anos. Apenas na condição de aprendiz o adolescente pode exercer trabalho remunerado, dos 14 aos 16 anos, com direitos trabalhistas garantidos, em jornada e regime especificados na lei, nos termos do art. 10 da Lei nº 10.097/2000.

Faleiros e Faleiros (2008, p. 59) colocam que nos últimos cem anos, têm sido “tênues as iniciativas concretas no sentido de combater ou impedir a exploração do trabalho infantojuvenil. É preciso indagar em que medida essa prática estaria expressando resquícios da ideologia escravocrata”. Pois segundo os autores, qualquer iniciativa,

que vise à superação dos efeitos do trabalho escravo ainda presentes em nossa sociedade deverá necessariamente levar em conta o passado escravocrata, pois é lá que surgem algumas das explicações para a aceitação com grande naturalidade da exploração da força de trabalho de crianças e adolescentes. Afinal, esse foi um aprendizado que se deu no cotidiano das relações entre senhores e negros, escravizados e libertos. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 59).

A situação hoje em dia, por mais parecida que possa ser, não se assemelha a questão escravocrata de antigamente, mas sim por necessidades, onde devido a situação de pobreza, obriga os pais tanto a utilizar os filhos como mão-de-obra doméstica, quanto a oferecê-los no mercado de trabalho para aumentar a renda familiar. Fato esse que gera oportunismo e incompreensão, porém que justificam e explicam para a sociedade, da necessidade do trabalho precoce.

Russ (2000, p. 297) nos chama atenção para a questão do trabalho hoje em dia, onde tem serviços que “embrutecem e deformam, além de não proporcionarem condições para o ser humano escapar da situação de penúria e privação na vida pessoal, familiar e social”. Nesta perspectiva, continua o autor, é fácil incluir o trabalho infantil onde “a entrada precoce de crianças e adolescentes no mercado de trabalho, nas condições atuais e históricas do capitalismo no Brasil, exemplifica bem essa perspectiva e necessidade”, pois,

o trabalho pode ser compreendido como uma atividade consciente e voluntária, pela qual o homem exterioriza, no mundo, fins destinados a modificá-lo, de maneira a produzir valores ou bens sociais ou individualmente úteis e satisfazer, assim, suas necessidades. No entanto, pelo que se conhece da evolução das formas de trabalho ao longo do tempo, pode-se afirmar que essa definição vale mais para algumas sociedades do que para outras. (RUSS, 2000, p. 298).

Faleiros e Faleiros (2008, p. 60) complementando este pensamento afirmam que

ao mesmo tempo em que modificam o mundo pelo trabalho, os seres humanos também se modificam, estabelecendo relações entre si, criando e renovando culturas. Nesse sentido, o trabalho desenvolve capacidades do indivíduo e contribui para seu desenvolvimento como ser humano. Por outro lado, o modo pelo qual uma determinada sociedade se organiza para o trabalho e o tipo de relações que se estabelecem na produção podem também levar à desumanização e à alienação do ser humano.

Modificações essas, que levam pais de família a buscar nos filhos menores a ajuda necessária para sua sobrevivência, através da exploração do trabalho infantil, onde torna-se mais um ajudando nos recursos familiares tendo em vista o

empobrecimento existente nesta realidade, como nos coloca Huzak e Azevedo (2000, p. 100) que as “famílias empobrecidas muitas vezes não encontram alternativas a não ser buscar a complementação de renda por meio do trabalho dos filhos”. Portanto, o combate a essa forma de exploração não pode ser dissociada de outras políticas públicas que tenham como objetivo intervir na diminuição da pobreza.

Como proposta seria para o controle e combate a este importante problema que é a pobreza e a utilização de mão de obra infantil, temos a educação, onde essa poderá mudar e transformar as vidas destes jovens, conforme nos coloca Faleiros e Faleiros (2008, p. 67), que uma das maneiras de agir na busca da redução da pobreza é “propiciar mais e melhor educação às camadas pobres”, e que estudos recentes demonstram que

o baixo índice de escolaridade da população gera e realimenta as desigualdades sociais e a concentração de renda. Investir na educação básica é uma estratégia para reduzir as desigualdades e melhorar a qualidade de vida da população. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 67).

Barros e Mendonça (1998) fazendo colocações referentes a participação de menores como força de trabalho, junto a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na Tailândia, colocam que no Brasil, a luta pela prevenção e eliminação do trabalho infantil está centrada na garantia do direito à educação básica e associada a outras ações, como a complementação da renda familiar e a implantação e desenvolvimento de programas sócio educativos no período complementar à escola, com bolsas de auxílios ligadas a escolarização, no sentido de evitar o trabalho infantil.

Os autores acima complementam suas colocações afirmando que a obtenção desses auxílios está interligado com a Declaração Mundial de Educação para Todos, onde

o Brasil é signatário, situação está consolidada em Jomtien - Tailândia em 1990, que aponta para a necessidade de a educação estar apoiada numa concepção de aprendizagem que contemple o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. A perspectiva é a de que os cidadãos acessem e apreendam os conhecimentos construídos e acumulados socialmente, que compreendam e atuem criticamente não só na realidade social mais próxima, como também na mais ampla, no sentido de modificação, preservação ou ampliação das conquistas sociais. (BARROS; MENDONÇA, 1998, p. 46).

Faleiros e Faleiros (2008) versando sobre estas conquistas sociais, citam como exemplo as atividades desenvolvidas no contraturno da escola, que têm a função de

criar oportunidades para que crianças de famílias de baixa renda pratiquem esportes, desenvolvam atividades artísticas e culturais e competências sociais, brinquem e tenham seu estudo acompanhado. A intenção não é a de substituir ou repetir o que a criança faz na escola, mas complementar e enriquecer a educação que ela recebe de seus professores e de sua família. Assim complementar a educação das crianças é

contribuir para a maior equidade nas oportunidades educacionais. Assim, parte dos esforços para combater o trabalho infantil deve ser destinada a fortalecer essas ações complementares à escola. Nessa perspectiva é que se justifica a luta por uma escola de qualidade, que garanta o ingresso, regresso, permanência e sucesso da criança e, ao mesmo tempo, a luta por espaços, públicos ou não, que ofereçam oportunidade de prática de esportes, arte, cultura e lazer. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 67-68).

Faleiros e Faleiros (2008, p. 70) ressaltam que além disso, “a criança não pode ser responsabilizada pelo sustento dos pais ou responsáveis. Eles é que são responsáveis pelo sustento das crianças”. O programa Bolsa Família, que tem como uma de suas origens o Bolsa Escola, tem como um dos requisitos de concessão a inclusão escolar das crianças. “O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), implantado em 1996, tem três dimensões integradas: concessão de Bolsa Criança Cidadã, a manutenção da jornada ampliada e o trabalho junto às famílias”.

Além do programa PETI, existe o Programa Sentinela, destinado a “combater o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes”. Trata-se de serviço especializado e continuado de

enfrentamento ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes que atua com vistas a construir, em um processo coletivo, a garantia de seus direitos fundamentais, o fortalecimento da sua autoestima e o restabelecimento do seu direito à convivência familiar e comunitária, em condições dignas. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 70-71).

Com estas colocações e entendimento teremos maiores condições em estar auxiliando no combate ao trabalho infantil, onde com atividades sendo desenvolvidas na escola poderemos estar incorporando os conhecimentos à própria prática, ao próprio fazer do dia a dia. Para isso, é necessário desenvolver competências pessoais junto aos educadores, preparando-os para momentos que envolvam flexibilidade, criatividade e predisposição para um contínuo processo de aprendizagem e ensinamentos, para desenvolver plenamente o potencial presente em cada criança, estimulando-a para exercer de forma social essa aprendizagem, cooperando e

transmitindo, pois entendemos que não é tarefa somente da escola, mas da família e da sociedade como um todo.

Faleiros e Pranke (2001) ressaltam que a política de combate ao trabalho de crianças e adolescentes foi constituída a partir de uma Rede Nacional de Combate ao Trabalho Infantil, composta por fóruns e comissões estaduais de todo o país. O Ministério Público do Trabalho vem contribuindo para promover todas as articulações. Uma das características principais do Fórum é a presença de atores governamentais e da sociedade, aos quais pode se agregar a escola. Destacam-se: empresários, sindicalistas urbanos e rurais, agências internacionais, movimentos sociais, organizações não governamentais e o próprio governo.

Através da constituição desta Rede para combater o trabalho infantil, foi proposto a garantia de estruturação de escolas públicas de qualidade para todas as crianças e adolescentes, tendo como um dos eixos centrais o enfrentamento do trabalho infantil. Não menos importante é a tentativa de

mudar a cultura segundo a qual o trabalho da criança cria hábitos saudáveis de disciplina, ajuda a formar o caráter e as faz 'ser alguém na vida'. Colocar e manter as crianças na escola traz melhores resultados do que fazê-las arriscar a vida, a saúde e o futuro no trabalho. (FALEIROS; PRANKE, 2001, p. 31).

Assim, evitando divergências de ideias quanto a trabalhar ou não trabalhar, no campo, no desenvolvimento das atividades, existe a possibilidade do auxílio das crianças e adolescentes, nos afazeres domésticos, sem a caracterização de ser considerado trabalho infantil, inclusive desenvolvendo ações aprendidas no contexto escolar, que poderão auxiliar a família em sua sustentabilidade.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Visando atingir os objetivos propostos do estudo, que inicialmente foi estruturado com o pensamento investigativo, através de uma pesquisa exploratória, conforme apresentado e defendido junto à banca de qualificação, com os devidos detalhes do caminho metodológico, com todos os princípios e ações amplamente definidos para a obtenção das informações necessárias para a complementação do estudo, porém, devido a dificuldades com relação às tramitações processuais e autorizações por parte da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, o estudo inicial ficou prejudicado.

Dificuldades burocráticas⁷, que inicialmente foram atendidas, mas com o passar do tempo, outras solicitações foram aumentando o grau de dificuldades para a realização do estudo e o desenvolvimento da pesquisa, inclusive com possibilidades de vir a prejudicar o pesquisador, membros da amostra e princípios éticos do estudo. Desta maneira optou-se por readaptações nos procedimentos metodológicos do estudo, mesmo sabendo que os reais objetivos intencionais, ficariam prejudicados, mas que talvez em um futuro próximo, possam estar sendo revistos em outros estudos.

Assim, a abordagem metodológica que seria seguida, com uma pesquisa exploratória, com uma população e amostra definida, utilizando-se de instrumentos como entrevistas na busca de informações diretas para atender os objetivos do estudo, onde a análise seguiria um padrão qualitativo, descrevendo a realidade

⁷ No primeiro momento, quando da solicitação para a realização do estudo, ocorreram algumas solicitações coerentes no meu ponto de vista, por parte da Secretaria de Educação do Estado, como por exemplo: o encaminhamento do protocolo do estudo, na Plataforma Brasil, junto ao Comitê de Ética, (situação que já estava realizada e, que conforme normas éticas de pesquisa com seres humanos é necessária), solicitaram encaminhamento de todo o procedimento metodológico do estudo, as entrevistas, rol de perguntas e o nome das escolas que foram sorteadas. Procedimentos que foram realizados. Porém, novas solicitações foram realizadas, como: nome das pessoas que seriam entrevistadas, com as devidas assinaturas dos Termos de Consentimento, solicitaram terem acesso às entrevistas, falas e transcrições, e após todos esses procedimentos, iriam decidir se autorizavam ou não a publicação das informações coletadas. Exigências estas segundo eles, em conformidade com a Lei nº 12.527 de 18/11/2011, Art. 33 que versa sobre “a pessoa física ou entidade privada, sobre informações, em virtude de vínculo de qualquer natureza com o poder público, onde deixar de observar o disposto nesta Lei estará sujeita a diversas sanções” e Lei 13.709 de 14/08/2018, Art. 52 que versa sobre “os agentes de tratamento de dados, em razão das infrações cometidas às normas previstas nesta Lei, ficam sujeitos às seguintes sanções administrativas aplicáveis pela autoridade nacional”, onde seguia um rol de possíveis punições caso não cumpridas às determinações exigidas. Neste sentido, visando não prejudicar membros da amostra e evitar maiores prejuízos a pesquisa, optou-se por um estudo bibliográfico.

encontrada, para que de forma adequada e correta, pudéssemos analisar o impacto da Pandemia da *Covid-19* na educação das escolas do campo do Núcleo Regional de Educação de Toledo – Paraná, frente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), foi prejudicada.

Informações que poderiam identificar possíveis interferências, que a pandemia acarretou, através da implantação emergencial de procedimentos educacionais, como o sistema *online*, na aprendizagem dos alunos, bem como identificar ações que as escolas do campo, poderiam estar desenvolvendo com relação à ODS 4 – visando uma educação de qualidade.

Nos questionamentos, conforme rol de perguntas que seriam realizadas aos entrevistados, (diretores, coordenadores pedagógicos e professores) estaríamos investigando também, possíveis ocorrência de abandono intelectual, que poderia ter ocorrido devido ao ensino remoto ou até mesmo devido a dificuldades de sobrevivência, onde os alunos, principalmente os adolescentes, tiveram que se submeter a trabalhos domésticos para auxiliar a família, vindo a proporcionar uma possível evasão escolar.

Sem as devidas autorizações para a realização do estudo, porém angustiada e esperançosa na obtenção de informações, a respeito desta importante problemática educacional, optou-se em dar sequência à pesquisa, realizando-a através de uma abordagem bibliográfica, que talvez não reflita a realidade que o estudo gostaria de estar retratando, mas que buscará informações de forma geral e não específica, sobre estes importantes questionamentos.

A abordagem bibliográfica, também denominada pesquisa bibliográfica, está presente em todos os estudos, principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas, que Andrade (2010, p. 25), define como sendo

uma habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

A pesquisa bibliográfica documental é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: documentos, livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados, que para Fonseca (2002, p. 32), é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A pesquisa baseia-se no estudo da teoria já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado. Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever o sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos.

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo

registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A pesquisa bibliográfica, segundo Boccato (2006, p. 266),

busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado

o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Ruiz (2009, p. 57) coloca que em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer “na maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento de status quaestionis, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa”.

Sousa *et al.* (2021) ressaltam que o pesquisador pode encontrar as obras já publicadas na *internet* (google academic, google livros, biblioteca virtual, bibliotecas, site das bibliotecas de universidades, CAPES e outros). Nem sempre se encontra as obras pelo nome do tema, assim temos que utilizar as palavras chaves para encontrar as obras relacionadas com o objeto de estudo. Na busca do levantamento bibliográfico preliminar o pesquisador não necessita de realizar fichamentos. O pesquisador deve realizar as leituras exploratórias das obras de acordo com o tema a ser desenvolvido de modo que auxilie a delimitação do tema, que Sousa *et al.* (2021, p. 79) esclarece que

nesse procedimento o pesquisador terá um contato direto com os trabalhos desenvolvidos que abordam o tema a ser estudado e esclarecer os objetivos da pesquisa a ser realizada. O pesquisador tem vários caminhos para identificar as obras já publicadas, pode utilizar pesquisas através da internet no google livros, google academic, bibliotecas virtuais das universidades, bibliotecas tradicionais e outros.

É aconselhável o pesquisador procurar um número razoável de fontes, pois com um número alto de fontes o pesquisador pode se perder no desenvolvimento da pesquisa.

As fontes podem ser identificadas através de pesquisas no google academic, google livros, nas bibliotecas, em catálogos, editoras, revistas, teses e artigos, anais na CAPES e outras fontes publicadas confiáveis. Podemos utilizar também leis para comprovar os direitos de um determinado assunto, CDs, palestras, lives e outras fontes que são confiáveis. As palavras chaves auxiliam na identificação das obras a serem estudadas para resolução do problema ou confirmação das hipóteses. (SOUSA *et al.*, 2021, p. 81).

Assim, sem acesso direto a entrevistas e documentos específicos relacionados a abordagem do estudo, ligados as escolas, estruturou-se uma análise, através de uma abordagem bibliográfica e documental. Documental com a utilização de materiais impressos, publicados por órgãos de comunicação, com relatos em telejornais ou

descritos em jornais de circulação, bem como informações citadas em revistas, teses e dissertações, que foram caracterizadas como “documentos secundários”, por apresentarem informações já vistas e analisadas. Desta forma, traçou-se a análise, com resgates bibliográficos que abordassem de forma direta ou indireta, questões levantadas no estudo, numa perspectiva de estar atingindo os objetivos propostos.

4 ANÁLISE DOCUMENTAL: RESGATES BIBLIOGRÁFICOS

Conforme já explicado junto ao novo procedimento metodológico do estudo, das dificuldades encontradas para a produção de informações, buscou-se através de um vasto e atualizado referencial teórico, resgatar dados que venham a colaborar, para que os objetivos do estudo sejam parcialmente alcançados, sem termos dados concretos, condizentes com a realidade atual principalmente das escolas que seriam investigadas, para verificarmos se a Pandemia da *Covid-19* acarretou impactos na aprendizagem dos alunos das escolas do Campo do Núcleo de Educação de Toledo, Paraná.

Entre os objetivos específicos do estudo, o primeiro tentava identificar se as escolas estavam realizando alguma atividade relacionada com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que representa a área da educação, com ações voltadas para a “Educação de Qualidade”, principalmente promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, conforme prevê as intenções da ONU (2015).

Como já foi explicado, devido à mudança metodológica do estudo, não temos resposta direta para este questionamento, porém podemos indiretamente entender que sim, principalmente considerando os princípios éticos e morais das Escolas do Campo, que é preparar o aluno para uma transformação social, com projetos integrados para promover a transformação do mundo e a autotransformação humana, como ressaltam Molina e Sá (2012).

Transformações na forma de ver o novo, de entender que devemos cuidar para ter, de forma cooperada, como exemplifica a agricultura familiar, de maneira inclusiva, para todos. Ações que contemplam o ODS 4, onde a escola contribui com ensinamentos e maneiras corretas de como agir.

No Paraná, muitas escolas, principalmente as do Campo, já estavam desenvolvendo projetos desta magnitude, como podemos constatar através dos Cadernos Temáticos da Educação do Campo, desenvolvidos pela Coordenação da Educação do Campo junto a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, através de sua Superintendência da Educação a mais de uma década (PARANÁ. SEED, 2009).

Projetos que interligam as atividades do campo a cidade, conforme colocações dos organizadores dos Cadernos Temáticos de “oportunizar aos educandos do campo

e da cidade uma reflexão que perceba este espaço ‘em relação’ e não como mundos à parte, na perspectiva de superar o discurso dicotômico entre rural e urbano, campo e cidade” (PARANÁ. SEED, 2009, p. 14), considerando que o campo, nesse sentido é

mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

Os autores complementando suas colocações dizem ainda que

a diversidade de experiências contidas no Caderno oferece aos professores uma oportunidade de conhecer as diversas realidades do Estado do Paraná que trazem consigo a esperança de uma escola que pensa seus espaços e tempos escolares, mostrando que estas mudanças, mesmo que tímidas, são possíveis. (PARANÁ. SEED, 2009, p. 18).

Realmente no Caderno, encontram-se diferentes propostas de projetos, inclusive sugeridos por professores, que pensaram, elaboraram e executaram as atividades, junto com alunos e com comunidade. Projetos como “Biodiversidade, Agricultura Orgânica e Agroecológica”, “Agricultura familiar/camponesa”, “Desenvolvimento Sustentável”; “Meio Ambiente”; “Horta comunitária”, “Cuidados com o Solo e Água”, entre outros. Projetos estes sendo desenvolvidos a partir do ano 2010, em algumas escolas do Paraná, porém, na região Oeste, nas escolas vinculadas ao Núcleo Regional de Educação de Toledo, somente em Santa Helena, está sendo desenvolvido um projeto denominado “Terra Limpa”, que envolve todas as disciplinas, desenvolvendo uma série de atividades que extrapolam o limite do colégio alcançando a comunidade.

Desenvolver este tipo de projeto, através de uma prática aprendida em sala de aula e nas experiências da vida, significa recuperar um dos principais fundamentos que definem a educação do campo, ou seja, o direito de mulheres, homens, jovens e crianças serem reconhecidos como sujeitos que pensam, elaboram, constroem sua vida, sua pedagogia no contexto onde estão. Projetos desta magnitude auxiliam de forma geral no bem-estar de todos, principalmente em períodos de crise como o da Pandemia da *Covid-19*, onde Fernandes (2004, p. 137) ressalta que

o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

Assim, conforme colocações dos organizadores dos Cadernos Temáticos da Educação do Campo, reconhecer os sujeitos, suas práticas, seus fazeres, significa também compreender estes professores, educandos, como sujeitos de cultura, que possuem história, que podem pensar o amanhã diferente do ontem e melhor do que o hoje. Significa projetar o futuro sem perder a dimensão da totalidade em que estão se constituindo.

Tendo como pensamento norteador, que projetos deste tipo, considerando a existência destes Cadernos Temáticos, sendo desenvolvidos pela Secretaria de Educação, como uma proposta de políticas públicas do estado, com ações visando o desenvolvimento e sustentabilidade, bem como a preservação e cuidado do meio-ambiente, com as escolas estaduais, tanto da zona urbana como da rural, sendo os agentes destas atividades, principalmente as escolas do campo, que contêm em sua estrutura interna essa essência de preservação e bem-estar, acredita-se que as escolas do campo da região oeste do Paraná, também devam estar desenvolvendo projetos que atendam aos ODS-4.

Com relação ao segundo objetivo do estudo, que seria caracterizar os impactos da Pandemia da *Covid-19*, nas metas dos ODSs mais relacionadas à Agricultura Familiar que possam ter afetado as Escolas do Campo. Podemos ressaltar que em virtude da impossibilidade de questionamentos através da entrevista, onde existiam perguntas diretas visando este objetivo, podemos constatar pelos referenciais teóricos que ocorreram vários problemas, inclusive com agravamentos em virtude da pandemia.

Problemas como o ODS-1 que versa sobre a “Erradicação da pobreza”, tendo como proposta, acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares. O que vimos e estamos presenciando, através da mídia, artigos, jornais e outros órgãos de informação é exatamente o contrário. Ocorreu um aumento da pobreza, onde os ricos ficaram mais ricos e os pobres mais pobres conforme nos apresenta o “Relatório Lucrando com a Dor”, da OXFAM - Briefing de Mídia (2022, p. 3), que diz que,

a riqueza dos bilionários teve alta recorde durante a Pandemia de COVID-19, à medida que as empresas dos setores alimentício, farmacêutico, energia e tecnologia lucram, milhões de pessoas ao redor do mundo enfrentam uma crise de custo de vida devido aos efeitos contínuos da pandemia e ao rápido aumento dos preços de bens essenciais, incluindo alimentos e energia.

O relatório ressalta que a pandemia, que levou tristeza e problemas para a maior parte da humanidade, foi um dos melhores momentos da história para a classe bilionária. Onde colocam que

em todo o mundo, de Nova York a Nova Délhi, as pessoas comuns estão sofrendo. Em todo lugar, os preços não param de subir – desde farinha, óleo de cozinha a combustível e eletricidade, entre tantos outros. As pessoas ao redor do mundo se veem obrigadas a cortar gastos, a enfrentar o frio em vez de aquecer seu lar, a deixar de lado atendimento médico para garantir comida na mesa; pais têm de escolher para qual filho eles conseguem pagar escola, se poderão pagar para algum. (OXFAM, 2022, p. 5).

No relatório, podemos entender claramente que o ODS-1, não foi atingido, muito pelo contrário, a crise do custo de vida já existente, somado à atual crise da Covid-19, “diante da qual, governos e a comunidade global, não conseguiram impedir o maior aumento da extrema pobreza em mais de 20 anos. Tal fracasso pode ser descrito como catastrófico. A pandemia matou mais de 20 milhões de pessoas” (OXFAM, 2022, p. 6), porém, seus reflexos ainda continuam a matar.

Com relação às Escolas do Campo e seus possíveis membros da agricultura familiar, acredita-se que talvez não tenha aumentado consideravelmente a pobreza entre a comunidade, pois um dos seus objetivos é a união, ou seja, se ajudarem mutuamente, desta forma poderá ter acarretado problemas entre algumas famílias, referente a dificuldades de sustentabilidade, em virtude direta da crise.

Com relação ao ODS-2, que versa sobre “Fome zero e agricultura sustentável”, tendo como proposta acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável, também podemos dizer que tal objetivo não foi atingido, muito pelo contrário, muitas famílias foram prejudicadas pela pandemia, acarretando perda do emprego, dificuldades de sobrevivência que diretamente ocasionou fome, dor, tristeza e muitos outros problemas de saúde.

A questão da agricultura sustentável, como visto no relato realizado dos Cadernos Temáticos da Educação do Campo, demonstra que estão sendo realizadas algumas atividades, propostas de projetos e outras ações, auxiliando o agricultor

familiar em sua sustentabilidade, junto a algumas escolas, principalmente as do Campo.

Porém, a pandemia ocasionou crises, afetando todos direta e indiretamente, proporcionando momentos de desespero, situações que afetaram o desempenho escolar de muitas crianças, principalmente as pertencentes a escola do campo, pela dificuldade e acessibilidade as informações educacionais.

O ODS-3 está relacionado à “Saúde e bem-estar”, com a proposta de assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades. Acredita-se que em parte este objetivo tenha sido alcançado, com a possibilidade de vacinas, visando à obtenção de saúde e do distanciamento, que acarretou outros problemas sociais, como o estresse mental, depressões, crises de relacionamentos familiares, porém alcançou seu objetivo de proteção, gerando o bem-estar para todos.

Proteção vista com a implantação do distanciamento social, com o afastamento das crianças e adolescentes do espaço escolar, como forma de prevenção a saúde e ao bem-estar de todos, porém por outro lado, prejudicou muitos que tinham este espaço escolar, como uma fonte de sociabilização e de alimentação, onde a merenda escolar complementava a alimentação necessária da criança ou até mesmo era a única alimentação do dia.

Situação que levou a outras necessidades, como a submeter-se a trabalhos domésticos e outros trabalhos, que acabaram prejudicando tanto seu desenvolvimento intelectual, acarretando situações de violências que direta ou indiretamente prejudicaram a saúde e o bem-estar de muitos que necessitavam desta política pública.

O ODS-8 que está relacionado ao “Trabalho Decente e Crescimento Econômico”, com a proposta de promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos. Principalmente adentrando na questão que abrange a Meta 8.7, que é

Tomar medidas imediatas e eficazes para erradicar o trabalho forçado, acabar com a escravidão moderna e o tráfico de pessoas, e assegurar a proibição e eliminação das piores formas de trabalho infantil, incluindo recrutamento e utilização de crianças- soldado, e até 2025 acabar com o trabalho infantil em todas as suas formas.

O ODS-10, que relaciona-se com a “Redução das desigualdades”, tendo como grande proposta reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles, acredita-se

também não ter sido alcançado, muito pelo contrário, teve grande aumento das desigualdades, conforme podemos constatar no “Relatório Lucrando com a Dor”, da OXFAM (2022).

Os relatores colocam que a crise da Pandemia da *Covid-19*, fez a desigualdade disparar em todas as suas dimensões, pelo mundo inteiro, que a desigualdade, que já era extrema antes da *Covid-19*, atingiu novos patamares. Que os governos têm de implantar com urgência medidas tributárias altamente progressivas que, por sua vez, devam ser usadas para investir em medidas poderosas e comprovadas para reduzir desigualdades (OXFAM, 2022, p. 7), tendo em vista que

essa desigualdade mata, pois contribui para que, no mínimo, uma pessoa a cada quatro segundos perca a vida, e somente os mais ricos estão imunes. Ou melhor, mais do que imunes, pois os bilionários se beneficiaram objetivamente dessas múltiplas crises. Sua riqueza aumentou, em grande parte, devido às altíssimas somas de dinheiro injetadas pelos governos na economia global, elevando os preços dos ativos e, com eles, as fortunas bilionárias.

Desigualdade que alavanca os poderosos e enterra os menos favorecidos, onde a riqueza bilionária e os lucros corporativos cresceram vertiginosamente, atingindo níveis recordes durante a Pandemia da *Covid-19*, em contramão prejudicaram milhões de pessoas, conforme aponta o relatório, que

- mais de 250 milhões de pessoas correm o risco de caírem na extrema pobreza, em 2022, por conta do coronavírus, da crescente desigualdade global e do impacto causado pelas altas nos preços dos alimentos, sobrecarregada, ainda, pela guerra na Ucrânia;
- A fortuna dos bilionários aumentou, em 24 meses, o equivalente a 23 anos;
- Bilionários dos setores alimentícios e de energia viram suas fortunas aumentarem em um bilhão de dólares a cada dois dias. Os preços dos alimentos e da energia subiram tanto, que atingiram seu nível mais alto em décadas;
- 62 novos bilionários do setor de alimentos surgiram. (OXFAM, 2022, p. 12).

Ressaltam ainda que a combinação entre a crise da *Covid-19*, o crescimento da desigualdade e o aumento dos preços dos alimentos pode fazer com que até 263 milhões de pessoas estejam na extrema pobreza em 2022, revertendo décadas de progresso. Tal número equivale a um milhão de pessoas a cada 33 horas.

No relatório, os autores destacam que a *Covid-19* atingiu um mundo que já era profundamente desigual. Décadas de políticas econômicas neoliberais transformaram os serviços públicos em propriedade privada e incentivaram o movimento em direção

à imensa concentração do poder corporativo e à evasão fiscal em grande escala. Tais políticas tiveram a função deliberada de corroer os direitos dos trabalhadores e reduzir impostos pagos pelas corporações e pelos ricos, além de deixarem o meio ambiente vulnerável a níveis de exploração muito além do que nosso planeta pode suportar.

Desigualdades que foram vistas e sentidas no ambiente escolar, durante o desenrolar da pandemia, com alunos apresentando grandes dificuldades de infraestrutura para acompanhar as atividades escolares, residências sem condições adequadas para proporcionar um ensino de qualidade, sem internet, computadores, celulares e outros implementos necessários, onde utilizou-se como forma única e necessária o “apostilamento” para a repassagem dos conhecimentos, porém, com avaliações e correções a distância, sem acompanhamento ou supervisão direta que realmente as atividades foram feitas pelos alunos e de forma normal, sem utilização de outros meios auxiliares, que no futuro possa prejudicar sua aprendizagem.

Supervisão e acompanhamentos que poderiam estar auxiliando neste momento de crise da Pandemia da Covid-19 na sustentabilidade das famílias, onde condiz com o ODS-12 – Consumo e produção responsáveis, “assegurando padrões de produção e de consumo sustentáveis”, com o desenvolvimento de projetos junto à escola, em horários especiais, como o apresentado através dos Cadernos Temáticos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná ou de ações envolvendo órgãos de apoio municipais, como ONGs, SENAI, SESI, SESC e outras entidades, realizando projetos visando auxiliar a comunidade, em ações de desenvolvimento sustentável e até mesmo visando conhecimentos para o “primeiro emprego” de escolares a partir dos 14 anos.

Sabemos que os ODS apresentados pela ONU (2015) se complementam de certa forma, estando interligados para o pleno desenvolvimento da humanidade e do ser humano de forma geral, neste estudo não estamos dando ênfase a todos de forma específica, neste sentido os objetivos:

ODS 5 – ‘Igualdade de gênero’: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

ODS 6 – ‘Água potável e saneamento’: garantir disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos.

ODS 7 – ‘Energia limpa e acessível’: garantir acesso à energia barata, confiável, sustentável e renovável para todos.

[...]

ODS 9 – ‘Indústria, inovação e infraestrutura’: construir infraestrutura resiliente, promover a industrialização inclusiva e sustentável, e fomentar a inovação.

[...]

ODS 11 – ‘Cidades e comunidades sustentáveis’: tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.

[...]

ODS 13 – ‘Ação contra a mudança global do clima’: tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos.

ODS 14 – ‘Vida na água’: conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.

ODS 15 – ‘Vida terrestre’: proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da Terra e deter a perda da biodiversidade.

ODS 16 – ‘Paz, justiça e instituições eficazes’: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

ODS 17 – ‘Parcerias e meios de implementação’: fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Objetivos estes, que mesmo tendo sua importância e relevância a nível mundial, podendo vir a complementar este e auxiliar em futuros estudos, acredita-se neste momento, não estarem diretamente interligados a essência do estudo. Neste sentido, neste momento ficando sem uma análise mais aprofundada de suas possíveis possibilidades no desenvolvimento deste estudo.

Outro fator importantíssimo que o estudo verificou foram as implicações da pandemia na aprendizagem e identificar a ocorrência de possível abandono intelectual através do ensino remoto ou à distância nas Escolas do Campo. Objetivo este, considerado fundamental para detectar futuros problemas no desenvolvimento integral dos estudantes, onde acreditava-se que através de informações coletadas junto a amostra, poderia vir a luz do estudo, informações importantes e altamente relevantes, com relação a aprendizagem, verificando possíveis danos que a pandemia acarretou no ensino. Principalmente, nos considerados alunos vulneráveis, carentes, distantes dos centros urbanos, como é o caso das escolas do campo, que apresentam em sua estrutura maiores dificuldades tecnológicas.

Pandemia que afetou todas as partes do mundo, principalmente em três principais fatores, na saúde, na educação e na economia dos países. A nível educacional Boyer e Bissonnette (2021) colocam que em análise realizada em 2021, sobre os efeitos do ensino virtual no rendimento escolar, cerca de 13 milhões de alunos de escolas primárias e secundárias de vários países do mundo (Inglaterra, Austrália, Bélgica, Canadá, Estados Unidos da América, França e Países Baixos), onde verificou-se uma tendência para resultados negativos na leitura, com maior

impacto na matemática, principalmente em alunos que frequentaram o ensino a distância durante o primeiro confinamento, sobretudo no ensino primário.

Nos alunos em risco, como nos outros, estes desvios parecem ser maiores mesmo num país como os Países Baixos, dos mais bem preparados para alternar o ensino à distância com o ensino presencial, onde estima-se uma perda média de cinco a nove meses de aprendizagem até junho de 2021. No caso dos mais vulneráveis, o atraso poderá ser de 6 a 12 meses.

Os autores ressaltam que esta análise foi realizada sobre o primeiro confinamento, ou seja, o primeiro isolamento social, que nestes países já ocorreram outros isolamentos, inclusive com países tendo já realizado até quatro, pois segundo os autores,

quanto mais confinamento é perfeitamente lógico antecipar os efeitos, ou seja, mais negativos serão os rendimentos dos alunos, pois em abril de 2021, muitos países tinham vivido entre dois e quatro confinamentos desde o início da pandemia. Assim, os confinamentos sucessivos poderão, sem dúvida alguma, motivar resultados ainda mais negativos nas crianças. (BOYER; BISSONNETTE, 2021, p. 5).

Os autores ressaltam ainda que na Europa e em outros continentes que tiveram confinamentos sucessivos, resultaram

em múltiplas consequências psicossociais negativas nas crianças que frequentam creches e escolas primárias, e mesmo nos adolescentes do ensino secundário: ansiedade, depressão, dificuldades de concentração, isolamento social e diminuição da atividade física. O sono das crianças e dos adolescentes também parece ter sido perturbado. Os jovens adultos de nível pós-universitário parecem viver sensivelmente as mesmas dificuldades que os mais novos. Os efeitos negativos da pandemia em variáveis além das escolares — ansiedade, sentimentos depressivos, etc. — podem divergir entre países, o que parece deve-se ao grau de confinamento imposto e ao estresse parental. (BOYER; BISSONNETTE, 2021, p. 6).

Doenças psicológicas que afetam todos, conforme os autores colocam, que na área educacional, alunos, professores, administradores e inclusive pais foram afetados, gerando principalmente depressão, ansiedade e o estresse de ficar em isolamento em afastamento social. Assim, abordaremos a seguir, alguns pontos, que interliga-se com este objetivo, como problemas oriundos da pandemia, que afetaram a educação.

4.1 REFLEXOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO À NÍVEL NACIONAL

Paiva (2020) coloca que no Brasil, as soluções adotadas com a Pandemia da *Covid-19*, variaram de acordo com as condições de cada estado ou município. Diz que

Não se pode ignorar que, em alguns casos, o que foi feito não pode ser chamado de ensino. Um exemplo foi à entrega de material impresso nas casas dos alunos, como aconteceu em alguns municípios. Apesar de louvável, isso não poderia ser chamado de ensino, pois não houve nenhum tipo de interação entre alunos e professores e nem processos de avaliação, só se transferiu para a família a responsabilidade de trabalhar o conteúdo com seus filhos e, ainda, se os responsáveis por esses alunos aceitassem esse desafio, ocorrendo assim, na verdade uma educação domiciliar ou homeschooling. (PAIVA, 2020, p. 8).

Paiva (2020) coloca ainda que a nível nacional, não teve um planejamento estruturado e organizado para que o ensino não sofresse prejuízos, pois a política apresentada pelas secretarias de educação, esbarravam em dificuldades, como infraestrutura para o desenvolvimento dos novos procedimentos pedagógicos pretendidos, ocorrendo desta forma o desastre total que presenciamos.

Por outro lado, a nível nacional, Bauer *et al.* (2021) em suas colocações, apresentam que órgãos públicos, responsáveis pela educação brasileira, à nível nacional, justificam a possibilidade de um possível fracasso escolar, afetando a aprendizagem dos alunos, neste período de Pandemia da *Covid-19*, sendo de total responsabilidade dos estudantes, das famílias, dos docentes e do sistema educacional, onde argumentam que tudo decorre do “desinteresse, pouco repertório, pobreza, carência afetiva, problemas de saúde mental, indisciplina e desestruturação familiar, entre outros fatores demonstrados pelos alunos e famílias no decorrer deste período de pandemia” (BAUER *et al.*, 2021, p. 19).

Quando alegam que a culpa seria dos docentes, evocam pressupostos de que

os docentes são desinteressados, atribuem sua pouca vinculação com as escolas, justificam sua postura devido aos baixos salários percebidos, possuem formação precária, desconhecem metodologias ativas e reproduzem planos de aula sem qualquer crítica ou conexão com as turmas. (BAUER *et al.*, 2021, p. 19).

Com relação ao sistema educacional, justificam que

as atividades se concentram na organização seriada do ensino, na falta de compromisso dos gestores com a educação pública, na opção reprodutivista

que ignora que o conhecimento é um campo em disputa e naturaliza as concepções hegemônicas, na distância entre a elaboração e a execução das políticas, no baixo ou nenhum investimento em infraestrutura. (BAUER *et al.*, 2021, p. 19).

Discordando dessas colocações, os autores, criticam os órgãos administradores da educação nacional, citando o Censo Escolar, que demonstra que:

- Pouco mais de 30% das escolas no Brasil possuem bibliotecas, laboratórios de informática, quadras de esportes ou salas de leitura;
- 31% possuem dependências acessíveis e;
- 41% possuem sanitários acessíveis para os portadores de deficiência física. (BAER *et al.*, 2021, p. 20).

Dados estes de Infraestrutura, que poderiam estar auxiliando os estudantes neste período de Pandemia da *Covid-19*, mas devido ao pouco investimento, com certeza prejudicaram, deixando a desejar no desenvolvimento de um ensino de qualidade e para todos.

Estruturas que somadas a outros procedimentos emergenciais, que foram apresentados pelos administradores educacionais, durante este período crítico da pandemia, poderiam ter diminuído as dificuldades por parte dos alunos, como a possibilidade de maior acesso a *internet* e outros meios, tendo em vista que uma das possibilidades apresentadas foi o ensino *online*.

Os administradores, a nível nacional, alegam em suas colocações que o ensino estava melhorando, através de um processo de mudança, com relação à política educacional de reprovação nos ensinos fundamentais e médio, conforme apresentado no censo escolar, comparando dados de 2014 com os de 2019.

Quadro 1- Percentuais de reprovação nos Ensino Fundamental anos Iniciais e Finais e Ensino Médio à nível nacional – Censo 2014 e 2019

Classe escolar	2014	2019
Ensino Fundamental anos iniciais	6,2%	5,1%
Ensino Fundamental anos finais	11,7%	9,2%
Ensino Médio	12,1%	10,0%

Fonte: INEP. Censo Escolar 2019. In: Bauer *et al.*, 2021, p. 22.

Censo que demonstra um pequeno percentual positivo para um período de cinco anos, mas que realmente condiz com as afirmações dos órgãos administradores, que ocorreu diminuição no número de reprovações, porém cabe ressaltar que nos últimos anos, foi implantada uma política, pelos governos federais e

estaduais, de dificultar as reprovações, criando processos para que o aluno não perdesse o ano letivo.

Processos que sofreram críticas por educadores, em muitas regiões do país, pois aprovar o aluno somente por aprovar, não demonstrava que a aprendizagem estava ocorrendo. Agora no período de Pandemia, a situação se agravou, pois visando o bem-estar da população em virtude da doença, a educação sofreu profundas alterações na forma de ensinar e avaliar, que poderá no futuro acarretar prejuízos aos estudantes, com relação ao nível de aprendizagem.

Prejuízos com relação a sua capacitação e desenvolvimento profissional futuro, pois com os resultados destes procedimentos, adotados pela política educacional neste período, poderia mascarar informações, a nível nacional, com relação a comprovação ou não de aprendizagem por parte dos alunos, pois com a suspensão das atividades presenciais, muitas escolas e estados, readequaram sua forma de ensinar e de avaliar, que podem vir a prejudicar o real crescimento da aprendizagem por parte dos alunos.

Bauer *et al.* (2021) ressaltam que tais políticas de combate a reprovação, como estão sendo desenvolvidas em muitas regiões do Brasil, auxiliam na permanência do aluno na escola, pois as reprovações fazem com que o aluno abandone seus estudos, conforme apresentado no relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020 diz que,

no Ensino Fundamental (6 a 14 anos), o atendimento é considerado universalizado no Brasil, embora a cobertura tenha atingido 98% em 2018 e 98,1% em 2019, importa registrar que esse percentual corresponde a mais de 490 mil crianças entre 6 e 14 anos fora da escola, segundo as estimativas populacionais do IBGE em 2019. Além disso, tem-se outro grande desafio, que é a conclusão do Ensino Fundamental na idade recomendada. Em 2019, quase 2 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos estavam matriculados no Ensino Fundamental, explicitando o papel perverso das reprovações, demonstrando uma realidade árdua no Brasil que é o fator idade série. (BAUER *et al.*, 2021, p. 36).

Reprovações que acabam gerando o fator Idade-série, afetando um grande número de alunos, que por se encontrarem fora do nível normal de aprendizagem, acabam desistindo de estudar e abandonando a escola, tornando-se assim, um dos fatores básicos necessários a ser combatido, pois ocasionam a grande evasão escolar.

Índices que se concentram nas regiões extremas do Brasil, como o Nordeste e o Sul, conforme dados do Censo Escolar 2019, apresentados por Bauer *et al* (2021).

Quadro 2 – Regiões do Brasil com maior concentração de alunos pelo fator Idade-Série

Nível Escolar	Região
Ensino Fundamental Anos Iniciais	Norte e Nordeste
Ensino Fundamental Anos Finais	Nordeste e Sul
Ensino Médio	Sul e Centro-Oeste

Fonte: INEP. Censo Escolar 2019. In: Bauer *et al.*, 2021, p. 26.

Concentração de alunos, que os autores destacam, que pode estar interligada a possíveis causas, como o distanciamento e a necessidade. Distanciamento, por serem em regiões de grande abrangência, onde a localização da escola, distância, longe do ambiente da criança, torna-se uma dificuldade, assim crianças na fase do ensino fundamental anos iniciais, acabam abandonando ou reprovando por apresentarem muitas faltas.

Com relação à necessidade, os autores justificam com a possibilidade do trabalho, onde o abandono ocorre nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, devido à ocorrência de reprovações, os alunos acabam ficando fora do nível normal de escolaridade, e com isto, optam por trabalhar no lugar de estudar, muitas vezes por serem cobrados pela família ou por desejarem ajudar na sustentabilidade familiar.

Situações estas devido a reprovações, que conforme os dados do censo, apresentados por Bauer *et al.* (2021, p. 42-43) a nível nacional, apresenta maior concentração

nos anos finais do Ensino Fundamental: 42,6% do total de reprovados, no Brasil, estão nesse segmento. A persistência de altas taxas de reprovação é um desafio nacional. As reprovações em cada estado e cada município incidem mais sobre as populações preta e indígena e também sobre os meninos e sobre as pessoas com deficiência. São esses segmentos de estudantes que são reprovados acima das médias nacionais.

Dentre os 2.115.872 reprovados em 2019, 1.358.772 eram meninos, o que corresponde a 64,2% dos reprovados, e 757.100 eram meninas (35,85%). Ainda, em relação ao total de matrículas, os meninos reprovados correspondem a 4,9% e as meninas, a 2,7%. A reprovação de estudantes com deficiência também é expressiva em relação à média nacional. De um total de 859.942 matrículas, foram 98.701 reprovações entre as(os) estudantes com deficiência.

Além das características pessoais, como a raça, o gênero e a deficiência, a localização da escola ou da moradia também incide sobre as chances de reprovação. Muito embora as áreas urbanas concentrem o maior número de estudantes e, conseqüentemente, o maior número absoluto de reprovações, proporcionalmente é na zona rural onde mais se reprova: 8,6% das (os) estudantes enfrentam o fracasso escolar.

Mais de 10 milhões (35,7%) dos 7.780.779 estudantes matriculados no país são crianças e adolescentes que estudam nas áreas que compõem o Semiárido brasileiro e a Amazônia Legal. Nos territórios do Semiárido brasileiro, o Ensino Fundamental reprova acima das médias nacionais em seus dois ciclos. Chama a atenção a taxa de reprovação no Ensino Médio, que é menor do que a média nacional. Destaca-se a alta taxa de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental no território da Amazônia Legal, porém a reprovação no Ensino Médio é inferior à média nacional. Em ambos os casos, explicita-se a necessidade de implantação de políticas educacionais voltadas ao atendimento das especificidades das populações residentes nesses territórios.

Fatores que tornam-se cruciais no entendimento a nível nacional da ocorrência das reprovações e conseqüentemente um futuro abandono escolar. Abandono escolar que Bauer *et al.* (2021), tendo como base o Censo Escolar de 2019 apresentado pelo INEP, com índices percentuais, que apresentam maior abandono, exatamente nas escolas localizadas na zona rural, que por motivos diversos os alunos acabam abandonando os estudos, conforme poderemos visualizar no quadro abaixo.

Quadro 3 – Abandono, segundo localização da escola, no Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas municipais e estaduais em 2019.

LOCALIZAÇÃO	MATRÍCULAS	ABANDONO	% DE ABANDONO
Urbana	24.008.407	520.136	2,2 %
Rural	3.772.372	103.051	2,7%
TOTAL	27.780.779	623.187	2.2%

Fonte: INEP. Censo Escolar 2019. In: Bauer *et al.*, 2021, p. 28.

Dados estes que os autores acima acreditam estar interligados a questão da distorção idade-série, que ocasionam as reprovações e com isto os abandonos escolares. Ressaltam que nesta situação encontram-se “estudantes que estão pelo menos dois anos acima da idade considerada ideal em relação ao ano ou série escolar, que em 2019, já ultrapassavam os 6 milhões ou 21% dos alunos matriculados” (BAUER *et al.*, 2021, p. 36).

Situação que possivelmente possa ter se agravado, com a crise gerada da Pandemia da *Covid-19*, pois segundo Bauer *et al.* (2021, p. 37) “os resultados escolares das crianças e dos adolescentes com distorção idade-série são inferiores aos daqueles alunos, que realizaram suas trajetórias sem interrupções”. Complementam dizendo que “os impactos, no entanto, não se restringem às trajetórias escolares, mas atravessam toda a vida de estudantes que viveram experiências de fracasso escolar” (BAUER *et al.*, 2021, p. 37).

Fracasso escolar que com o passar do tempo, faz com que o aluno acabe optando em deixar de estudar, abandonando seus estudos em busca de melhorias de vida, na busca de possibilidades de trabalho e renda na expectativa de superar as desigualdades sociais e econômicas que está passando. Realidade que está sendo vivenciada, através dos meios de comunicação e estudos que versam sobre esta abordagem, onde a necessidade de sobre vivência está vencendo a educação, pois conforme colocações de Bauer *et al.* (2021, p. 38)

promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205 da Constituição Federal), bem como intensifica a dimensão que perdas nas aprendizagens e na qualidade do ensino podem representar para o desenvolvimento econômico, social e cultural das pessoas e das localidades.

Desenvolvimento e necessidades, principalmente daqueles grupos de estudantes que apresentam maiores dificuldades, principalmente em momentos de crise como o da Pandemia da *Covid-19*, onde as desigualdades sociais crescem, prejudicando mais os que apresentam poucas condições de acessibilidade geográficas, como o caso das escolas do Campo que encontram-se na zona rural. Bauer *et al.* (2021) colocam que são situações desta magnitude, que ocasionam maiores taxas de abandono de escolar, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ocasionando o aumento do abandono escolar para as escolas localizadas em áreas rurais.

Coelho e Maia (2021) colocam que em 2020, escolas de todo o país tiveram que se adaptar à paralisação das aulas presenciais e aderir ao modelo remoto de ensino. Ainda assim, dados do Inep apontam que a falta de acesso à internet tornou o período mais difícil para crianças de áreas rurais, quando comparadas aos jovens de áreas urbanas. Se por um lado o ensino se deu majoritariamente por meio de ferramentas digitais, aliadas ao material impresso; por outro, 40% das escolas do campo contaram apenas com as apostilas físicas. Juntas, essas instituições de ensino reúnem mais de 2 milhões de estudantes.

Matuoka (2021) em seus estudos retratando os desafios da Educação do Campo no contexto da pandemia, apresenta que o ensino remoto emergencial foi um dos maiores desafios que as escolas de todo o país enfrentaram ao longo de 2020, onde 4,1 milhões de estudantes não tiveram acesso a qualquer atividade escolar, como aponta o estudos divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância

(UNICEF) em janeiro de 2021 e para a Educação do Campo, foi ainda um obstáculo maior, mas que necessário para evitar um índice maior de evasão escolar e continuar a promover a proteção e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

A autora ressalta que das mais de 180 mil escolas brasileiras, 55 mil estão na zona rural, segundo o Censo Escolar de 2019. Nessas áreas, 48% dos domicílios não possuíam acesso à *internet*, uma taxa que aumenta conforme diminui a renda. Dos estudantes com 10 anos ou mais sem acesso à *internet*, 95,9% estudam em escolas públicas. Destaca ainda que:

A falta de acesso à internet das famílias pode se somar às dificuldades de locomoção para entrega ou retirada de atividades impressas e para promover a aprendizagem, uma vez que muitos desses estudantes moram a centenas de quilômetros da instituição de ensino, pois a Educação do Campo é uma modalidade que ocorre em espaços rurais, incluindo a educação para comunidades quilombolas, indígenas e em assentamentos. Ela deve ser contextualizada e manter íntimo diálogo com a realidade das famílias, os saberes locais e o território. Seu principal objetivo é permitir que as crianças e adolescentes possam se desenvolver integralmente em um espaço que respeite sua cultura e seus valores e que dê a eles a oportunidade de escolher livremente os caminhos que desejam para seu futuro. (MATUOKA, 2021, p. 3).

Neste sentido transparece as dificuldades, pois a autora destaca ainda em seu estudo, que

os professores procuraram oferecer apoio aos estudantes por meio do WhatsApp, a plataforma escolhida pelas famílias para fazer essa comunicação. As demais opções, como Google Classroom e sites educacionais das Secretarias de Educação, mais utilizadas por escolas das regiões urbanas, se mostraram inviáveis devido à baixa conectividade. As aulas por canais abertos da televisão e pelo rádio também nunca chegaram a acontecer. Mesmo o uso do WhatsApp é limitado na região, as videochamadas são quase impossíveis e a troca de mensagens de texto é o caminho mais seguro para conseguir contato. O outro problema era conseguir conciliar as disponibilidades, tem família que é de caseiros e não podem acessar o wifi da fazenda em que trabalham, então precisam subir um morro para conseguir sinal, tem casas com nove crianças para dividir dois celulares. (MATUOKA, 2021, p. 4).

Matuoka (2021) coloca ainda, que devido a todos estes empecilhos, a melhor forma escolhida pelas Escolas do Campo, era de se encontrar com as famílias uma vez no mês, para novamente entregarem as novas atividades impressas e receberem as atividades realizadas pelas crianças. Situação que levou os educadores a se depararem com mais um desafio, o da avaliação, pois perceberam que

as atividades feitas, foram realizadas às pressas, com letras diferentes e outros sinais de que o ensino e a aprendizagem não estava acontecendo de

forma adequada, dificultando a avaliação dos estudantes, que já não deveria ser pontual como é agora, mas contínua e diária. (MATUOKA, 2021, p. 6).

Fatos que demonstram claramente um grande prejuízo para a educação brasileira, principalmente para os mais necessitados, agravando o nível educacional, sobretudo nas escolas das periferias urbanas ou da zona rural, que agrega um grande número de estudantes carentes, muitas vezes com escolas precárias e sem infraestrutura.

A precariedade na infraestrutura no campo, segundo Coelho e Maia (2021) traz à tona o debate sobre a desigualdade na educação brasileira. Dados do IBGE (2016) revelam que 49% das famílias nas áreas rurais não possuíam acesso à internet. Na área urbana, a porcentagem cai para 25% e além disso da falta de material complementar digital, os estudantes do campo também precisam enfrentar a dificuldade de acesso às próprias escolas. As longas distâncias e a precariedade dos transportes oferecidos afastam os alunos e aumentam a evasão escolar.

Evasão escolar ou abandono escolar que Bauer *et al.* (2021), apresentam através de um quadro demonstrativo dos possíveis indicadores a nível nacional, que podem estar ocasionando tal atitude por parte dos escolares.

Quadro 4 – Indicadores associados à taxa de abandono nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Brasil em 2019.

Fatores Avaliativos	Influência na taxa de abandono em escolas dos anos finais do Ensino Fundamental	Influência na taxa de abandono em escolas do Ensino Médio
Aumento do nível socioeconômico dos estudantes da escola	Diminuição	N/A
Escolas com maiores taxas de distorção idade – série	Aumenta	Aumenta
Escolas localizadas em municípios com pouca acessibilidade geográfica	Aumenta	Aumenta
Aumento da regularidade do corpo docente na escola (índice de regularidade do corpo docente)	N/A	Diminuição
Aumento de pelo menos uma hora na média de horas aulas diárias no ensino médio	N/A	Diminuição
Aumento do IDHM do município	Diminuição	N/A

Fonte: Bauer *et al.*, 2021, p.42.

Neste quadro, podemos perceber nitidamente, que a causa do aumento do abandono escolar, está interligado principalmente a dois indicadores, as “escolas com maiores taxas de distorção idade-série” e as “escolas localizadas em municípios com pouca acessibilidade geográfica”, fatores que foram seriamente atingidos neste período de Pandemia.

Fatores que segundo Neri e Osorio (2022), em estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas, demonstram que a evasão escolar no Brasil praticamente triplicou durante a pandemia, com aumento de 171%. Em 2019 havia 90 mil crianças com idade de 6 a 14 anos fora da escola, número que saltou para 244 mil no segundo trimestre de 2021. Nesse período, a taxa de jovens nessa faixa etária matriculados caiu quase dois pontos percentuais, passando de 98% para 96,2%.

Já no ensino médio, Neri e Osorio (2022) colocam que onde a evasão costuma ser mais alta por conta de situações como a necessidade de se trabalhar e a maternidade precoce, a taxa de evasão escolar teve queda. Em 2019, 87,7% dos adolescentes estavam nalguma escola, porcentual que em 2021 subiu para 91,3%. Em termos absolutos, são 407,4 mil jovens de 15 a 17 anos fora da escola, sem ter completado o Ensino Médio.

Boson (2022) em seus estudos sobre o impacto da pandemia na educação e no mercado de trabalho da juventude brasileira mostra que a aprendizagem por parte dos alunos neste período foi muito afetada, conforme relatório do Banco Mundial, que prevê piora na capacidade de leitura e compreensão de textos pelos estudantes, principalmente na América Latina e no Caribe, onde estima-se que

o percentual de ‘pobreza de aprendizagem’ no Brasil poderá subir de 50% (nível pré-pandemia) para até 70%, num cenário de fechamento das escolas por 13 meses. O indicador considera a proporção de crianças de 10 anos que apresentam graves dificuldades de leitura. Em outras palavras, alunos com idade para estar no 5º ano do Ensino Fundamental, mas que não conseguem entender um texto simples. (BOSON, 2022, p. 4)

Boson (2022, p. 6) continuando suas colocações diz que

as estimativas iniciais dos efeitos do fechamento das escolas na região são espantosas, essa interrupção pode fazer com que cerca de dois em cada três alunos não sejam capazes de ler ou entender textos adequados para a sua idade. A pandemia resultou em perdas de aprendizagem, ou seja, estudantes aprendendo menos do que seria esperado numa situação de normalidade. Isso é o que indica outra projeção apresentada no relatório, tendo como referência o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês). Uma interrupção de dez meses de aulas presenciais na América Latina e no Caribe poderia elevar de 55% para 71% a proporção de

estudantes de 15 anos com desempenho abaixo dos níveis mínimos de proficiência no Pisa – exame que avalia leitura, matemática e ciências.

Com relação específica do Brasil, Boson (2022) coloca que estudos realizados pelo Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona, vinculado à Fundação Getúlio Vargas. A análise considerou três cenários, a partir do desempenho dos estudantes brasileiros entre 2015 e 2019 no Saeb: otimista, intermediário e pessimista.

No cenário otimista, a premissa foi de que, no ensino remoto, os estudantes aprenderiam o mesmo que no ensino presencial, contanto que realizassem as atividades escolares.

No intermediário, o nível de aprendizagem estaria atrelado ao número de horas estudadas. Logo, haveria perda de aprendizagem, uma vez que a carga horária remota costuma ser menor que a presencial.

No pessimista, cenário considerou que os estudantes não aprenderiam nada remotamente. (BOSON, 2022, p. 7).

Nesta perspectiva, o autor projeta ainda que

os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) numa perspectiva intermediária, podem ter regredido, em média, até quatro anos em leitura e língua portuguesa, tendo em vista o desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A estimativa indica redução também na nota média de matemática – nesse caso, com perda equivalente a até três anos de escolaridade. Numa perspectiva otimista, a perda poder ser de dois anos, com perda de aprendizagem de 34% e num cenário pessimista, o pior de todos com uma perda de 72%. No Ensino Médio, o prejuízo de acordo com a estimativa do estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas seria o mesmo, num cenário pessimista também de 72% de perdas e num cenário intermediário de 33% de perdas. (BOSON, 2022, p. 7).

Os autores do estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), explicam que o parâmetro para este relatório foi adotar como ponto de partida, o nível de aprendizagem de um ano típico (antes da pandemia) e levaram em conta o período de suspensão das aulas presenciais (estimado em 72% do ano letivo) em 2021, e evidenciam que os problemas educacionais do país durante a pandemia seriam ainda maiores sem o ensino não presencial.

4.2 REFLEXOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Seguindo esta mesma situação de combate à reprovação e conseqüentemente o abandono escolar neste período de Pandemia da *Covid-19*, o estado do Paraná, segundo o “Resumo Técnico do Estado do Paraná - Censo Escolar da Educação

Básica 2021” apresentou uma elevação na taxa de aprovados para todas as etapas de ensino entre 2019 e 2020 (BRASIL. MEC, 2022). Porém, é importante destacar que

a melhora significativa da taxa de aprovação foi influenciada pela adoção de ajustes no planejamento curricular das escolas perante a pandemia de covid-19 e está alinhada às recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). (BRASIL. MEC, 2022, p. 17).

Ajustes devido a possibilidade de que as escolas não conseguissem cumprir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação básica em 2020. Desta forma, segundo o Resumo Técnico do Estado do Paraná (BRASIL. MEC, 2022) o Conselho Nacional de Educação (CNE), sugeriu em Resolução publicada em dezembro de 2020 (Resolução CNE/CP nº 2/2020), a adoção de um “continuum curricular para os anos 2020-2021”, que envolvia o replanejamento do currículo e do calendário escolar de forma a assegurar a inclusão de eventuais objetivos não cumpridos em 2020 no ano letivo de 2021. A Resolução também sugeria que

avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deveriam levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, com revisão dos critérios adotados nos processos de avaliação a fim de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar, que acabaria impondo uma nova penalidade aos estudantes para além da própria pandemia. O documento apresenta ainda diversas recomendações que visavam orientar as redes de ensino no enfrentamento das dificuldades, de modo a reduzir os impactos da suspensão das atividades presenciais ocasionada pela crise sanitária global. (BRASIL. MEC, 2022, p. 17).

Com o desenvolvimento destas ações, em agosto de 2021, o CNE instituiu por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2021, novas diretrizes nacionais orientadoras, para a implementação do retorno às atividades presenciais de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Esse documento afirma que o reordenamento curricular deve possibilitar a reprogramação dos calendários escolares de 2021 e 2022, cumprindo de modo contínuo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada fase, etapa, ano/série, nível e modalidade.

Porém, segundo o Censo Escolar de 2021, neste período de Pandemia da *Covid-19*, o Paraná ofertou uma infraestrutura de escolas que pudessem atender as reestruturações educacionais colocadas pela Resolução do CNE, que alterou a forma de ensinar, exigindo adequações pedagógicas. Assim o estado do Paraná em 2021

ofertou 9.435 escolas de educação básica, sendo desse total, a rede municipal responsável por 55,1% das escolas, seguida da rede estadual, com 22,4 e as redes privadas com 22,5% (BRASIL. MEC, 2022).

Com relação ao Ensino Fundamental, o estado do Paraná, em 2021, ofertou um total de 6.147 escolas. Dessas, 4.245 ofertavam os anos iniciais e 2.506 ofertavam os anos finais do ensino fundamental. O número de escolas que oferecem os anos finais cresceu 0,4% nos últimos cinco anos e, para os anos iniciais, houve uma queda de 2,0%. A principal rede responsável pela oferta do ensino fundamental no estado do Paraná foi a municipal, com 3.045 escolas (49,5%).

No Ensino Médio, o estado do Paraná, ofertou um total de 2.032 escolas em 2021. Nos últimos cinco anos, houve um aumento de 2,2% no número de escolas que oferecem essa etapa de ensino, na rede pública, o aumento foi de 2,2%, saindo de 1.560, em 2017, para 1.595 escolas, em 2021. Já na rede privada, o aumento foi de 2,1%. Quando avaliada a distribuição das escolas por dependência administrativa, percebe-se que a rede estadual é a que dispõe de um maior número de escolas. Das escolas de ensino médio, 77,1% são da rede estadual, seguidas pela rede privada, com 21,5% das escolas.

Nesta estrutura, os Ensinos Fundamentais - Anos Iniciais e Finais, bem como o Ensino Médio. Com relação ao Ensino Fundamental no Paraná, em 2021, segundo este Censo Escolar, foram registradas

1,3 milhão de matrículas no ensino fundamental. Esse valor é 6,4% menor do que o número de matrículas registradas para o ano de 2017. Os anos iniciais apresentaram uma redução de 3,9% nas matrículas entre 2017 e 2021, e os anos finais apresentaram uma redução de 9,4% no mesmo período. (BRASIL. MEC, 2022, p. 22).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal apresentou a maior participação, com 84,5% das matrículas, sendo seguida pela rede privada, com 15,1% das matrículas. Nos anos finais, a rede estadual apresentou a maior participação, com 85,1% das matrículas, sendo seguida pela rede privada com 13,8%. Ao avaliar como o número de matrículas do ensino fundamental está distribuído em relação à localização, observa-se que a maioria (94,4%) está localizada em escolas urbanas. Além disso, 99,3% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública.

O Ministério da Educação coloca que com relação ao Ensino Médio em 2021, foram registradas 378.660 matrículas. Esse valor é 13,9% menor do que o número de

matrículas registradas para o ano de 2017. O ensino médio não integrado à educação profissional apresentou uma redução de 15,5% no número de matrículas entre 2017 e 2021, e o ensino médio integrado à educação profissional apresentou uma redução de 1,4% no mesmo período (BRASIL. MEC, 2022). Destes percentuais,

a rede estadual possui a maior participação na matrícula do ensino médio, com 82,9% das matrículas, seguida pela rede privada, com 14,8%. O percentual de matrículas da rede estadual caiu 2,2 p.p. entre 2017 e 2021. No mesmo período, a participação das matrículas nas escolas da rede privada aumentou 1,6 p.p. Ao avaliar como o número de matrículas do ensino médio está distribuído em relação à localização, observa-se que a maioria das matrículas (95,3%) do ensino médio está localizada em escolas urbanas e 97,3% das matrículas da zona rural, que são atendidas pela rede pública. (BRASIL. MEC, 2022, p. 27).

Reduções de matrículas tanto no Ensino Fundamental como médio que preocupam, pois podem estar associadas à questão da distorção idade série, que torna-se um dos principais fatores de abandono escolar, ocasionando a evasão escolar.

No Paraná, segundo os dados do Censo Escolar 2021, apresentados pelo Ministério da Educação, demonstram que no Ensino Fundamental, as maiores taxas de distorção da rede pública foram encontradas nos sétimos, oitavos e nonos anos, com taxas de 13,6%, 16,3% e 16,6%, respectivamente. Na rede pública, os alunos do sexo masculino apresentaram taxas de distorção idade-série superiores para todos os anos do ensino fundamental em relação às alunas. A maior discrepância na taxa de distorção da rede pública é observada no oitavo ano, que apresenta uma diferença de 8,6 pontos percentuais. A distorção idade-série da rede privada é inferior à da rede pública (BRASIL. MEC, 2022).

Com relação ao Ensino Médio, as taxas de distorção são mais elevadas na rede pública do que na privada. Na rede pública, a maior distorção foi observada para a segunda série, com taxa de 17,0%. Similarmente ao ensino fundamental, para ambas as redes, os alunos do sexo masculino apresentaram taxas de distorção idade-série maiores para todas as séries do ensino médio.

Neste montante de escolas, enquadraram-se as Escolas Estaduais pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Toledo (NRET) na região Oeste do Paraná, que atualmente atende 16 municípios: Diamante do Oeste, Entre Rios do Oeste, Guaíra, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Mercedes, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do

Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Santa Helena, São José das Palmeiras, São Pedro do Iguçu, Terra Roxa e Toledo.

Figura 2 – Mapa do Paraná, em destaque área de abrangência do NRET



Fonte: Site do Núcleo Regional de Educação de Toledo (NRET), 2021.

O somatório de Escolas e Colégios pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Toledo contempla 100 entidades educacionais, tendo escolas e colégios em todos os 16 municípios, conforme quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Panorama geral das escolas por município pertencentes ao NRE Toledo.

Município	Escola - Colégio
Diamante do Oeste	Escola Estadual Indígena Araju Porã Colégio Estadual Diamante Do Oeste Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'e
Entre Rios do Oeste	Colégio Estadual Professor Ildo José Fritzen
Guaíra	Centro Est. de Ed. Básica de Jovens e Adultos Valdir Fernandes Colégio Estadual Professor Jaime Rodrigues Colégio Estadual Jardim Zeballos Escola Estadual do Campo Professora Maria Bolwerk Escola Modalidade Educação Especial Mario Luiz Escola Estadual Indígena Mbyja Porã Colégio Estadual Professor Mendes Gonçalves Colégio Estadual Presidente Roosevelt Colégio Estadual do Campo Samuel Benck
Marechal Cândido Rondon	Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta Escola Estadual do Campo Dealmo Selmiro Poersch Colégio Estadual Eron Domingues Colégio Estadual Frentino Sackser Colégio Estadual do Campo Margarida Escola Estadual Monteiro Lobato Colégio Estadual do Campo Professor Nilso Franceski Escola Estadual do Campo Novo Três Passos Colégio Estadual Paulo Freire Escola Modalidade Educação Especial Pequeno Lar Escola Estadual do Campo de Porto Mendes Colégio Estadual Marechal Rondon Escola Estadual do Campo Zulmiro Trento
Maripá	Colégio Estadual Castro Alves Colégio Estadual Pio XII
Mercedes	Escola Estadual do Campo Eronildes Francener Colégio Estadual Leonilda Papen
Santa Nova Rosa	Colégio Estadual Marechal Gaspar Dutra Escola Estadual do Campo de Planalto Escola Estadual do Campo Vinicius de Moraes
Ouro Verde do Oeste	Colégio Estadual de Ouro Verde Escola Estadual do Campo Romualdo Peiter

Palotina	Colégio Estadual Adroaldo Augusto Colombo Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Palotina Colégio Estadual Domingos Francisco Zardo Colégio Estadual do Campo Professor Eugênio Garmatz Colégio Estadual Barão do Rio Branco Escola Modalidade Educação Especial Rouxinol Escola Estadual Santa Terezinha Colégio Estadual Santo Agostinho Escola Estadual Professora Shirley Saurin Escola Estadual Tancredo Neves
Pato Bragado	Colégio Estadual Pato Bragado
Quatro Pontes	Colégio Estadual Quatro Pontes
Santa Helena	Centro Est. de Educação Básica de Jovens e Adultos Santa Helena Escola Estadual Graciliano Ramos Colégio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco Escola Estadual do Campo José Biesdorf Colégio Estadual do Campo Santos Dumont Escola Estadual do Campo São Francisco Escola Estadual do Campo São Miguel Colégio Estadual do Campo São Roque Escola Estadual do Campo Teotônio Vilela Colégio Estadual do Campo Professora Veronica Zimmermann Escola Modalidade Educação Especial Zilda Arns
São José das Palmeiras	Colégio Estadual São José
São Pedro do Iguaçu	Colégio Estadual do Campo Evaldo Talyuly Escola Modalidade Educação Especial Raio de Luz Colégio Estadual São Pedro
Terra Roxa	Escola Estadual do Campo Alto Alegre Colégio Estadual Antônio Carlos Gomes Colégio Estadual Presidente Arthur Costa e Silva Centro Estadual de Educação Profissional Paulo Renato Souza Escola Modalidade Educação Especial Mundo do Aprender Colégio Estadual do Campo Santa Rita do Oeste Escola Estadual do Campo São José
Toledo	Colégio Estadual Antônio José Reis Colégio Estadual Senador Atílio Fontana Escola Estadual Augustinho Donin Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva Escola Modalidade Educação Especial Bem-me-Quer Escola Modalidade Educação Especial Bilingue Para Surdos - Apada Escola Estadual do Campo Boa Vista Escola Estadual do Campo Bom Princípio Colégio Estadual Presidente Castelo Branco Centro Est. de Educação Básica de Jovens e Adultos de Toledo Colégio Estadual Dario Vellozo Escola Estadual do Campo de Dez de Maio Escola Estadual do Campo Edwino Scherer Colégio Estadual Esperança Favaretto Covatti Colégio Estadual Vereador Francisco Galdino de Lima Colégio Estadual Irmão Germano Rhoden Colégio Estadual Jardim Europa Colégio Estadual Jardim Gisele Colégio Estadual Jardim Maracanã Colégio Estadual Jardim Porto Alegre Colégio Estadual João Arnaldo Ritt Colégio Estadual Doutor João Cândido Ferreira Colégio Estadual Luiz Augusto Morais Rego Escola Estadual do Campo de Nova Concórdia Colégio Estadual Novo Horizonte Colégio Estadual do Campo Novo Sarandi Escola Estadual do Campo Novo Sobradinho Escola Estadual do Campo de Ouro Preto Escola Estadual do Campo São Luiz Doeste Colégio Agrícola Estadual de Toledo Escola Estadual do Campo de Vila Ipiranga

Fonte: Site do Núcleo Regional de Educação de Toledo (NRET), 2021.

Destas 100 entidades educacionais acima demonstradas no Quadro 5, apenas 34 escolas, encontram-se no campo, sendo denominadas “Escolas ou Colégios de Campo”, que se concentram em apenas 10 municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Toledo, conforme podemos ver no quadro 6. Grupo este que seria inicialmente investigado para verificarmos se teria ocorrido alguma interferência na aprendizagem dos alunos, devido a ocorrência da Pandemia da Covid-19.

Quadro 6 – Escolas do Campo da Zona Rural, por município, pertencentes ao NRE Toledo, denominadas - População do Estudo.

Município	Escola - Colégio
Guaira	Escola Estadual do Campo Professora Maria Bolwerk Colégio Estadual do Campo Samuel Benck
Marechal Cândido Rondon	Escola Estadual do Campo Dealmo Selmiro Poersch Colégio Estadual do Campo Margarida Colégio Estadual do Campo Professor Nilso Franceski Escola Estadual do Campo Novo Três Passos Escola Estadual do Campo de Porto Mendes Escola Estadual do Campo Zulmiro Trento
Mercedes	Escola Estadual do Campo Eronildes Francener
Santa Nova Rosa	Escola Estadual do Campo de Planalto Escola Estadual do Campo Vinícius de Moraes
Ouro Verde do Oeste	Escola Estadual do Campo Romualdo Peiter
Palotina	Colégio Estadual do Campo Professor Eugênio Garmatz
Santa Helena	Escola Estadual do Campo José Biesdorf Colégio Estadual do Campo Santos Dumont Escola Estadual do Campo São Francisco Escola Estadual do Campo São Miguel Colégio Estadual do Campo São Roque Escola Estadual do Campo Teotônio Vilela Colégio Estadual do Campo Professora Veronica Zimermann
São Pedro do Iguaçu	Colégio Estadual do Campo Evaldo Talyuly
Terra Roxa	Escola Estadual do Campo Alto Alegre Colégio Estadual do Campo Santa Rita do Oeste Escola Estadual do Campo São José
Toledo	Escola Estadual do Campo Boa Vista Escola Estadual do Campo Bom Princípio Escola Estadual do Campo de Dez de Maio Escola Estadual do Campo Edwino Scherer Escola Estadual do Campo de Nova Concórdia Colégio Estadual do Campo Novo Sarandi Escola Estadual do Campo Novo Sobradinho Escola Estadual do Campo de Ouro Preto Escola Estadual do Campo São Luiz Doeste Escola Estadual do Campo de Vila Ipiranga

Fonte: Site do Núcleo Regional de Educação de Toledo (NRET), 2021.

Na estruturação do quadro 7, percebe-se que o Núcleo Regional de Educação de Toledo, em sua nomenclatura descreve “Escola” e “Colégio” do campo. O termo escola estaria ligado às instituições que desenvolvem somente o ensino fundamental, enquanto o termo colégio são para as instituições que comportam o ensino fundamental e médio. Assim, optou-se por Colégios de Campo por abranger crianças e adolescentes.

Assim, dentre estes 10 municípios, Marechal Cândido Rondon, foi escolhido de forma intencional por ser a base, sede do estudo e outros 04 municípios escolhidos de forma aleatória, perfazendo 50% da população. Desta forma, foram sorteados os seguintes Colégios do Campo para fazerem parte do estudo:

Quadro 7 – Colégios do Campo pertencentes ao NRET sorteados aleatoriamente para comporem a amostra do estudo e Município sede

Nome do Colégio	Município sede
Colégio Est. do Campo Margarida	Marechal Cândido Rondon
Colégio Est. do Campo Samuel Benck	Guaíra
Colégio Est. do Campo Professor Eugênio Garmatz	Palotina
Colégio Est. do Campo Professora Veronica Zimmermann	Santa Helena
Colégio Estadual do Campo Novo Sarandi	Toledo

Fonte: NRET. Organizado pela autora

Desta forma buscando informações junto aos órgãos nacionais que realizam estudos e pesquisas nas áreas da educação, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério de Educação, que realiza o Censo Escolar, do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) através de análise dos Cadernos Estatísticos dos municípios e outras instituições como a Fundação Getúlio Vargas e artigos científicos e teses publicadas que versam sobre esta temática, descreveremos abaixo, algumas informações sobre os municípios que compõem as escolas sorteadas, bem como informações publicadas com dados das referidas escolas.

4.2.1 Colégio Estadual do Campo Margarida - Marechal Cândido Rondon - PR

O Colégio Estadual do Campo Margarida, localiza-se no município de Marechal Cândido Rondon, na região Oeste do Paraná, segundo o Portal do Município, faz fronteira com Mercedes, Nova Santa Rosa, Quatro Pontes, Toledo, Ouro Verde do

Oeste, São José das Palmeiras, Entre Rios do Oeste e Pato Bragado, atualmente com mais de 54.000 habitantes.

Segundo dados encontrados junto ao IPARDES (2021b) o município de Marechal Cândido Rondon, teve em 2020, os seguintes registros de matrículas no ensino Fundamental:

- 2.130 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 2.759 alunos matriculados na rede Municipal de Ensino;
- 998 alunos matriculados na rede Particular de ensino.

No Ensino Médio, o município de Marechal Cândido Rondon apresentou:

- 1.476 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 440 alunos matriculados na rede Particular de ensino.

Deste montante de alunos matriculados em 2020, segundo o Caderno Estatístico do Paraná, MEC/INEP, 933 alunos, apresentavam distorção idade-série, um dos fatores fundamentais para a ocorrência de abandono escolar ou evasão escolar, sendo 232 alunos pertencentes à rede municipal e 701 alunos pertencentes a rede estadual, distribuídos da seguinte maneira, 428 alunos pertenciam ao ensino fundamental anos finais e 273 alunos ao ensino médio.

Destas 933 crianças que apresentam distorção por idade, 590 eram do sexo masculino e 343 do sexo feminino. Com relação à cor, 52 crianças não apresentaram nas documentações a definição de sua cor na matrícula, 574 se apresentavam como brancas, 20 como pretas, 283 como pardas, 2 como amarelas e 2 como indígenas. Destas 933 crianças, 609 estudavam na zona urbana e 324 na zona rural.

O Colégio Estadual do Campo Margarida, segundo dados do Núcleo Regional de Educação de Toledo, apresentava em sua estrutura 17 turmas e um total de 299 alunos matriculados no ano de 2020, divididos da seguinte forma:

Quadro 8 – Número de turmas e alunos matriculados no Colégio Estadual de Campo Margarida – Marechal Cândido Rondon – Paraná em 2020.

Escolaridade	Número de Turmas	Número de alunos matriculados
Ensino Médio	03	66 alunos
Ensino Fundamental	04	120 alunos
Atividades Complementares ⁸	06	96 alunos
Atendimento Educacional Especializado ⁹	04	17 alunos

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Toledo, 2021.

Destes 324 alunos da zona rural, 23 alunos pertenciam ao Colégio Estadual de Margarida, que em 2020, tinha 186 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Destes 23 alunos apresentavam distorção por idade, sendo 15 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Com relação à cor, 2 alunos não identificaram sua cor nas documentações, 16 denominaram-se da cor branca e 5 da cor parda.

Com relação ao número de abandonos no município de Marechal Cândido Rondon, constatou-se o abandono de 31 alunos no ano de 2020. Destes 13 alunos estavam no Ensino Fundamental anos finais e 18 no Ensino Médio, sendo 19 alunos do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Com relação à cor, 20 alunos denominaram-se da cor branca, 1 da cor preta e 10 alunos da cor parda. Com relação ao Colégio Estadual do Campo de Margarida, não foi informado ocorrência de abandono.

Com relação ao ano letivo de 2021, procurando em todas as plataformas de dados junto ao INEP/MEC, IPARDES, bem como Núcleo de Ensino e Secretarias Municipais de Educação, as informações encontradas foram de forma abrangente, contendo apenas o número de matrículas realizadas pelos municípios, sem maiores detalhes por escolas, como relatado nos Cadernos Estatísticos do Paraná referente ao ano de 2020, acima.

Desta forma, em 2021, segundo IPARDES (2022b), o município de Marechal Cândido Rondon, apresentou os seguintes números para o Ensino Fundamental:

⁸ As Atividades Complementares, são projetos educacionais desenvolvidos em contraturno, constituindo uma Política de Educação Integral em Jornada Ampliada, que compreende toda a ampliação de tempo, espaços e oportunidades de aprendizagem aos estudantes. As atividades são propostas pelo coletivo da escola, com a participação da comunidade, sendo desenvolvidas em período contrário do turno da matrícula do aluno, podendo ser desenvolvidas em outro local disponível na comunidade onde a instituição está inserida, desde que não ofereça risco à integridade dos alunos, sendo contemplada no Projeto Político Pedagógico da Instituição e constar no Histórico Escolar do aluno. Atividades “Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo – AETE”; “Programa Mais Educação – PME” e “Programa Esporte Cidadão UNILEVER”

⁹ O Atendimento Educacional Especializado, ocorre para alunos com dificuldades de aprendizagem ou para aqueles alunos que apresentam alguma restrição em relação a dificuldades de deslocamentos, onde destina-se horários especiais para o desenvolvimento de atividades.

- 1.852 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 2.875 alunos matriculados na rede Municipal de Ensino;
- 999 alunos matriculados na rede Particular de ensino;
- 287 alunos matriculados no EJA.

No ensino Médio, o município de Marechal Cândido Rondon apresentou:

- 1.214 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 413 alunos matriculados na rede Particular de ensino;
- 216 alunos matriculados no EJA.

Nesta informação do IPARDES (2022b) podemos constatar a presença de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Informação que nos relatórios anteriores, não foi apresentada, podendo transparecer uma opção dos alunos que se encontram em situação de distorção idade-série, continuarem seus estudos de forma diferenciada do ensino regular.

4.2.2 Colégio Estadual do Campo Professor Eugênio Garmatz - Palotina – PR

O Colégio Estadual do Campo Professor Eugênio Garmatz, localiza-se no município de Palotina, na região Oeste do Paraná, segundo o Portal do Município, faz fronteira com Assis Chateaubriand, Terra Roxa, Maripá, Nova Santa Rosa, Francisco Alves e Iporã, atualmente com mais de 32.000 habitantes.

Segundo dados encontrados junto ao IPARDES (2021c) o município de Palotina, teve em 2020, os seguintes registros de matrículas no ensino Fundamental:

- 1.554 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 2.133 alunos matriculados na rede Municipal de Ensino;
- 725 alunos matriculados na rede Particular de ensino.

No ensino Médio, o município de Palotina apresentou:

- 1.231 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 179 alunos matriculados na rede Particular de ensino.

Deste montante de alunos matriculados em 2020, segundo o Caderno Estatístico do Paraná, MEC/INEP, 681 alunos, apresentavam distorção idade-série, um dos fatores fundamentais para a ocorrência de abandono escolar ou evasão escolar, sendo 128 alunos da rede municipal e 553 alunos da rede estadual. Destes 553 alunos, 308 pertenciam ao ensino fundamental anos finais e 245 no ensino médio.

Destas 681 crianças que apresentam distorção por idade-série, 418 eram do sexo masculino e 263 do sexo feminino, com relação a cor, 28 alunos não declararam nas documentações, sua definição de cor na matrícula, 314 se apresentavam como brancas, 30 como pretas, 303 como pardas e 6 como indígenas. Destas 681 crianças, 652 estudavam na zona urbana e 29 na zona rural.

O Colégio Estadual do Campo Professor Eugênio Garmatz, segundo dados do Núcleo Regional de Educação de Toledo, apresentava em sua estrutura 17 turmas e um total de 235 alunos matriculados no ano de 2020, divididos da seguinte forma:

Quadro 9 – Número de turmas e alunos matriculados no Colégio Estadual de Campo Eugênio Garmatz – Palotina – Paraná em 2020.

Escolaridade	Número de Turmas	Número de alunos matriculados
Ensino Médio	03	43 alunos
Ensino Fundamental	04	68 alunos
Atividades Complementares	07	119 alunos
Atendimento Educacional Especializado	03	5 alunos

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Toledo, 2021.

Destes 29 alunos da zona rural, 15 alunos pertenciam ao Colégio Estadual do Campo Professor Eugênio Garmatz, sendo 12 do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Com relação à cor, 1 aluno não identificou sua cor nos documentos, 7 foram brancos, 1 preto e 6 pardos. Com relação ao número de abandonos no município de Palotina, constatou-se o abandono de 3 alunos no ano de 2020, sendo 2 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, estudantes do ensino médio. A escola em estudo, não informou ocorrência de abandono.

Com relação ao ano letivo de 2021, como já explicado acima, procurado em todas as plataformas de dados junto ao INEP/MEC, IPARDES, bem como Núcleo de Ensino e Secretarias Municipais de Educação, as informações encontradas foram de forma abrangente, contendo apenas o número de matrículas realizadas pelo município, sem maiores detalhamentos por escolas. Desta forma, em 2021, segundo

IPARDES (2022c), o município de Palotina, apresentou os seguintes números para o Ensino Fundamental:

- 1.398 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 2.195 alunos matriculados na rede Municipal de Ensino;
- 704 alunos matriculados na rede Particular de ensino;
- 286 alunos matriculados no EJA.

No ensino Médio, o município de Palotina apresentou:

- 1.042 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 176 alunos matriculados na rede Particular de ensino;
- 218 alunos matriculados no EJA.

Nesta informação do IPARDES (2022c) podemos constatar a presença de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Informação que nos relatórios anteriores, não foi apresentada, podendo transparecer uma opção dos alunos que encontram-se em situação de distorção idade-série, continuarem seus estudos de forma diferenciada do ensino regular.

4.2.3 Colégio Estadual do Campo Samuel Benck - Guaíra – PR

O Colégio Estadual do Campo Samuel Benck, localiza-se no município de Guaíra, na região Oeste do Paraná, segundo o Portal do Município, é fronteira do Brasil com o Paraguai e com o Estado de Mato Grosso do Sul, através das margens do Rio Paraná. Com o Paraguai, faz divisa com a cidade de Salto del Guairá e no Mato Grosso do Sul com a cidade de Mundo Novo, no estado do Paraná faz divisa com os municípios de Terra Roxa, Mercedes e Altônia, atualmente com mais de 33.000 habitantes.

Segundo dados encontrados junto ao IPARDES (2021a) o município de Guaíra, teve em 2020, os seguintes registros de matrículas no ensino Fundamental:

- 1.761 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 2.022 alunos matriculados na rede Municipal de Ensino;
- 609 alunos matriculados na rede Particular de ensino.

No ensino Médio, o município de Guaíra apresentou:

- 1.027 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 122 alunos matriculados na rede Particular de ensino.

Deste montante de alunos matriculados em 2020, segundo o Caderno Estatístico do Paraná, MEC/INEP, no município de Guaíra, o número de estudantes das redes municipais e estaduais que apresentavam distorção idade-série foi num total de 921 alunos. Sendo 289 alunos na rede municipal e 632 na rede estadual. Destes 632 alunos 5 alunos eram do ensino fundamental anos iniciais, 417 alunos pertenciam ao ensino fundamental anos finais e 210 alunos pertenciam ao ensino médio.

Destes 921 alunos que apresentavam distorção por idade, 574 eram do sexo masculino e 347 do sexo feminino, com relação a cor, 45 crianças não apresentaram nas documentações sua definição de cor, 343 se apresentavam como brancas, 21 como pretas, 321 como pardas, 5 como amarelas e 186 como indígenas. Destas 921 crianças, 853 estudavam na zona urbana e 52 estudavam na zona rural.

O Colégio Estadual do Campo Samuel Benck, segundo dados do Núcleo Regional de Educação de Toledo, apresentava em sua estrutura 16 turmas e um total de 218 alunos matriculados no ano de 2020, divididos da seguinte forma:

Quadro 10 – Número de turmas e alunos matriculados no Colégio Estadual de Campo Samuel Benck – Guaíra – Paraná em 2020.

Escolaridade	Número de Turmas	Número de alunos matriculados
Ensino Médio	03	41 alunos
Ensino Fundamental	04	87 alunos
Atividades Complementares	05	79 alunos
Atendimento Educacional Especializado	04	11 alunos

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Toledo, 2021.

Destas 52 crianças que estudavam na zona rural que apresentavam distorção idade-série, 36 alunos pertenciam ao Colégio Estadual do Campo Samuel Benck, que tinha na época 128 alunos matriculados no ensino Fundamental e Médio, destes, 87 alunos eram no ensino fundamental anos finais e 41 do ensino médio. Dos 36 alunos da escola, que apresentavam distorção por idade, 22 alunos eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Com relação à cor, 1 aluno não identificou a cor na matrícula,

11 denominavam-se da cor branca, 3 da cor preta, 19 da cor parda e 2 da cor amarela. No município de Guaíra, foi constatado em 2020, 36 abandonos da escola, sendo 2 alunos da rede municipal e 34 da rede estadual, sendo 2 do ensino fundamental anos finais e 32 do ensino médio. Porém, cabe ressaltar que na escola em estudo, Colégio Estadual do Campo Samuel Benck, não ocorreu abandono, segundo informações do Núcleo Regional.

Com relação ao ano letivo de 2021, como já explicado, as informações encontradas foram de forma abrangente, contendo apenas o número de matrículas realizadas pelo município, sem maiores detalhamentos por escola. Desta forma, em 2021, segundo IPARDES (2022a), o município de Guaíra, apresentou os seguintes números para o Ensino Fundamental:

- 1.767 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 1.969 alunos matriculados na rede Municipal de Ensino;
- 530 alunos matriculados na rede Particular de ensino;
- 336 alunos matriculados no EJA.

No ensino Médio, o município de Guaíra apresentou:

- 1.057 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 127 alunos matriculados na rede Particular de ensino;
- 205 alunos matriculados no EJA.

Nesta informação do IPARDES (2022a) podemos constatar a presença de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Informação que nos relatórios anteriores, não foi apresentada, podendo transparecer uma opção dos alunos que se encontram em situação de distorção idade-série, continuarem seus estudos de forma diferenciada do ensino regular.

4.2.4 Colégio Estadual do Campo Professora Veronica Zimmermann – Santa Helena – PR

O Colégio Estadual do Campo Professora Veronica Zimmermann, localiza-se no município de Santa Helena, na região Oeste do Paraná, segundo o Portal do

Município, faz fronteira com Entre Rios do Oeste, Missal, Diamante d'Oeste e São José das Palmeiras, atualmente com mais de 27.000 habitantes.

Segundo dados encontrados junto ao IPARDES (2021d) o município de Santa Helena, teve em 2020, os seguintes registros de matrículas no ensino Fundamental:

- 1.297 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 1.614 alunos matriculados na rede Municipal de Ensino;
- 93 alunos matriculados na rede Particular de ensino.

No ensino Médio, o município de Santa Helena apresentou:

- 767 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino.

Deste montante de alunos matriculados em 2020, segundo o Caderno Estatístico do Paraná, MEC/INEP, no município de Santa Helena, o número de estudantes, das redes municipais e estaduais que apresentavam distorção idade-série foi num total de 514 alunos. Sendo 170 alunos na rede municipal e 344 na rede estadual. Destes 344 alunos, 226 alunos eram do ensino fundamental anos finais e 118 alunos pertenciam ao ensino médio.

Destes 514 alunos que apresentavam distorção por idade, 331 eram do sexo masculino e 183 do sexo feminino, com relação a cor, 14 crianças não apresentam nas documentações a definição da cor na matrícula, 289 se apresentaram como brancas, 10 como pretas, 166 como pardas, 3 como amarelas e 32 como indígenas. Destas 514 crianças, 442 estudavam na zona urbana e 72 estudavam na zona rural.

O Colégio Estadual do Campo Professora Veronica Zimmermann, segundo dados do Núcleo Regional de Educação de Toledo, apresentava em sua estrutura 20 turmas e um total de 316 alunos matriculados no ano de 2020, divididos da seguinte forma:

Quadro 11 – Número de turmas e alunos matriculados no Colégio Estadual de Campo Professora Veronica Zimmermann – Santa Helena - Paraná em 2020.

Escolaridade	Número de Turmas	Número de alunos matriculados
Ensino Médio	03	54 alunos
Ensino Fundamental	07	143 alunos
Atividades Complementares	06	110 alunos
Atendimento Educacional Especializado	04	09 alunos

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Toledo, 2021.

Dos 72 alunos que estudavam na zona rural, 36 alunos pertenciam ao Colégio Estadual de Campo Professora Veronica Zimmermann, que em 2020, tinha 197 alunos matriculados, destes 143 eram no ensino fundamental e 51 no ensino médio. Dos 36 alunos que apresentavam distorção idade-série, 18 alunos eram do sexo masculino e 18 do sexo feminino, sendo 21 alunos da cor branca, 1 da cor preta e 14 da cor parda. No município de Santa Helena, constatou-se em 2020, 15 abandonos da escola, sendo todos na rede estadual, 5 do ensino fundamental anos finais e 10 do ensino médio, destes 15 alunos que abandonaram os estudos, 12 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino, sendo 9 da cor branca, 5 da cor parda e 1 indígena. Porém, cabe ressaltar que na escola em estudo, não foi informado a ocorrência de abandono.

Com relação ao ano letivo de 2021, como já explicado, as informações encontradas foram de forma abrangente, contendo apenas o número de matrículas realizadas pelo município, sem maiores detalhamentos por escola. Desta forma, em 2021, segundo IPARDES (2022d), o município de Santa Helena, apresentou os seguintes números para o Ensino Fundamental:

- 1.362 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 1.633 alunos matriculados na rede Municipal de Ensino;
- 96 alunos matriculados na rede Particular de ensino;
- 217 alunos matriculados no EJA.

No ensino Médio, o município de Santa Helena apresentou:

- 669 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 97 alunos matriculados no EJA.

Nesta informação do IPARDES (2022d) podemos constatar a presença de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Informação que nos relatórios anteriores, não foi apresentada, podendo transparecer uma opção dos alunos que se encontram em situação de distorção idade-série, continuarem seus estudos de forma diferenciada do ensino regular.

4.2.5 Colégio Estadual do Campo Novo Sarandi - Toledo - PR

O Colégio Estadual do Campo Novo Sarandi, localiza-se no município de Toledo, na região Oeste do Paraná, segundo o Portal do Município, faz fronteira com Maripá, Nova Santa Rosa, Santa Tereza do Oeste, São Pedro do Iguacu, Assis Chateaubriand, Tupãnsi, Cascavel, Quatro Pontes, Marechal Cândido Rondon e Ouro Verde do Oeste, atualmente com mais de 144.600 habitantes.

Segundo dados encontrados junto ao IPARDES (2021e) o município de Toledo, teve em 2020, os seguintes registros de matrículas no ensino Fundamental:

- 6.443 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 8.485 alunos matriculados na rede Municipal de Ensino;
- 2.855 alunos matriculados na rede Particular de ensino.

No ensino Médio, o município de Toledo apresentou:

- 5.025 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 829 alunos matriculados na rede Particular de Ensino.

Deste montante de alunos matriculados em 2020, segundo o Caderno Estatístico do Paraná, MEC/INEP, no município de Toledo, o número de estudantes, das redes municipais e estaduais que apresentavam distorção idade-série foi num total de 2.167 alunos. Destes 2.167 alunos, 155 são da rede municipal, pertencentes ao ensino fundamental anos iniciais. Na rede estadual, apresentaram esta distorção 2012 alunos, sendo: 1007 alunos no ensino fundamental anos finais e 1005 alunos no ensino médio.

Destes 2.167 alunos que apresentavam distorção por idade-série, 1.349 eram do sexo masculino e 818 do sexo feminino, com relação à cor, 40 crianças não apresentaram nas documentações a definição da cor na matrícula, 1.197 se apresentavam como brancas, 54 como pretas, 873 como pardas e 3 como amarelas. Destas 2167 crianças, 1919 estudavam na zona urbana e 248 na zona rural.

O Colégio Estadual do Campo Novo Sarandi, segundo dados do Núcleo Regional de Educação de Toledo, apresentava em sua estrutura 22 turmas e um total de 321 alunos matriculados no ano de 2020, divididos da seguinte forma:

Quadro 12 – Número de turmas e alunos matriculados no Colégio Estadual de Campo Novo Sarandi – Toledo - Paraná em 2020.

Escolaridade	Número de Turmas	Número de alunos matriculados
Ensino Médio	03	60 alunos
Ensino Fundamental	07	145 alunos
Atividades Complementares	05	105 alunos
Atendimento Educacional Especializado	07	11 alunos

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Toledo, 2021.

Das 248 crianças que estudam na zona rural, 40 alunos, pertenciam ao Colégio Estadual do Campo Novo Sarandi, sendo 24 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Com relação à cor 1 aluno não identificou sua cor nos documentos, 25 declaram-se brancos e 14 pardos.

Com relação ao número de abandonos no município de Toledo, constatou-se o abandono de 190 alunos no ano de 2020, destes 30 alunos estavam no Ensino Fundamental anos finais e 160 no Ensino Médio. Com relação ao Colégio Estadual do Campo Novo Sarandi, que faria parte da amostragem, constatou-se um abandono, de 1 aluno, do sexo masculino, do Ensino Médio.

Com relação ao ano letivo de 2021, como já explicado, as informações encontradas foram de forma abrangente, contendo apenas o número de matrículas realizadas pelo município, sem maiores detalhamentos por escola. Desta forma, em 2021, segundo IPARDES (2022e), o município de Toledo, apresentou os seguintes números para o Ensino Fundamental:

- 5.779 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 8.157 alunos matriculados na rede Municipal de Ensino;
- 2.975 alunos matriculados na rede Particular de ensino;
- 653 alunos matriculados no EJA.

No ensino Médio, o município de Toledo apresentou:

- 4.189 alunos matriculados na rede Estadual de Ensino;
- 675 alunos matriculados na rede Particular de Ensino
- 359 alunos matriculados no EJA.

Nesta informação do IPARDES (2022e) podemos constatar a presença de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Informação que nos

relatórios anteriores, não foi apresentada, podendo transparecer uma opção dos alunos que se encontram em situação de distorção idade-série, continuarem seus estudos de forma diferenciada do ensino regular.

Após este apanhado de informações dos municípios e dos colégios que foram selecionados, através de sorteio, para comporem o estudo, para melhor visualização realizamos uma análise comparativa, entre os municípios, com os dados divulgado das matrículas realizadas, nos anos de 2020 e 2021, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, como um possível parâmetro de abandono escolar ou evasão escolar.

4.3 COMPARATIVO DE ALUNOS MATRICULADOS POR MUNICÍPIOS NOS ANOS DE 2020 E 2021

Devido à falta de informações, tendo em vista que os dados ainda não foram divulgados, encontrando-se resguardados junto aos órgãos de ensino, não podemos neste momento, confirmar com dados oficiais, possíveis abandonos escolares e até mesmo evasão escolar em virtude da Pandemia da Covid-19, porém, para este estudo, seguiremos uma análise comparativa entre os anos de 2020 e 2021, com as informações conseguidas junto a estes órgãos, que poderá dar uma predisposição da ocorrência de abandono escolar neste período.

Desta forma apresentaremos abaixo, dados referentes ao Ensino Fundamental, onde no quadro 13 estaremos apresentando, os municípios que compõem o estudo, o total de alunos matriculados no ano de 2020, o total de alunos matriculados no ano de 2021 e a diferença entre os anos.

Quadro 13 – Comparativo de Alunos matriculados no Ensino Fundamental, segundo municípios do Paraná nos anos de 2020 e 2021.

Cidades	Total alunos 2020*	Total alunos 2021 + EJA	Diferença
M.C.Rondon	5.887	5.726 + (EJA = 287)	- 161 (Com EJA + 126)
Palotina	4.412	4.297 + (EJA = 286)	- 115 (Com EJA + 171)
Guaira	4.392	4.266 + (EJA = 336)	-126 (Com EJA + 210)
Sta. Helena	3.004	3.091 + (EJA = 217)	+ 87 (Com EJA + 304)
Toledo	17.783	16.911 + (EJA = 653)	- 872 (Com EJA - 219)

*No ano de 2020, não foi informado o número de alunos matriculado na EJA.

Fonte: IPARDES 2020 e 2021. Dados organizados pela Autora.

Analisando os dados acima, podemos entender que no ensino regular, de sala de aula, em período normal letivo, ocorreu uma diminuição significativa nas matrículas

em quatro dos municípios estudados, ficando somente Santa Helena com um índice positivo, ou seja, as matrículas no ano de 2021 foram maiores que em 2020, demonstrando a não ocorrência de abandono escolar no ensino fundamental, neste município.

No ano de 2021, os órgãos administradores, inseriram nas plataformas, informações contendo a EJA. Dados que não foram encontrados no ano de 2020, que poderiam auxiliar para uma melhor análise comparativa. Sabemos que a EJA é uma forma normal de ensino, principalmente para aqueles alunos que estão com distorção idade-série. Desta forma, comparando os dados acima, com os alunos regulares e os alunos matriculados na EJA, encontramos um aumento significativo de alunos estudando em quatro municípios da amostra, Somente Toledo apresentou um *déficit* de alunos, mesmo com o somatório da EJA. Situação que demonstra que por algum motivo, não identificado neste estudo, ocorreu abandono escolar no município de Toledo.

Com relação ao Ensino Médio, realizando o mesmo padrão comparativo de matrículas, podemos constatar que a ocorrência de abandono escolar ocorreu em mais municípios, conforme poderemos melhor visualizar no quadro abaixo.

Quadro 14 – Comparativo de Alunos matriculados no Ensino Médio, segundo municípios do Paraná nos anos de 2020 e 2021

Cidades	Total de alunos em 2020*	Total de alunos em 2021 + EJA	Diferença
M.C.Rondon	1.916	1.627 + (EJA = 216)	- 289 (Com EJA - 73)
Palotina	1.410	1.218 + (EJA = 218)	- 192 (Com EJA + 26)
Guaíra	1.149	1.184 + (EJA = 205)	+ 35 (Com EJA + 240)
Sta Helena	767	669 + (EJA = 97)	- 98 (Com EJA - 1)
Toledo	5.854	4.864 + (EJA = 359)	- 990 (Com EJA - 631)

*No ano de 2020, não foi informado o número de alunos matriculado na EJA.

Fonte: IPARDES 2020 e 2021. Dados organizados pela Autora.

Se analisarmos os números de alunos matriculados, de forma direta, no sistema tradicional, seguindo os padrões de ano letivo, podemos constatar uma alta ocorrência de abandono escolar entre os anos de 2020 e 2021, onde o aluno acaba se afastando da escola, o que caracteriza o abandono escolar.

Porém, cabe ressaltar, que no ano de 2021, foi adicionado o item EJA nos protocolos, que teve uma procura boa por parte de alunos nesta modalidade de ensino, ou seja, aqueles alunos que por alguma necessidade, onde acredita-se que devido a Pandemia e necessidades de auxiliar em casa, optou por trabalhar para

auxiliar na sustentabilidade da família, tendo em vista que encontram-se no ensino médio, com a possibilidade de estarem com idades que justifiquem um possível trabalho, em virtude da distorção idade-série.

Assim, analisando os dados com a inclusão da EJA, constata-se que ocorre uma diminuição do abandono escolar. Porém, em três municípios, sendo Marechal Cândido Rondon, Santa Helena e Toledo, mesmo com a ocorrência da modalidade EJA, ocorreu abandono escolar. Talvez por serem cidades com maior número de habitantes, o que proporcionaria um percentual maior de probabilidades de abandono em busca de melhores condições de vida.

4.4 A PANDEMIA DA COVID-19 GERANDO ABANDONO ESCOLAR NO PARANÁ

Após análise comparativa das matrículas realizadas pelos municípios sede, das escolas que iriam compor a amostra deste estudo, pode-se de forma indireta, constatar que ocorreu diminuição do número de matrículas de crianças e adolescentes, tanto no ensino fundamental como médio, o que poderíamos entender como um possível abandono escolar, mesmo sendo apresentado índices de alunos optando pela EJA em 2021. Fato, não apresentado ou contabilizado em anos anteriores, a Pandemia da *Covid-19*. Neste sentido, conforme censo escolar apresentado pelo Paraná (BRASIL. MEC, 2022), no comparativo dos últimos cinco anos, de 2017 a 2021, pode-se constatar que neste período de pandemia, ocorreu sim abandono escolar no Paraná.

No Ensino Fundamental, em 2021, segundo dados do Ministério da Educação (BRASIL. MEC, 2022) as possíveis causas de abandono podem estar interligadas aos seguintes registros:

- 1,3 milhão de matrículas no Ensino Fundamental. Esse valor é 6,4% menor do que o número de matrículas registradas para o ano de 2017. Os anos iniciais apresentaram uma redução de 3,9% nas matrículas entre 2017 e 2021, e os anos finais apresentaram uma redução de 9,4% no mesmo período.
- No Ensino Fundamental anos iniciais, estes percentuais foram subdivididos pelos órgãos administradores, onde a rede municipal apresentou-se com uma participação de 84,5% das matrículas e a rede privada com 15,1% das matrículas. Nos anos finais, a rede estadual apresentou a maior participação, com 85,1% das matrículas, sendo seguida pela rede privada com 13,8%.
- Com relação à localização, o número de matrículas do Ensino Fundamental com maior procura, foi na zona urbana, com um percentual de 94,4%. Os demais 5,6% foram matrículas em escolas da zona rural.

Deste percentual de 5,6%, a grande maioria das escolas, 99,3% pertencem à rede pública. (BRASIL. MEC, 2022, p. 18).

No Ensino Médio, em 2021, foram registradas:

- 378.660 matrículas. Esse valor é 13,9% menor do que o número de matrículas registradas para o ano de 2017;
- O Ensino Médio não integrado à educação profissional apresentou uma redução de 15,5% no número de matrículas entre 2017 e 2021, e o ensino médio integrado à educação profissional apresentou uma redução de 1,4% no mesmo período;
- A rede estadual possui a maior participação na matrícula do ensino médio, com 82,9% das matrículas, seguida pela rede privada, com 14,8%;
- O percentual de matrículas da rede estadual caiu 2,2 pontos percentuais, entre 2017 e 2021. No mesmo período, a participação das matrículas nas escolas da rede privada aumentou 1,6 pontos percentuais;
- Com relação à localização, observa-se que a maioria das matrículas (95,3%) do ensino médio está localizada em escolas urbanas e 97,3% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública. (BRASIL. MEC, 2022, p. 27).

Fatores que demonstram que ocorreu problemas na educação paranaense neste período de pandemia, que já poderiam estar existindo, mas com a crise gerada neste momento, os problemas podem ter se agravado com a realização de atividades remotas para as escolas, uma situação inédita, para a qual a maioria das pessoas não estavam preparadas. Da falta de equipamentos e de acesso à *internet* ao despreparo para a produção e disseminação de conteúdos escolares de modo virtual, onde professores, gestores, estudantes e suas famílias tiveram que realizar esforços para manter os vínculos e para a realização de atividades escolares visando às aprendizagens.

Outra possível causa do abandono escolar pode estar ligada ao sofrimento das crianças e adolescentes com o isolamento social, pois embora menos suscetíveis à ação do vírus, tornaram-se mais vulneráveis, pois estiveram mais expostas a possíveis violências no ambiente familiar, na vizinhança, na *internet*, através de situações de abuso e exploração, colocam os organizados do censo escolar apresentado pelo Ministério da Educação (BRASIL. MEC, 2022).

Isolamento social extremamente necessário pela questão de saúde, tanto por parte dos alunos e demais membros do convívio escolar, como pela saúde dos familiares e sociedade como um todo, pois sabia-se que através de aglomerações de pessoas, contatos, convivência, o vírus era transmitido, como foi. Assim para evitar a propagação da doença foi necessário o isolamento.

Isolamento este, que gerou transtornos na educação, pois as escolas e famílias não estavam preparadas para esta nova forma de ensinar, onde pesquisas demonstram que no momento de crise da pandemia da Covid-19 somente 33% dos domicílios contavam com computador, acesso à internet e havia algum morador com celular, enquanto 46% contavam com acesso apenas pelo celular. Embora se pudesse supor as limitações para o acesso remoto, 1.578 redes de ensino não haviam produzido orientações para a continuidade das atividades escolares.

Além disso, segundo o IPARDES (2022) identificou-se outros impedimentos, como as dificuldades de professores no uso das tecnologias e na criação ou seleção de conteúdos; a falta de equipamentos e a baixa conectividade para professores e estudantes; a falta de equipes nas secretarias de Educação e as dificuldades de comunicação e de gestão, e mesmo a falta de contatos atualizados dos estudantes.

Situações que fizeram a Secretaria de Educação do Estado do Paraná proporcionar ferramentas e plataformas digitais gratuitas, como estratégias adotadas pela escola/secretaria de educação junto aos professores, com realização de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades; treinamento para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial disponibilização de equipamentos para os professores (computador, *notebook*, *tablets*, *smartphones* etc.); acesso gratuito ou subsidiado à *internet* em domicílio; ou reorganização/adaptação do planejamento/plano de aula com priorização de habilidades e conteúdos específicos. Para agilizar a implementação das estratégias, realizou-se capacitação dos docentes, visando melhor atender os alunos, tirando-lhes as dificuldades.

Dificuldades que Neri e Osorio (2022) apresentam como sendo uma das principais causas para o aumento da evasão escolar no período da Pandemia da Covid-19 para a educação paranaense, pois segundo Neri e Osorio (2022, p. 6),

a evasão escolar mais que dobrou no estado em meio à crise sanitária, em 2019 a taxa de evasão escolar na faixa de 5 a 9 anos de idade estava em 1,29% no Paraná, o que significa que 13 em cada 1.000 crianças nessa faixa etária não frequentavam a escola. Já no terceiro trimestre do ano de 2021, essa taxa chegou a 3,2%. Ou seja, de cada 1.000 crianças com idade entre 5 e 9 anos, 32 estavam fora do ambiente escolar. Assim sendo, temos um cenário no qual a taxa de evasão escolar teve crescimento de 148% em menos de dois anos. Em outros momentos durante a crise sanitária, no entanto, esses valores chegaram a ser ainda mais expressivos. No último trimestre de 2020, por exemplo, a taxa de evasão escolar alcançou 5,92%. Já no segundo trimestre de 2021, bateu 4,67%.

Evasão, que chegou a patamares não imagináveis pelos administradores da educação no Paraná, que talvez seja um dos empecilhos para a realização de estudos mais aprofundados junto a escolas. Principalmente da rede estadual, pois com relação à infraestrutura desenvolvida neste período, Neri e Osorio (2022) dizem que as escolas da rede federal no estado do Paraná foram as que mais ofereceram apoio de comunicação e tecnologia aos seus alunos, onde destaque que

o acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio foi oferecido por 66,7% das escolas na rede federal, 35,4% na rede estadual e por 9,3% na rede privada. Quando observada a disponibilização de equipamentos para uso do aluno (computador, notebook, smartphones etc.), os percentuais foram de 91,7% na rede federal, 41,5% na rede estadual e de 11,1% na rede privada de ensino. (NERI; OSORIO, 2022, p. 9).

Assim, após estas colocações, podemos acreditar que a Pandemia da *Covid-19* prejudicou em muito a educação do Paraná e do Brasil em um contexto geral, proporcionando altos níveis de abandono escolar e inclusive evasão escolar. Fatos que vem a prejudicar o ODS-4, que tem como princípio uma educação de qualidade e para todos, que provavelmente não atingirá seus objetivos junto a ONU.

4.5 O DESENVOLVIMENTO DE TRABALHOS E VIOLÊNCIAS SOFRIDAS DURANTE A PANDEMIA DA *COVID-19*

Como último objetivo do estudo a ser analisado, seria constatar junto à amostra, se durante a Pandemia da *Covid-19*, ocorreu trabalho de adolescentes, que pudesse configurar-se como violência sofrida, vindo a ser uma das possíveis causas de abandono intelectual. Porém, como não foi possível a realização das entrevistas, não podemos constatar se nestas Escolas do Campo, que fariam parte do estudo, se ocorreu ou não está situação.

Porém, na busca investigativa, junto a artigos científicos publicados neste período de pandemia, versando sobre possibilidades do desenvolvimento de trabalhos infantis, bem como sua utilização de forma abusiva através de posturas de violências contra a criança e adolescente, no sentido de viabilizar ajuda na arrecadação financeira da família, como forma de sustentabilidade, constatou-se sim, que ocorreram a nível estadual, aqui no Paraná, bem como a nível nacional, situações que configuram-se como trabalho infantil e outras posturas que podem ser classificadas como violência, até mesmo como crime, segundo o Estatuto da Criança

e Adolescente (ECA) que poderiam estar prejudicando o desenvolvimento intelectual da criança.

Com relação à questão do trabalho infantil de qualquer natureza que seja, Lopes e Cecim (2021, p. 4) ressaltam que ele, o trabalho infantil,

prejudica o desenvolvimento pleno e integral de crianças e adolescentes, pois contribui para o afastamento deles da escola, os expõem a situações de risco e vulnerabilidade e também viola seus direitos, os quais estão previstos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Consolidação das Leis do Trabalho.

Trabalho infantil que neste período de crise da Pandemia da Covid-19, foi percebido no Paraná, conforme noticiado e amplamente divulgado, pela Rede Paranaense de Comunicação (RPC, 2021), que os casos de trabalho infantil aumentaram no Paraná durante a pandemia, que somente entre outubro e dezembro de 2020, a cada duas horas, em média, uma criança foi flagrada em situação de trabalho infantil em Curitiba, segundo dados divulgados pela prefeitura municipal, neste período. Segundo o levantamento realizado pela RPC (2021, p. 1), foram registrados

1.034 casos de crianças flagradas trabalhando ou pedindo dinheiro nas ruas. O número é quase seis vezes maior do que o registrado durante todo o ano de 2019, quando houve 175 casos. Conforme o balanço do município, nos nove primeiros meses de 2020, 315 crianças foram encontradas em situação de risco, trabalhando nas ruas da capital.

Situação que demonstra divergências com os dados apresentados pela Secretaria de Justiça, Família e Trabalho (SEJUF) do estado do Paraná, pois segundo artigo publicado na Tribuna do Paraná (763 CRIANÇAS..., 2021, *online*), citando dados deste artigo, seriam

763 crianças e adolescentes vivendo em situação de trabalho infantil em um total de 213 municípios do Paraná. Segundo a SEJUF, o levantamento foi realizado em 257 municípios do Paraná, onde aponta ainda que 84% dos municípios não teriam planos de enfrentamento do problema e 79% realizavam campanhas periódicas sobre o assunto, mas a maioria apenas de forma anual.

Divergências que demonstram um descontrole do Estado com relação a esta problemática, pois segundo a RPC (2021) só em Curitiba, capital do estado do Paraná, o número apresentado seria bem superior ao apresentado pela Secretaria, situação extremamente preocupante. Situação que Francischett (2021) chama atenção,

citando dados do Observatório da Prevenção e da Erradicação do Trabalho Infantil, do Ministério Público do Trabalho do estado do Paraná.

Segundo Francischett (2021), o Paraná é o Estado com o 3º maior índice de trabalho infantil no Brasil neste período de pandemia, com um percentual de aproximadamente 16% de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos trabalhando. Segundo o autor, só em Francisco Beltrão, sudoeste do Paraná,

há quase três mil crianças e adolescentes trabalhando na faixa etária de 10 a 17 anos, das quais mais de 500 antes dos 14 anos (idade mínima permitida ao trabalho) e mais de 200 no trabalho doméstico (atividade proibida antes dos 18 anos de idade). O próprio observatório traz uma comparação com os demais municípios do Paraná e do Brasil, estando Francisco Beltrão em uma situação preocupante, ocupando a posição 98 (de 399 municípios no Paraná) com mais trabalho infantil. (FRANCISCHETT, 2021, p. 2).

Informações que demonstram a existência do trabalho infantil no estado do Paraná e que requerem análise por parte dos órgãos competentes dos municípios, para combatê-los. Sabemos que nestes períodos de crise, como o da pandemia, ocorre a necessidade da busca do trabalho como uma alternativa para amenizar a questão da sustentabilidade familiar, porém vale ressaltar os riscos, perigos que este “trabalho” poderá proporcionar a criança e ao adolescente.

Perigos que Dantas (2020) citando o Decreto nº 6.481/2008, regulamenta por oferecer muitos riscos à saúde, ao desenvolvimento e à moral de crianças e adolescentes, como constam na lista:

Riscos ocupacionais: esforços físicos intensos; isolamento; abuso físico, psicológico e sexual; longas jornadas de trabalho; trabalho noturno; calor; exposição ao fogo, posições antiergonômicas e movimentos repetitivos; tracionamento da coluna vertebral; sobrecarga muscular e queda de nível. Prováveis repercussões à saúde: Afecções musculoesqueléticas (bursites, tendinites, dorsalgias, sinovites, tenossinovites); contusões; fraturas; ferimentos; queimaduras; ansiedade; alterações na vida familiar; transtornos do ciclo vigília-sono; DORT/LER; deformidades da coluna vertebral (lombalgias, lombociatalgias, escolioses, cifoses, lordoses); síndrome do esgotamento profissional e neurose profissional; traumatismos; tonturas e fobias. (DANTAS, 2020, p. 370-371).

Riscos que Sarmiento e Gouvea (2008, p. 16) também descrevem como uma realidade sentida pelas crianças, marcadas por

desiguais oportunidades de desenvolvimento, como agora na pandemia, devido a governos conservadores e autoritários o que acentuam as desigualdades sociais atingindo principalmente as crianças e adolescentes, gerando incertezas e o aumento da pobreza.

Pobreza que já vinha atingindo crianças e adolescentes, segundo o UNICEF (2018) em um patamar altíssimo de 61% (sessenta e um por cento) afetando meninas e dos meninos brasileiros, considerados “monetariamente pobres e/ou estando privados de um ou mais direitos”, situação que os obrigava de certa forma abandonar sua vida merecida de criança, de poder brincar e se divertir, para adentrar no campo do trabalho de forma precoce, como forma de sobrevivência, desenvolvendo trabalhos que não estão capacitados fisicamente a realizar, que provavelmente aumentaram com a crise da Pandemia da *Covid-19*.

Situação, que Rizzini (2011, p. 387), já descrevia como uma necessidade, tendo em vista a sobrevivência familiar, onde os pais cultivam como uma tradição, onde todos devem trabalhar juntos, esquecendo as perdas para os filhos, onde

crianças e adolescentes no mercado do trabalho, contribuem para o afastamento destes da escola, porém reforçam a manutenção do ciclo familiar, muitas vezes colocados pelos pais e ou responsáveis, que ainda acreditam que o trabalho de toda a família é uma tradição e deve ser mantida nas próximas gerações para suprir as necessidades. (RIZZINI, 2011, p. 387).

Tradição esta, principalmente na zona rural, conforme Neris (2020) nos apresenta que são tamanhas as consequências advindas do trabalho infantil na zona rural, onde ocorre “grande desgaste físico e psicológico sofrido pelas crianças, devido ao peso carregado pelo infante e o esforço físico necessário para manterem-se de pé várias horas por dia, situação que prejudica o desenvolvimento físico correto do corpo” (NERIS, 2020, p. 332).

Além deste esforço físico, a criança fica exposta a outros riscos que podem prejudicar sua saúde, como a intoxicação por produtos químicos e agrotóxicos utilizados nas plantações, que podem gerar muito perigo para o organismo infantil, pois “no campo, desde cedo as crianças já lidam com esta manipulação de fertilizantes, inseticidas e fungicidas, inalam ou ingerem substâncias que trazem danos à saúde, o que leva a quadros de doenças de pele e de dispneia” (NERIS, 2020, p. 333).

A nível de Brasil, devido a sua abrangência e características culturais, existem diferentes riscos como Neris (2020) nos apresenta, citando relatos ocorridos no Rio Grande do Norte, no trabalho infantil rural, na queimada da castanha de caju, onde as crianças que trabalham com a queima, são conhecidas como “crianças sem identidade”, pois suas digitais são apagadas, muitas vezes ocorrendo a perda da

ponta dos dedos, devido ao efeito corrosivo da queima da castanha, que apresenta, na casca, um ácido conhecido como Líquido da Castanha de Caju (LCC).

O autor ressalta ainda, que essa atividade é feita principalmente no período noturno, devido à quentura advinda da fogueira, situação que dificulta ainda mais a frequência das crianças à escola, prejudicando diretamente no rendimento escolar e levando diretamente a evasão escolar. Outro ponto destacado por Neris (2020) é a exposição ao sol durante o dia. Fator, que pode acarretar graves problemas a longo prazo. Atualmente, é consenso entre “a academia médica que a intensa exposição ao sol pode acarretar surgimento de câncer de pele. Além disso, a longa exposição aos raios solares pode causar, queimaduras, envelhecimento precoce e manchas na pele” (NERIS, 2020, p. 338).

Situações que demonstra uma triste realidade que Lopes e Cecim (2021), destacam que no Brasil, em 2019, o trabalho infantil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada em 2020, 1 milhão e 768 mil crianças se encontravam nesta situação de violação de direitos. No que concerne ao recorte de gênero, verificou-se que 66% (sessenta e seis por cento) do total de crianças e adolescentes inseridos no trabalho infantil no ano de 2019 eram do sexo masculino, o que equivale a 1 milhão e 714 mil meninos entre 05 e 17 anos.

Seguindo este ponto de vista, Duarte *et al.* (2022), colocam que em um panorama geral sobre os alarmantes números de trabalhadores infantis, observa-se que os dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) do IBGE (2020), demonstraram que cerca de 1.768.000 (um milhão e setecentos e sessenta e oito mil) crianças e adolescentes, entre 5 (cinco) e 17 (dezessete) anos de idade, encontravam-se, no ano de 2019, em situação de trabalho infantil.

Os autores ressaltam ainda que esses dados da PNAD, não representam a atual realidade brasileira, pois apesar de não haver, no momento, dados atualizados sobre o trabalho infantil no território brasileiro, sabe-se que houve um aumento do número de crianças e adolescentes inseridos no trabalho precoce nos anos de 2020 e 2021, período da Pandemia da *Covid-19*, uma vez que o período pandêmico ora vivenciado promoveu um aumento da vulnerabilidade social de famílias brasileiras, em decorrência de diversos fatores, entre eles: o aumento do número de desempregos, e conseqüente a perda de renda das famílias; a falta de acesso a políticas de transferência de renda; e a ausência de outras políticas públicas tais como habitação, saneamento, educação. Neste cenário, o trabalho infantil vem sendo

utilizado como uma opção pelas famílias para o complemento (ou em alguns casos única fonte) de renda familiar.

Lopes e Cecim (2021), colocam que no Brasil, no estado de São Paulo, houve um aumento do número de crianças e adolescentes inseridas no Trabalho Infantil em 26% (vinte e seis por cento) entre maio e julho de 2020 em famílias assistidas pelo UNICEF, segundo informações constantes em Relatório.

Dados que Dantas (2021) colabora descrevendo a realidade de Belém, no estado do Pará, que teve um crescimento de crianças e adolescentes envolvidos no trabalho, nas feiras, sinal de trânsito, oficinas etc., apesar de não haver dados oficiais atualizados, o autor cita que em agosto de 2021, o Movimento República de Emaús, entidade reconhecida no Pará, pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes, declarou, em jornal de grande circulação do estado, que

a ausência de números atualizados sobre a incidência do trabalho infantil no Estado se justifica pelo período pandêmico ora vivenciado, que tem impossibilitado a realização de novas pesquisas sobre a questão, mas enfatizou que a aumento do número de casos de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil é evidente, principalmente para os profissionais que trabalham com a defesa e garantia de direitos desses sujeitos. (DANTAS, 2021, p. 12).

Situação semelhante a registrada por Neri (2021) que descreve em seu artigo “Juventudes, Educação e Trabalho: Impactos da Pandemia” desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas, onde informa que no último trimestre de 2019, a taxa de jovens trabalhando encontrava-se em 23,66% e com a chegada da pandemia acelerou, aumentando, chegando ao recorde histórico de 29,33%. A partir do segundo trimestre de 2020, no mês de junho, iniciou-se uma diminuição, ficando no patamar de 25,52% até o final do ano de 2020. Demonstrando que durante a pandemia, principalmente no período de isolamento social, ocorreu o maior aumento possível de jovens trabalhando, porém com o retorno à normalidade, diminui-se o percentual, com o retorno de alguns jovens aos seus afazeres naturais de antigamente, dando ênfase aos seus estudos.

Por outro lado, Neri (2021) coloca que a Pandemia foi marcada por muitas perdas trabalhistas de trabalhos formais, o que ocasionou o aumento e desocupação dos jovens, principalmente os da faixa etária de 15 a 29 anos, que teve um aumento de 49,37% para 56,34%. Situação que segundo o autor ocorreu devido ao fechamento de comércios, ocasionando está “decadência trabalhista formal entre os jovens,

impulsionado pelo efeito instrumental de resseção, com a diminuição da produtividade, levando a um aumento do trabalho informal” (NERI, 2021, p. 2).

Neri (2021) citando um estudo da FGV Social, “Todos pela Educação – Motivos da Evasão Escolar”, usando dados da PNAD, onde os principais objetivos da pesquisa eram de um lado, medir as causas da evasão escolar a partir de três tipos básicos de motivações, que vão desde a oferta de serviços até a falta de interesse ou restrições financeiras dos estudantes; e por outro, fornecer evidências da existência do paradoxo do alto retorno privado com alta evasão educacional.

Os dados para o grupo de 15 a 17 anos mostram que a principal razão para não estar estudando estava vinculada à falta de interesse dos estudantes (40,3%) ou motivos de trabalho (27,1%) e apenas em último lugar apareciam os motivos de problemas de oferta educacional (10,9%). Fatores estes que motivaram os estudantes a abandonar a escola e correr para o trabalho, na grande maioria de maneira informal (NERI, 2021, p. 4).

Situação que acompanha os autores do Porvir (2022) onde apresentam que devido à pandemia, tal queda de trabalhos formais, estaria ligada ao que se refere ao novo mundo do trabalho que se apresenta, através da opção da aceleração dos processos de digitalização, em especial no setor de serviços, que optaram pela forma de serviço on-line, maior empregador de jovens no Brasil.

Assim, com esta nova estrutura, o redesenho do modelo de negócio das empresas, tornou-se por atendimento em plataformas digitais, caindo a demanda por atendentes de call center, recepcionistas, auxiliares de escritório e caixas de supermercado, principais portas de entrada da juventude. Principalmente, da periferia no mercado formal de trabalho.

Ao mesmo tempo, segundo Porvir (2022) cresceu a demanda no trabalho informal, com a contratação de entregadores de aplicativo, tipo de trabalho que exige os empregadores de qualquer responsabilidade com seus empregados, oferece baixos salários e possui longas jornadas, embora venda a ideia de liberdade e empreendedorismo.

Situações estas geradas devido às poucas oportunidades de emprego, onde os autores do Porvir (2022) colocam que o empreendedorismo é uma tendência crescente para geração de renda entre as juventudes. No entanto, o avanço dos novos negócios esbarra na dificuldade que os jovens enfrentam para conseguir crédito e formação especializada. Outro ponto de destaque é a inclusão digital, que estabelece

uma diferenciação entre as juventudes conectadas, que podem disputar as poucas vagas no mercado formal ou os bons espaços no mundo dos negócios; e os desconectados, para os quais estão reservados os subempregos e a “economia do bico”.

Subempregos, que Medeiros Neto (2020), compreende como aqueles trabalhos realizados pelas crianças e adolescentes com idade inferior aos dezesseis anos, visando à obtenção de ganho para prover o sustento próprio e da família. Nesta realidade brasileira, segundo Medeiros Neto (2020, p.15-16), é possível identificar situações variadas de *trabalho infantil*, sob as mais diversas configurações, como as seguintes:

- Em relação à área, observa-se o trabalho urbano (*comércio, serviços e indústria*) e o trabalho rural (*agricultura e pecuária*);
- Quanto ao tempo, verifica-se o trabalho contínuo (*extração de pedras, mineração*), o trabalho sazonal (*plantação e colheita de frutas e outras culturas*) e o trabalho eventual ou episódico (*eventos esportivos ou culturais*);
- No que respeita à forma, tem-se o trabalho subordinado (*cerâmicas, carvoarias e salinas*), o trabalho autônomo ou por conta própria (*vendedor ambulante, flanelinha*), o trabalho terceirizado (*tecelagem*) e o trabalho forçado, degradante ou em condições análogas à de escravo (*em fazendas ou em oficinas clandestinas de costuras*);
- Considerado o local, vê-se o trabalho em estabelecimentos privados (*galpão, fábrica, loja*) e em espaços e vias públicas (*lixões, feiras, matadouros, feiras, ruas e avenidas*);
- Em face da natureza da atividade, destaca-se o trabalho voluntário e assistencial (*entidades beneficentes, igrejas*); o trabalho doméstico (*realizado no âmbito residencial e voltado para a própria família ou de terceiros*); o trabalho sob regime de economia familiar (*em prol do núcleo familiar*); o trabalho artesanal; o trabalho artístico; o trabalho desportivo e o trabalho ilícito (*tráfico de drogas, exploração sexual*).

Situação que, na Plataforma Porvir (2022), é demonstrada claramente como sendo um fator determinante da desigualdade entre incluídos e excluídos, que também cresce na educação como no mundo do trabalho. Desigualdade que gera a vulnerabilidade como Veronese e Rossetto (2020, p. 30) colocam gerando nos últimos tempos “uma fragilidade de hipossuficiência, que, a seu modo, sucedeu a miserabilidade e até a própria pobreza, tomada em relação à condição humana – o sujeito exposto à ausência de direitos, carente de proteção desses direitos”.

Vulnerabilidade que Vidal e Miranda (2020) apresentam em uma análise demonstrando que “as famílias pobres, por exemplo, têm visto seus rendimentos diminuir dia após dia e, com isso, se veem forçadas a reduzir as despesas com

bens essenciais à sobrevivência humana, como alimentação, medicamentos e habitação” (VIDAL; MIRANDA, 2020, p.123).

Na educação é identificado um abismo social em expansão entre as juventudes incluídas digitalmente e as excluídas. No que se refere ao acesso à conectividade para acompanhar as aulas remotas, dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) em abril de 2021 demonstraram que 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à *internet* (96% destes eram de escola pública), gerando um alto nível de abandono escolar e a procura de trabalho para auxiliar na sustentabilidade familiar, ocasionado pela desigualdade social.

Costa e Primolan (2020, p. 53) colocam que a desigualdade tanto no trabalho infantil como na rede educacional foi afetada, mesmo com a aprovação da Lei nº 13.982/20, a qual traz a figura do auxílio emergencial, concedendo “o valor de R\$ 600,00 por três meses e prorrogado por mais dois a partir do Decreto nº 10.412/20, para àquelas famílias que estejam de acordo com os requisitos trazidos pelo Artigo 2º da lei supracitada”. Todavia, em virtude do fato de diversas famílias não estarem conseguindo este benefício do Governo Federal, muitas crianças estão migrando para o trabalho infantil como forma de sobrevivência em meio à pandemia, uma vez que o sustento das famílias fica praticamente impossível, conforme Nascimento e Martins (2020, p. 109), colocam que o trabalho infantil

priva a criança de sua infância, de seu potencial e de sua dignidade, prejudica seu bem-estar compromete sua educação e é lesivo ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. É a atividade física, mental, social ou moralmente perigosa para as crianças e adolescentes; obriga que a criança concilie trabalho excessivamente longo e pesado com os estudos ou até o abandono em definitivo do ambiente escolar.

Já a nível mundial, conforme o relatório *Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward*, publicado pela UNICEF em junho de 2021, versando sobre o “Trabalho infantil: Estimativas globais para 2020, tendências e o caminho a seguir”, demonstram informações que,

após 20 anos de decréscimo do trabalho infantil, ocorreu um aumento do quantitativo de crianças e adolescentes inseridas no trabalho no mundo, totalizando 160 milhões de crianças em 2020, um aumento de 8 milhões e quatrocentas mil crianças e adolescentes inseridas no trabalho precoce no mundo entre o período de 2016 e 2020. A estimativa da OIT e do UNICEF é que até o ano de 2022 cerca de 8 milhões e 900 mil crianças e adolescentes ingressem no trabalho infantil em decorrência dos efeitos sociais e econômicos gerados e/ou acentuados pela pandemia da COVID-19. (UNICEF, 2021, p. 18).

Conforme este relatório do UNICEF (2021), no ano de 2020, a pandemia aumentou o quantitativo de crianças inseridas em famílias de baixa renda em cerca de 142 milhões, somando-se às 582 milhões de crianças que já se encontravam em situação de pobreza no ano de 2019. Situação que só faz aumentar a ideia, de que as famílias para sobreviverem, tem que recorrer ao trabalho infantil como uma forma de enfrentamento à perda de trabalho e renda.

O relatório apresenta também que:

O setor agrícola é responsável por 70% das crianças e dos adolescentes em situação de trabalho infantil (112 milhões), seguido por 20% no setor de serviços (31,4 milhões) e 10% na indústria (16,5 milhões).

Quase 28% das crianças de 5 a 11 anos e 35% dos meninos e meninas de 12 a 14 anos em situação de trabalho infantil estão fora da escola.

O trabalho infantil é mais prevalente entre meninos do que meninas em todas as idades. Quando as tarefas domésticas realizadas por pelo menos 21 horas por semana são levadas em consideração, a diferença de gênero no trabalho infantil diminui.

A prevalência de trabalho infantil nas áreas rurais (14%) é quase três vezes maior do que nas áreas urbanas (5%). (UNICEF, 2021, p. 78; REIS; COELHO, 2021, *online*).

Informações que demonstram que crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, correm risco de danos físicos, mentais e sociais, que Lopes e Cecim (2021), relatam que existe um grande número de circunstâncias que somados aos efeitos da Pandemia da *Covid-19*, aliado ao fechamento das escolas, afetou as crianças e adolescentes para se inserirem no trabalho mesmo correndo tais riscos.

Riscos que podem provocar abandono escolar, ocasionado pelas dificuldades encontradas, tanto na realização do trabalho informal, como nas atividades que acaba desenvolvendo no ambiente familiar, denominadas como trabalho doméstico, onde muitas vezes acabam sofrendo violências traumáticas.

Ambiente familiar, que devido à pandemia e a permanência da criança e adolescente em casa, devido ao isolamento social, propiciou o desenvolvimento de muitas violências, entre elas a violência sexual. Segundo o Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (TJPR), os índices de violência contra a criança e o adolescente, durante a pandemia, no Paraná, foram alarmantes (PARANÁ. TJ, 2021).

Conforme os relatórios divulgados pelo Comitê Protetivo, citado pelo Tribunal de Justiça (PARANÁ. TJ, 2021) de 1º de janeiro a 23 de março de 2020, em aproximadamente três meses, foram 2.977 crianças e adolescentes vítimas de algum

tipo de violência. Entre as maiores vítimas estão as faixas etárias de bebês menores de 1 ano (220 casos), adolescentes com 14 anos (251), 15 anos (331), 16 anos (342) e 17 anos (378), segundo dados da Secretaria da Segurança Pública do Paraná (SESP).

Segundo os relatórios, no período de 15 meses, contando-se o ano de 2020 até a metade de 2021, as violências desenvolvidas ou crimes praticados, na pandemia foram: lesão corporal, a mais registrada, durante o período (3.997), seguida de ameaça (3.931) e estupro de vulnerável (3.829). O levantamento aponta que, em 99% dos casos, os crimes aconteceram dentro de casa e foram praticados por pessoas próximas às vítimas. O TJPR ressalta que

os crimes sexuais aparecem de quatro formas, no ranking dos mais registrados no período: estupro de vulnerável (3.829), importunação sexual (469), estupro ou atentado violento ao pudor (375) e assédio sexual (211). Crimes estes que ocorreram durante a pandemia, onde Curitiba apresentou o maior o número de registro (3.645), seguida de Londrina (1.051), Ponta Grossa (902), Cascavel (732), Foz do Iguaçu (730) e Maringá (587). (PARANÁ. TJ, 2021, p. 4).

Colaborando com estas colocações, Kowalski (2022) apresenta que a cada 34 minutos, um caso de violência contra criança ou adolescente é notificado no Paraná. É o que mostram dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), ligado ao Ministério da Saúde. Em 2021, nos nove primeiros meses do ano, os serviços de saúde notificaram 9.141 casos de violência contra jovens e no ano de 2020, 14.665 notificações ao longo de todo o ano. Segundo o autor, o tipo de violência mais comuns foram

situações de negligência e abandono (42,7%), seguido pelos casos de violência física (29,9%), lesão autoprovocada (19,8%), violência sexual (17,6%) e violência psicológica ou moral (14,8%). O valor total supera 100% porque há ocorrências em que mais de um tipo de agressão é verificado num mesmo episódio. (KOWALSKI, 2022, p. 2).

Violências, crimes hediondos de violência sexual, que não deveria estar existindo em pleno século XXI, ainda mais com crianças indefesas, como ocorreu no Paraná, conforme colocações apresentadas pela Secretaria de Estado de Segurança Pública, onde as vítimas foram três meninas e um menino de 10 meses de idade, que sofreram o abuso por parte do pai, comprovando os que os dados estatísticos informam que em 81% das situações de agressão cometida, é sempre por alguém do vínculo familiar da criança (PARANÁ. SESP, 2021)

Violências que Vidal e Miranda (2020, p. 124) alertam terem se elevado com a Pandemia da *Covid-19*, devido “o aumento do consumo de bebidas alcoólicas e de outras drogas motivado pelo estresse do confinamento, o que contribui para a elevação dos conflitos domésticos”.

Realidade que afetou não somente o Paraná, mas o Brasil de forma geral. Com relação ao Brasil, Queiroz (2020, p. 214) citando dados dos Direitos Humanos de defesa no meio virtual, registrou

um aumento de 108% nas denúncias de imagens de abuso e exploração sexual no começo da pandemia, sendo que só em abril foram 9.995 denúncias. Os reflexos da pandemia na violência doméstica, especialmente contra mulheres e crianças registrou um crescimento de 27% nas denúncias de violência contra a mulher nos meses de março e abril de 2020, em comparação ao mesmo bimestre de 2019. Ademais, no período referido, o Rio Grande do Norte verificou um aumento de 118,8% nos registros de estupro e estupro de vulnerável, em relação ao ano passado.

O autor ressalta que entre os riscos da exploração sexual no meio familiar, além da violência sofrida, o abuso destaca-se na produção de materiais pornográficos para a venda, distribuição e troca na internet. No cenário atual, a maioria das crianças e dos adolescentes, vítimas de violência sexual, está mais exposta às ações dos abusadores, haja vista que,

estes costumam ser seus pais, padrastos, avôs, irmãos e pessoas próximas no geral. Alguns desses agressores chegam a registrar fotos e vídeos no ato da violência, com o intuito de compartilhar ou vender em comunidades virtuais específicas, relacionadas ao mercado da exploração sexual online. (QUEIROZ, 2020, p. 215).

Com relação a esta situação, Alves (2020) coloca que em momentos de fragilidades econômicas e sociais, como o da Pandemia da *Covid-19*, muitos pais, mães e familiares lucram às custas da comercialização do corpo das crianças com quem convivem. Como, por exemplo, um caso recente ocorrido no município de Guarulhos/SP, onde um homem foi preso, acusado de armazenar fotos e vídeos íntimos de crianças, enviados pelas próprias mães das meninas em troca de dinheiro e aparelhos celulares. Importante ressaltar, ainda, que eles se comunicavam por meio da internet e o homem usava perfil falso para não ser identificado.

Attanasio (2020, p. 4) versando sobre estas situações, complementa que “dentro das suas próprias residências, crianças e adolescentes estão submetidos à violência sexual e à utilização na pornografia”. Neste sentido, Queiroz (2020) concorda

e diz que em comunidades mais vulnerabilizadas economicamente, o isolamento social não foi cumprido de forma criteriosa,

em virtude de muitas pessoas precisarem sair de suas casas para trabalhar e manter o sustento. Nesse contexto, enquanto os pais ou responsáveis trabalhavam, as crianças ficavam sob os cuidados de vizinhos, amigos, familiares ou até mesmo sozinhas, situação que propiciava condições para a violência. (QUEIROZ, 2020, p. 215).

Situação que Alves (2020) concorda, que propicia ao favorecimento da exploração sexual cometida por agentes externos ao ambiente familiar, incluindo redes amadoras e de alta complexidade. Outro caso de repercussão midiática, que evidência bem este perigo, que as organizações criminosas representam, foi vivenciado na cidade do Rio de Janeiro/RJ, onde

um homem de nacionalidade alemã foi preso por organizar um esquema de pornografia envolvendo crianças e adolescentes de todas as idades, os quais eram levados, por aliciadores, ao estúdio onde aconteciam as fotos e filmagens. Os conteúdos produzidos eram comercializados na *deep web* para clientes do mundo todo e eram prometidos brinquedos, roupas e dinheiro a fim de atrair as vítimas. (ALVES, 2020, p. 8).

Perigo que Queiroz (2020) ressalta em seu artigo citando a pesquisa TIC Kids Online, desenvolvida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, onde aproximadamente 89% das pessoas de 09 a 17 anos utilizam internet no Brasil. Destas, 15% viram imagem ou vídeo de conteúdo sexual no meio cibernético. Ademais, entre as crianças e os adolescentes de 11 a 17 anos usuários de internet, 18% já receberam mensagens de conteúdo sexual e 11% receberam pedidos para enviar uma foto ou vídeo em que apareciam despidos. (QUEIROZ, 2020, p. 216).

A *internet* que tanto auxiliou neste período de pandemia, na distribuição de conhecimento, no desenvolvimento de conteúdos escolares e como ferramenta de auxílio tecnológico, que por outro lado, pode ser utilizada como instrumento para ocasionar danos, mal as crianças e adolescentes, através do seu uso de forma inadequada.

A nível mundial, Vidal e Miranda (2020, p. 124) colocam que “a violência contra a crianças e adolescente aumentou de 20% a 32% durante o confinamento. No caso da violência sexual ocorreu um aumento de 47% nos casos em relação ao mesmo período de 2019”. Neste sentido, Queiroz (2020, p. 201) coloca que o aumento foi

notório neste período de pandemia, exatamente pela “vulnerabilidade das crianças e adolescentes em todo o mundo, devido a ficarem longe da escola e expostos a canais externos de diálogo”.

Canais de diálogos, que exploraram as medidas restritivas de isolamento para se reinventar e encontrar alternativas para garantir a continuidade de suas ações criminosas. Neste sentido, continua Queiroz (2020, p. 202),

a internet configurou-se como o principal instrumento utilizado para fomentar a exploração dos corpos de crianças e adolescentes, nesse período de pandemia [...] tendo em vista que violência sexual constitui toda e qualquer situação na qual uma criança ou um adolescente tem sua sexualidade invadida, de modo indevido ou proibido, por um adulto ou alguém que se aproveite de sua condição dominante. Nesse contexto, o abuso e a exploração sexual são abarcados pelo conceito mais amplo de violência e se conectam intimamente, no entanto, possuem algumas características diferentes entre si. Logo, pode-se dizer que a violência sexual é gênero do qual o abuso e a exploração são espécies.

Neste sentido a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em convenção em 2020, deu ênfase ao art. 3ª como prioridade mundial, destacando a exploração sexual de crianças e adolescentes como uma das piores formas de trabalho infantil, onde destacam:

a) todas as formas de escravidão ou práticas análogas à escravidão, como venda e tráfico de crianças, sujeição por dívida, servidão, trabalho forçado ou compulsório, inclusive recrutamento forçado ou obrigatório de crianças para serem utilizadas em conflitos armados; b) utilização, demanda e oferta de criança para fins de prostituição, produção de pornografia ou atuações pornográficas; c) utilização, recrutamento e oferta de criança para atividades ilícitas, particularmente para a produção e tráfico de entorpecentes conforme definidos nos tratados internacionais pertinentes; d) trabalhos que, por sua natureza ou pelas circunstâncias em que são executados, são suscetíveis de prejudicar a saúde, a segurança e a moral da criança. (OIT, 2020).

Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes que Queiroz (2020, p. 204) codifica pela sigla ESCA, como

um fenômeno que se situa no contexto do mercado do sexo, a qual abrange o comércio do sexo e a indústria pornográfica de forma muito articulada. Esse mercado atua em uma situação de clandestinidade, ou seja, não é submetido a nenhuma regulamentação ou fiscalização comercial.

Desse modo, Queiroz (2020) coloca que a ESCA ou trabalho infantil sexual, compreende quatro categorias que são: exploração sexual comercial, exploração sexual no turismo, tráfico para fins sexuais e utilização de crianças na

pornografia/imagens de abuso e exploração sexual, esta última comumente chamada de pornografia infantil (QUEIROZ, 2020, p. 205).

Nesse sentido, o autor acima acrescenta que, o trabalho infantil sexual encontrou na *internet* um lugar para ampliar seu alcance e estruturar suas ações. Assim, as redes criminosas amadoras e de alta complexidade, bem como os clientes e consumidores dos serviços sexuais ofertados, também usufruem das vantagens da internet que foram listadas acima. Soma-se a isso a inexistência de contato físico entre os usuários, o que facilita a prática de crimes, tendo em vista que os agressores utilizam do anonimato para cometê-los e permanecerem impunes diante da dificuldade de identificação no meio virtual, que Queiroz (2020, p. 210) nos alerta que

os exploradores participam de comunidades interativas em plataformas virtuais específicas, onde compartilham informações, conteúdos de abuso e exploração sexual, além de articularem estratégias para vitimar crianças e adolescentes e manter o anonimato, como a criação de perfis falsos, utilização de dados incorretos. No meio cibernético, a categoria de ESCA mais comum são as imagens de abuso ou exploração sexual infantil. Apesar de a utilização de crianças na pornografia não ter surgido depois da internet, foi a partir dela e das novas tecnologias que a prática se tornou amplamente disseminada, em razão da facilidade de distribuição, acesso e comercialização dos conteúdos, bem como do alcance transnacional, que não se limita diante das barreiras geográficas. Ademais, a internet possibilitou aos abusadores e exploradores o encontro dos seus próprios grupos de validação que dão suporte às suas perversões, de maneira mais fácil e rápida, com apenas alguns cliques no meio virtual.

Attanasio (2020) coloca que esses materiais de abuso ou exploração sexual, se manifestam na *internet* de duas formas: por transmissão ao vivo e imagens gravadas ou fotografadas. Na primeira, as vítimas são filmadas em situação de nudez, abuso ou forçada a se comportar de modo sexualmente sugestivo, ao mesmo tempo em que é feita a transmissão aos “clientes”, que pagam para assistir esses conteúdos através de webcams ou câmeras de aparelhos eletrônicos. Ressalta-se que, independente da sua forma de manifestação, o uso de crianças e adolescentes na pornografia geralmente envolve transações econômicas e aferição de lucros, inclusive com pagamentos feitos por meio de criptomoedas para dificultar a identificação dos exploradores.

Queiroz (2020) coloca que este sistema de sessões ao vivo, não deixam vestígios e a prova do abuso somente é possível no momento em que está acontecendo, ao contrário das imagens gravadas ou fotografadas, cujas características principais são a permanência e a dificuldade de retirada total da

internet. Em virtude da viabilidade de armazenamento e ampla disponibilidade de conteúdos que as novas tecnologias proporcionam aos usuários, “as imagens pornográficas envolvendo crianças e adolescentes estão sempre circulando e sendo compartilhadas novamente, o que causa uma intensa e constante revitimização dos indivíduos submetidos a essa violência” (QUEIROZ, 2020, p. 210-211).

Attanasio (2020) apresenta na sua pesquisa dados da Inteligência Policial da União Europeia (EUROPOL), demonstrando que as organizações criminosas se adaptaram à realidade dos novos tempos, de modo que houve redução nas atividades de tráfico e contrabando crianças e adolescentes de um lado e, do outro, verificou-se um aumento da produção e distribuição de materiais pornográficos envolvendo crianças e adolescentes. A mesma tendência foi identificada na Espanha, onde foram registrados cerca de 17 mil *downloads* de imagens de abuso e exploração sexual infantil em uma semana, logo após o governo ter declarado estado de emergência. Na semana seguinte, os *downloads* aumentaram quase 25% (ATTANASIO, 2020).

Porém, mesmo a nível mundial, nacional ou estadual como os casos existentes no Paraná, a grande maioria das violências ocorrem por necessidades que estas crianças e suas famílias estão passando, devido à falta de políticas públicas que as acolham, onde as desigualdades sociais propiciam tais situações e devido a fome, muitas vezes as famílias e a própria criança se submetem a violência ocorrida.

Fome que foi agravada neste período de crise juntamente com a aprendizagem, conforme Vidal e Miranda (2020), colocam que com o fechamento das escolas, ocorreu a interrupção do processo de ensino aprendizagem, e com isso o não acesso a merenda escolar, ocasionando subnutrição de crianças e adolescentes que dependiam da merenda escolar para manterem-se dentro de uma alimentação regular e saudável.

Neste sentido, os autores do Porvir (2022) colocam que a precariedade da conectividade e a falta de um espaço apropriado para os estudos em casa, somadas à queda da renda das famílias, onde exigiu-se que muitos jovens tivessem que contribuir financeiramente em casa, promoveram uma queda na capacidade de aprendizado dos estudantes e um aumento da evasão escolar.

Os autores complementam dizendo que

hoje tudo joga contra o jovem pobre, negro e periférico, mais uma vez, percebe-se que existem dois lados. O coronavírus representa o mesmo mar para todos, mas alguns estão nele de iate, de barco e de navio, enquanto temos botes e gente nadando contra a maré sozinho. (PORVIR, 2022, p. 7).

Concordando com todas estas colocações, Boson (2022) apresenta que a pandemia aumentou ainda mais as desigualdades entre ricos e pobres no país. Após dois anos, mesmo diante do sentimento de volta à normalidade da vida, os efeitos do fechamento das escolas, da redução da atividade econômica e da digitalização das empresas ainda impactam as juventudes. Sobretudo, as que estão em situação de maior vulnerabilidade, e destaca que para lidar com esse cenário no curto, médio e longo prazo, será preciso articular ações entre poder público, setor privado e sociedade civil com foco em inclusão, equidade e novas oportunidades de desenvolvimento.

Desigualdades que obrigam a realização de trabalhos, impactando na saúde das crianças e adolescentes, conforme colocações de Lopes e Cecim (2021) onde destacam que crianças e adolescentes submetidos ao trabalho infantil geralmente apresentam fadiga excessiva, além de problemas de saúde em decorrência do esforço laboral. O trabalho também dificulta que a criança vivencie momentos característicos da infância e traz prejuízos psicológicos, educacionais e econômicos.

Neste sentido, Macedo *et al.* (2020) ressaltam que crianças submetidas ao trabalho infantil tendem a apresentar consequências negativas de ordem psicológica em decorrência da responsabilidade atribuída para a contribuição na renda familiar, ocasionando uma inversão de papéis. Além disso, crianças submetidas ao trabalho precoce estão mais vulneráveis a outras situações de violação de direitos tais como: abusos físicos e sexuais, o que interfere “não apenas na saúde, mas também emocionalmente, desenvolvendo problemas psicológicos” (MACEDO *et al.*, 2020, p. 23).

Quanto aos impactos educacionais do trabalho infantil, Lopes e Cecim (2021) colocam que essa violação traz muitas consequências negativas. Crianças e adolescentes que trabalham geralmente apresentam maiores índices de faltas, baixo rendimento escolar, reprovações e até abandono escolar. De acordo com Maciel *et al.* (2016) quanto mais cedo é a inserção de crianças e adolescentes no mercado de trabalho, menor é a possibilidade de continuar estudando, uma vez que

o labor do dia a dia [...] é uma barreira real para o desenvolvimento educacional de meninos e meninas, que acabam abandonando a escola por diversos motivos, seja o cansaço do trabalho, a falta de recursos e incentivos para chegar à escola, a necessidade de trabalhar para sobreviver, a defasagem, entre outros. (MACIEL *et al.*, 2016, p. 9).

Neste sentido, Lopes e Cecim (2021) colocam que a não conclusão da educação básica e/ou a baixa qualificação profissional decorrentes da inserção precoce no trabalho, também trazem impactos econômicos negativos a essa criança e adolescente, uma vez que acabam sendo submetidos a empregos informais, com baixas remunerações ou ao desemprego, perpetuando em muitos casos, o ciclo de pobreza vivenciada por suas famílias, onde Macedo *et al.* (2020, p. 25) ressaltam

que as poucas oportunidades de estudar aliada a negação do direito para crianças e adolescentes inseridas no trabalho infantil, a falta de inclusão possibilitada por políticas públicas, dificulta o rompimento do ciclo de pobreza e miséria vivenciado por suas famílias. A crise gerada pela pandemia da Covid-19 resultou no aumento do desemprego e da vulnerabilidade das famílias de baixa renda e as crianças e adolescentes vêm sendo os mais prejudicados, os mais afetados, sendo em muitos casos 'empurrados' para o trabalho infantil. O trabalho infantil, enquanto uma violação de direitos, resultado da desigualdade social e da falta de acesso a políticas públicas.

Políticas públicas como estão sendo lentamente colocadas nas escolas do ensino médio atualmente, com a opção do estudante em se matricular em uma disciplina de cunho técnico profissionalizante, preparando-o para o trabalho, onde o real objetivo das entidades sociais envolvidas e a obtenção de num futuro próximo, ter uma mão de obra provavelmente qualificada. Porém a escola oferece a oportunidade de um conhecimento, segue como sugestão deste estudo uma abordagem versando como “Travessias como sugestões de alternativas em auxílio a sustentabilidade familiar através da educação”.

4.6 TRAVESSIAS: SUGESTÕES QUE PODEM AUXILIAR NA SUSTENTABILIDADE COMO ALTERNATIVAS POSSÍVEIS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Após discorrer sobre os objetivos da pesquisa, tentando conciliá-los com estudos já realizados, através de uma busca de informações que dessem suporte e sustentação teórica, para uma análise indireta da situação em que se encontram as crianças e adolescentes das escolas do campo, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Toledo, que fizeram parte da amostra, apresento como sugestão uma proposta em forma de “travessia” em auxílio as metas dos ODS estudados.

No desenvolvimento do estudo, muitas vezes nos deparamos com questões polêmicas, onde se destaca a necessidade do estudante de abandonar seus estudos

devido a situações que sua família está passando, crise aumentada com a pandemia da Covid-19, tudo isso tornando-se uma “grande bola de neve” que só vai aumentando, devido à falta de políticas públicas e as desigualdades sociais que tanto afeta os menos favorecidos.

Situação preocupante principalmente em períodos de crise como este da Pandemia da Covid-19, porém agora estamos em uma fase pós-pandemia e a situação transpõe continuar, pois mesmo com a possibilidade de auxílios emergenciais, muitas famílias passam por necessidades, principalmente o pequeno agricultor familiar e moradores da zona rural, pela falta de políticas públicas, que os ampare nestes momentos.

Necessidades que afetam todos, onde um tem que auxiliar o outro e desta forma a mão de obra torna-se fundamental e imprescindível para a sobrevivência, onde as crianças e adolescentes acabam deixando de lado sua vida escolar, abandonando a escola, para desenvolver atividades consideradas de maior importância, em prol da família.

Abandono escolar que prejudica o desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. Principalmente, aquelas da zona rural, que estão ligadas a educação do campo. Educação do Campo, que tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas, conforme nos coloca Paraná. SEED (2009, p. 25):

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente tem sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo. Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica. É urgente discutir a educação do campo e, em especial, a educação pública no Brasil.

Colocações que chamam atenção, da necessidade para a realização de maiores pesquisas nesta seara, na valorização das escolas do campo e da educação do campo a nível estadual e nacional. Os alunos pertencentes a estas escolas precisam de conhecimentos, tanto de base geral como específicos de atividades vinculadas ao campo, conforme determina a legislação das escolas do campo. Conhecimentos estes que podem auxiliar na sua sobrevivência, no seu bem-estar e na sustentabilidade.

Sustentabilidade que, com ações da escola, não necessariamente somente as escolas do campo, poderiam estar auxiliando famílias carentes, com projetos vinculados ao desenvolvimento de atividades visando o bem-estar de todos, alunos, família e comunidade, vindo ao encontro dos ODS, auxiliando a atingir senão todos, mas algumas das metas estabelecidas.

Projetos como algumas escolas já desenvolvem de forma remota e isolada no estado do Paraná, apresentadas no II Caderno Temático da Educação do Campo (PARANÁ. SEED, 2009, p. 30), que tem como um dos seus objetivos

desenvolver novas práticas pedagógicas no interior da escola pública, provocando professores, equipes pedagógicas, direções e comunidade a repensar o modelo de escola que temos no campo, rumo à escola que queremos, recriando práticas pedagógicas, partindo e dando significado aos conteúdos das disciplinas desde a realidade onde se insere a escola e vivem os sujeitos do processo educativo.

Livro descreve ações desenvolvidas por professores da escola do campo, onde abordam nos primeiros dois capítulos, atividades relacionadas à importância dos cuidados com a terra e de nossas culturas. Assim, o capítulo um, versa sobre “Cuidando da terra e mobilizando a escola: levando comida à mesa em conjunto com a natureza” Já o capítulo dois, aborda a questão cultural, versando sobre “Resgatando cultura (s) e identidade(s): mostrando a cara da comunidade”.

Os outros capítulos, o três e quatro, adentram em ações mais diretas visando à sustentabilidade familiar. O capítulo três, destaca a importância da ação, onde versa sobre “Movimentando os sujeitos do campo: novas relações de trabalho e organização social” e por fim o capítulo quatro, instiga a aplicabilidade de ações, visando propriamente a sustentabilidade, onde adentra na questão do “Trilhando os caminhos da sustentabilidade com novas práticas na agricultura familiar/camponesa: responsabilidade do campo e da cidade”.

Projetos estes que podem auxiliar no desenvolvimento familiar, ensinando as crianças e adolescentes atividades que visam ser realizadas no ambiente familiar, sem caracterizar como trabalho infantil e que podem ajudar diretamente na renda familiar e na sustentabilidade. Atividades que poderiam ser ensinadas em horários especiais nas escolas, no contraturno.

A escola do campo, seguindo os princípios das metas do ODS 4, poderia promover estas oportunidades de aprendizagem, que com certeza seriam para toda a vida conforme coloca Cabral e Gehre (2020, p. 47) que,

a base para a compreensão de mundo do ser humano, é a educação, que deve ser qualificada e acessível a todos e todas, atuando de forma inclusiva e equitativa. Partindo do princípio de que o desenvolvimento sustentável só pode ser concretizado a partir da ação coletiva, entende-se que a educação é um caminho fundamental para garantir a inclusão de toda a população. Por meio do esforço de pautar as instituições de ensino dos diversos níveis educativos na Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), será possível promover o desenvolvimento individual e coletivo de saberes, habilidades, competências, valores, comportamentos e visões de mundo essenciais para a transformação global.

Os autores, ressaltando a importância da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, dizendo que ela deveria existir em todos os níveis escolares, principalmente no ensino superior, pois é

uma educação capaz de desenvolver habilidades, competências e conhecimentos necessários para uma atuação cidadã e profissional consciente em prol da sustentabilidade, deve estar presente na formação superior. A educação, em seus diversos níveis, atua na formação dos seres humanos e tem enorme impacto em como estes entendem o mundo. Uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa pode ser um caminho importante para garantir a todos/todas as oportunidades equitativas, sendo vetor de extrema relevância no enfrentamento à desigualdade social e a vários tipos de violência. Atuando de modo transversal nos diversos objetivos da Agenda 2030, ela garante a sustentação de ideias e práticas que viabilizem e tornem exequíveis os ODS, ou seja, ela é o meio pelo qual essas pautas adquirem sentido e relevância junto às diferentes sociedades. Além disso, a educação pode nos oferecer uma formação pautada na perspectiva crítica de diálogo e interação com o mundo, o que a torna eixo central para a transformação social, econômica e ambiental, pilares de uma sociedade sustentável. (CABRAL; GEHRE, 2020, p. 48).

Educação esta que já existia na década de 70 e 80 em muitas escolas, no Rio Grande do Sul, conforme relatos verbais de meus pais, estudantes daquela época, onde as escolas denominadas, “Polivalente”, ensinavam técnicas com iniciativas de preparação ao trabalho, tendo em vista que ainda não existia o Estatuto da Criança e Adolescente, que somente foi implantado no início dos anos 90.

Segundo meus pais, as atividades faziam parte da “grade curricular”, denominação da época, hoje chamadas de “matriz curricular” e eram ministradas em horários normais de aula, com nomes de Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Técnicas Industriais e Técnicas Domésticas.

Cada uma dessas Técnicas, desenvolvia atividades vinculadas ao termo específico, como por exemplo “Agrícola”. Nestas aulas o professor ensinava tudo vinculado à questão agrícola, como tratar o solo, adubação, plantio, cuidados e respeito com a água, jardinagem etc., com atividades teóricas e práticas, com plantio de hortaliças, onde ensinava a fazer canteiros, formas de plantar os diferentes tipos,

os que se desenvolviam abaixo da terra, como cenouras, rabanetes etc., e os vinculados a parte superior, externa, como alface, almeirão, temperos, etc e os denominados aéreos como frutas. Na parte da jardinagem, cuidados com plantio de flores, adubação, cuidado do solo, regas, podas, formas de fazer mudas etc.

Segundo eles, meus pais, técnicas que utilizam até hoje, na estruturação da horta que existe em casa, do cuidado com o jardim, tanto na paisagem como no plantio e cuidado com a ornamentação das flores. Atividades que as crianças com certeza, aprenderiam brincando, com grande aceitação e que poderiam auxiliar no desenvolvimento sustentável de sua família.

Nas outras técnicas, também se aprendiam atividades vinculadas às necessidades futuras. Como as tecnologias no período eram poucas, nas Técnicas Comerciais, aprendiam cursos de datilografia, iniciação a atividades de compra, venda, propaganda e outras atividades vinculadas a época. Nas Técnicas Domésticas, aprendiam de tudo. Limpeza de casa, costurar roupa, cozinhar, cortar cabelo, manicure, fazer doces e salgados etc. Várias atividades que ensinavam, visando às crianças auxiliar nos afazeres da casa e já estarem se preparando para uma profissão.

Nas Técnicas Industriais, aprendiam diversas atividades desde o artesanato até confecções de quadros com pinturas. Atividades vinculadas dentro das possibilidades dos professores e da escola. Hoje em dia com as tecnologias existentes e possíveis apoio comercial de entidades como o SENAI, SESI, SESC, as escolas poderiam desenvolver excelentes projetos desta magnitude para o desenvolvimento da criança e adolescente, preparando-os para o primeiro emprego, para o campo de trabalho, onde as atividades poderiam ser desenvolvidas fora do horário tradicional de aula.

Atividades que poderiam motivar os alunos a permanecerem na escola, combateria o abandono e a evasão escolar e paralelamente a isto, auxiliaria no seu desenvolvimento intelectual e profissional, bem como criando possibilidades de auxiliar na sustentabilidade de sua família, com atividades que poderiam indiretamente estar auxiliando no combate à pobreza e gerando melhor qualidade de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após insistentes e angustiantes buscas de informações, que viessem somar conhecimentos, no sentido de atingir os objetivos propostos do estudo, mergulhando profundamente, através de uma investigação ampla, na ânsia de alcançar respostas para os anseios em questão e adentrando nos mais importantes *sites* de artigos e documentos, a nível estadual, nacional e mundial, encontrei algumas informações, ligadas ao setor educacional, vinculados ao ODS-4 e a Pandemia da *Covid-19*, que auxiliaram na finalização provisória do estudo.

Desta forma, garimpando dados, comentários e informações, podemos neste momento, lançar luzes sobre a proposta inicial de analisar as consequências da Pandemia da *Covid-19* na educação das Escolas do Campo do Núcleo de Educação de Toledo, Paraná, tendo como base os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as interferências na aprendizagem dos alunos.

Luzes que manuseadas carinhosamente, teceram linhas interligando os capítulos do estudo com os objetivos específicos em questão, que através de uma análise bibliográfica crítica, desvelaram importantes informações, gerando conhecimentos, que serão apresentadas atendendo as quatro grandes abordagens do estudo, que foram “verificar a realização de ações desenvolvidas”, “o impacto na agricultura familiar”, as “implicações na aprendizagem, com ocorrência de abandono intelectual” e a “ocorrência de trabalho infantil e possíveis violências sofridas por crianças e adolescentes durante o período da Pandemia da *Covid-19* que poderiam acarretar um abandono escolar”. Portanto, a tese, neste momento apresenta as seguintes considerações finais.

Com relação à primeira abordagem referente a identificar ações relacionadas com o ODS-4 desenvolvidas pelas Escolas do Campo no período da Pandemia da *Covid-19*, constatou-se que no Paraná, muitas escolas, principalmente as do Campo, já estavam desenvolvendo projetos desta magnitude há mais de 10 anos.

Projetos que interligavam as atividades do campo a cidade, oportunizando aos educandos do campo e da cidade uma reflexão, para perceberem este espaço de forma interligada e não como mundos à parte, numa perspectiva de superar o discurso dicotômico entre rural e urbano, campo e cidade.

Na região Oeste do Paraná, área de abrangência do estudo, das escolas vinculadas ao Núcleo Regional de Educação de Toledo, somente uma, em Santa

Helena, está desenvolvendo este tipo de atividade, com o projeto “Terra Limpa”, que envolve todas as disciplinas, desenvolvendo uma série de atividades que extrapolam o limite do colégio alcançando a comunidade. Projetos desta magnitude auxiliam de forma geral no bem-estar de todos, principalmente em períodos de crise como o da Pandemia da Covid-19. Porém, cabe ressaltar que esta escola não foi selecionada como amostra do estudo.

A segunda abordagem referia-se às consequências da Pandemia da Covid-19 nos ODSs mais relacionadas à Agricultura Familiar que afetaram as Escolas do Campo. Constatou-se que ocorreram agravamentos nas ações que estavam sendo desenvolvidas, prejudicando as reais intenções dos ODSs. Com relação a este estudo, as ODS inseridas e interligadas diretamente, foram o ODS-1, ODS-2, ODS-3, ODS-8 e ODS-10.

O ODS-1 “Erradicação da pobreza” - O que vimos e estamos presenciando, através da mídia, é exatamente o contrário. Ocorreu um aumento da pobreza, onde os ricos ficaram mais ricos e os pobres mais pobres. Com relação às Escolas do Campo e seus possíveis membros da agricultura familiar, acredita-se que talvez não tenha aumentado consideravelmente a pobreza entre a comunidade, pois um dos seus principais objetivos é a união, ou seja, se ajudarem mutuamente.

O ODS-2 “Fome zero e agricultura sustentável” - Tal objetivo não foi atingido. Muito pelo contrário, muitas famílias foram prejudicadas pela pandemia, acarretando perda do emprego, dificuldades de sobrevivência que diretamente ocasionou fome, dor, tristeza e muitos outros problemas de saúde.

O ODS-3 “Saúde e bem-estar” - Em parte este objetivo foi alcançado, com a possibilidade de vacinas, visando à obtenção de saúde e do distanciamento, que acarretou outros problemas sociais, como o estresse mental, depressões, crises de relacionamentos familiares. Porém, alcançou seu objetivo de proteção, gerando o bem-estar para todos.

O ODS-8 “Trabalho Decente e Crescimento Econômico” – Tal objetivo não foi atingido, devido à Pandemia, ocorrendo muita demissão nos trabalhos formais, ocasionando um grande aumento do trabalho informal, onde afetou a econômica devido ao isolamento social, situação que acarretou aumento do trabalho infantil neste período.

O ODS-10, “Redução das desigualdades”, não foi alcançado, muito pelo contrário, teve grande aumento das desigualdades. A Pandemia da Covid-19 fez a

desigualdade disparar em todas as suas dimensões, pelo mundo inteiro, onde a desigualdade, que já era extrema antes da Covid-19, atingiu novos patamares.

A terceira abordagem referia-se às implicações da Pandemia na aprendizagem, se afetou no desenvolvimento intelectual das crianças e adolescentes e identificar a ocorrência ou não de abandono e ou evasão escolar nas Escolas do Campo. Constatou-se que a Pandemia gerou uma grande crise, em todos os sentidos de relações sociais e de aquisição de conhecimentos, que foram prejudicadas pela falta de tecnologia por parte das famílias, escolas e órgãos administrativos governamentais.

Nas relações sociais, devido ao isolamento, os alunos sofreram na aquisição e condições de aprendizagem, que acabou afetando seu desenvolvimento intelectual e sua saúde psicológica, nos professores e administradores pedagógicos, devido a novas formas de ensinar, acarretou crises de ansiedade e depressão e nos pais, devido à permanência por mais tempo dos filhos em casa e pela situação econômica do momento, geraram crises depressivas e estresse.

Com relação à aquisição de conhecimentos, com a utilização das novas ferramentas tecnológicas para repassar o conteúdo, forma *online* ou apostilamento, devido ao isolamento social, que afastaram os alunos da escola, prejudicaram principalmente aqueles mais carentes, distantes, pertencentes a zona rural, que convivem com maiores desigualdades sociais, e estudam em Escolas do Campo, sem infraestrutura e condições tecnológicas.

Escolas do Campo que em 2020, tiveram mais de 4,1 milhões de estudantes sem acesso a qualquer atividade escolar, demonstrando claramente um grande prejuízo para a educação brasileira, principalmente para os mais necessitados, agravando o nível educacional. Situação que escancara a desigualdade na educação brasileira, pois 49% das famílias nas áreas rurais não possuíam acesso à *internet* e falta de material complementar digital, além de enfrentar a dificuldade de acesso às escolas, com longas distâncias e precariedade nos transportes, situação que afastou ainda mais os alunos da escola aumentando a evasão escolar.

Dificuldades que somadas aos problemas já existentes, como o caso da distorção idade-série, aumentaram consideravelmente a evasão escolar, como podemos perceber no estado do Paraná. A evasão no Ensino Fundamental teve as maiores taxas da rede pública nos sétimo, oitavo e nono anos, com taxas de 13,6%, 16,3% e 16,6%, respectivamente. No Ensino Médio, as taxas de distorção são mais

elevadas na rede pública, com a maior distorção encontrada na segunda série, com taxa de 17,0%. Tanto no ensino fundamental como no ensino médio, os alunos do sexo masculino apresentaram taxas de distorção idade-série maiores em relação às alunas. Crise que fez o Paraná realizar reestruturações educacionais a partir de 2020, alterando a forma de ensinar e exigindo adequações pedagógicas, com aumento do número de escolas.

Mesmo com estas novas medidas, percebeu-se junto às escolas selecionadas aleatoriamente para o estudo, a ocorrência de evasão escolar com relação às matrículas para o ensino regular, no comparativo entre os anos 2020 e 2021.

No Ensino Fundamental, dos cinco municípios analisados, somente Santa Helena apresentou números positivos, com aumento na matrícula formal, ensino tradicional e com maior número de alunos matriculados no EJA para o ano de 2021. Os demais municípios, todos tiveram menor procura no número de matrículas regulares, onde percebeu-se que os alunos emergiram, ao EJA. O município de Toledo mesmo somando as matrículas para o ensino regular e EJA, teve uma alta evasão escolar.

No Ensino Médio, dos cinco municípios analisados, somente Guaíra apresentou números positivos, com aumento na matrícula formal, ensino regular para o ano de 2021. Os demais municípios, todos tiveram menor procura no número de matrículas, onde percebeu-se que os alunos emergiram, para o EJA. Novamente o município de Toledo, mesmo somando as matrículas regulares e EJA, teve uma alta evasão escolar.

Com relação às instituições analisadas, o Colégio Estadual do Campo Margarida, segundo dados do Núcleo Regional de Educação de Toledo, apresentava em sua estrutura 07 turmas, sendo 03 do ensino médio e 04 do ensino fundamental, perfazendo um total de 186 alunos matriculados no ano de 2020. Destes, 23 alunos apresentavam distorção por idade, sendo 15 do sexo masculino e 08 do sexo feminino. Com relação à cor, 02 alunos não identificaram sua de cor nas documentações, 16 denominaram-se da cor branca e 05 da cor parda. Com relação ao número de abandonos no município de Marechal Cândido Rondon, constatou-se o abandono de 31 alunos no ano de 2020. Destes 13 alunos estavam no Ensino Fundamental anos finais e 18 no Ensino Médio, sendo 19 alunos do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Com relação à cor, 20 alunos denominaram-se da cor branca,

01 da cor preta e 10 alunos da cor parda. Com relação ao Colégio Estadual do Campo de Margarida, não foi informado ocorrência de abandono.

O Colégio Estadual do Campo Professor Eugênio Garmatz, segundo dados do Núcleo Regional de Educação de Toledo, apresentava em sua estrutura 07 turmas, sendo 03 do ensino médio e 04 do ensino fundamental, perfazendo um total de 111 alunos matriculados no ano de 2020. Destes, 15 alunos apresentavam distorção por idade, sendo 12 do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Com relação à cor, 1 aluno não identificou sua cor nos documentos, 7 foram brancos, 1 preto e 6 pardos. Com relação ao número de abandonos no município de Palotina, constatou-se o abandono de 3 alunos no ano de 2020, sendo 2 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, estudantes do ensino médio. A escola em estudo, não informou ocorrência de abandono.

O Colégio Estadual do Campo Samuel Benck, segundo dados do Núcleo Regional de Educação de Toledo, apresentava em sua estrutura 07 turmas, sendo 03 do ensino médio e 04 do ensino fundamental, perfazendo um total de 128 alunos matriculados no ano de 2020.

Destas, 36 apresentavam distorção idade-série, sendo 22 alunos do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Com relação à cor, 1 aluno não identificou a cor na matrícula, 11 denominavam-se da cor branca, 3 da cor preta, 19 da cor parda e 2 da cor amarela. No município de Guaíra, foi constatado em 2020, 36 abandonos da escola, sendo 2 alunos da rede municipal e 34 da rede estadual, sendo 2 do ensino fundamental anos finais e 32 do ensino médio. Porém, cabe ressaltar que na escola em estudo, Colégio Estadual do Campo Samuel Benck, não ocorreu abandono, segundo informações do Núcleo Regional.

O Colégio Estadual do Campo Professora Veronica Zimmermann, segundo dados do Núcleo Regional de Educação de Toledo, apresentava em sua estrutura 10 turmas, sendo 03 do ensino médio e 07 do ensino fundamental, perfazendo um total de 197 alunos matriculados no ano de 2020.

Deste número de alunos, 36 apresentavam distorção idade-série, 18 alunos eram do sexo masculino e 18 do sexo feminino, sendo 21 alunos da cor branca, 1 da cor preta e 14 da cor parda. No município de Santa Helena, constatou-se em 2020, 15 abandonos da escola, sendo todos na rede estadual, sendo 5 do ensino fundamental anos finais e 10 do ensino médio, destes 15 alunos que abandonaram os estudos, 12 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino, sendo 9 da cor branca,

5 da cor parda e 1 indígena. Porém, cabe ressaltar que na escola em estudo, não foi informado a ocorrência de abandono.

O Colégio Estadual do Campo Novo Sarandi, segundo dados do Núcleo Regional de Educação de Toledo, apresentava em sua estrutura 10 turmas, sendo 03 do ensino médio e 07 do ensino fundamental, perfazendo um total de 205 alunos matriculados no ano de 2020. Deste número de alunos, 40 apresentavam distorção idade-série, sendo 24 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Com relação à cor 1 aluno não identificou sua cor nos documentos, 25 declaram-se brancos e 14 pardos.

Com relação ao número de abandonos no município de Toledo, constatou-se o abandono de 190 alunos no ano de 2020, destes 30 alunos estavam no Ensino Fundamental anos finais e 160 no Ensino Médio. Com relação ao Colégio Estadual do Campo Novo Sarandi, que faria parte da amostragem, constatou-se o abandono, de apenas 1 aluno, do sexo masculino, do Ensino Médio.

Informações que demonstram a ocorrência de problemas na educação de forma geral e também na paranaense, que já advinham e que se agravaram neste período de pandemia, com a realização de atividades remotas para as escolas, pela falta de equipamentos e de acesso à internet ao despreparo para a produção e disseminação de conteúdos escolares de modo virtual, onde professores, gestores, estudantes e suas famílias tiveram que realizar esforços para manter os vínculos e para a realização de atividades escolares visando à aprendizagem, uma situação inédita, para a qual a maioria das pessoas não estava preparada.

Assim, podemos constatar, que ocorreu abandonos e evasão escolar nos municípios em questão, neste período de Pandemia da Covid-19, mesmo as escolas que foram selecionadas como amostra, demonstrarem em dados estatísticos e informações, segundo o IPARDES, a não ocorrência.

A quarta abordagem era buscar indícios de ocorrência de Trabalhos e Violências sofridas por crianças e adolescentes durante a Pandemia da *Covid-19*, que poderiam prejudicar-lhes, na aquisição de conhecimentos, ocasionando possíveis situações que propiciariam um abandono ou evasão escolar.

Com relação ao trabalho infantil, constatou-se neste período de Pandemia da *Covid-19*, a ocorrência de um grande aumento de crianças e adolescentes desenvolvendo atividades em desacordo com as leis, isto a nível mundial, nacional e estadual.

No Paraná, entre outubro e dezembro de 2020, a cada duas horas, em média, uma criança era flagrada em situação de trabalho infantil em Curitiba. Segundo o levantamento, foram 1.034 casos de crianças trabalhando, número que é quase seis vezes maior do que o registrado durante todo o ano de 2019, quando houve 175 casos.

O Paraná é o estado com o 3º maior índice de trabalho infantil no Brasil neste período de pandemia, com um percentual de aproximadamente 16% de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos trabalhando. Em Francisco Beltrão, no sudoeste do Paraná, há quase três mil crianças e adolescentes trabalhando na faixa etária de 10 a 17 anos, das quais mais de 500 antes dos 14 anos (idade mínima permitida ao trabalho) e mais de 200 no trabalho doméstico (atividade proibida antes dos 18 anos de idade). Município que ocupa a posição 98 (de 399 municípios no Paraná) com mais trabalho infantil.

Trabalho que é desenvolvido por necessidades, principalmente por crianças desfavorecidas, pobres, que acabam abandonando sua vida merecida de criança, de poder brincar e se divertir, para adentrar no campo do trabalho de forma precoce, como forma de sobrevivência, desenvolvendo trabalhos que não estão capacitados fisicamente a realizar.

Trabalhos pesados e perigosos, que acarretam grande desgaste físico e psicológico nas crianças, prejudicando seu bem-estar, sua formação, tanto física como intelectual. Trabalhos estes, realizados nos mais diferentes ambientes, tanto na zona urbana como na rural, provocando sérios riscos e danos no seu desenvolvimento.

Riscos que podem provocar abandono escolar, ocasionado pelas dificuldades encontradas, tanto na realização do trabalho informal, como nas atividades que acaba desenvolvendo no ambiente familiar, denominadas como trabalho doméstico, onde muitas vezes acabam sofrendo violências traumáticas. Ambiente familiar, que devido à pandemia e a permanência da criança e adolescente em casa, devido ao isolamento social, propiciou o desenvolvimento de muitas violências, entre elas a violência sexual.

Violência sexual, que se torna crime hediondo, devido a sua crueldade com a criança e adolescente, que neste período de Pandemia, devido a maior permanência no ambiente familiar, devido ao isolamento social, teve um aumento alarmante a nível nacional e estadual.

Violência sexual, que no Paraná segundo o Tribunal de Justiça do Estado, de 1º de janeiro a 23 de março de 2020, em aproximadamente três meses, foram 2.977 crianças e adolescentes vítimas de algum tipo de violência. Entre as maiores vítimas estão as faixas etárias de bebês menores de 1 ano (220 casos), adolescentes com 14 anos (251), 15 anos (331), 16 anos (342) e 17 anos (378), segundo dados da Secretaria da Segurança Pública do Paraná (SESP).

Em 15 meses, contando-se o ano de 2020 até a metade de 2021, as violências desenvolvidas ou crimes praticados, na pandemia foram alarmantes: lesão corporal, a mais registrada, durante o período (3.997), seguida de ameaça (3.931) e estupro de vulnerável (3.829). O levantamento aponta que, em 99% dos casos, os crimes aconteceram dentro de casa e foram praticados por pessoas próximas às vítimas.

Neste período de 15 meses, os crimes sexuais aparecem de quatro formas, no ranking dos mais registrados no período: estupro de vulnerável (3.829), importunação sexual (469), estupro ou atentado violento ao pudor (375) e assédio sexual (211). Crimes estes, que ocorreram durante a pandemia, onde Curitiba apresentou o maior o número de registro (3.645), seguida de Londrina (1.051), Ponta Grossa (902), Cascavel (732), Foz do Iguaçu (730) e Maringá (587).

Além da violência sexual, outras violências foram registradas no estado. Em 2021, nos nove primeiros meses do ano, os serviços de saúde notificaram 9.141 casos de violência contra jovens e no ano de 2020, 14.665 notificações ao longo de todo o ano, onde situações de negligência e abandono com 42,7%, seguido pelos casos de violência física com 29,9%, lesão autoprovocada com 19,8% e violência psicológica ou moral com 14,8%.

Crimes hediondos de violência sexual, que não deveria estar existindo em pleno século XXI, ainda mais com crianças indefesas, como ocorreu no Paraná, onde as vítimas foram três meninas e um menino de 10 meses de idade, que sofreram abuso por parte do pai, comprovando o que os dados estatísticos informam que em 81% das situações de agressão cometida, é sempre por alguém do vínculo familiar da criança.

Violências que afetam o rendimento educacional da criança e adolescente, gerando impactos que levam ao abandono e a evasão escolar, pois estas crianças geralmente apresentam maiores índices de faltas, baixo rendimento escolar e conseqüentemente reprovações. Evasão que chegou a patamares não imagináveis pelos administradores da educação no Paraná, que talvez seja um dos empecilhos

para a realização de estudos mais aprofundados junto às escolas, principalmente na rede estadual.

Assim, após estas colocações, podemos acreditar que a Pandemia da *Covid-19* prejudicou em muito a educação do Paraná e do Brasil em um contexto geral, proporcionando altos níveis de abandono escolar e inclusive evasão escolar, fatos que vêm a prejudicar o ODS-4, que tem como princípio uma educação de qualidade e para todos, que provavelmente não atingirá seus objetivos junto a ONU no período previsto.

REFERÊNCIAS

763 CRIANÇAS e adolescentes vivem em situação de trabalho infantil no Paraná. **Tribuna do Paraná**, Curitiba, 15 abr. 2021. Disponível em: <https://tribunapr.uol.com.br/noticias/parana/763-criancas-e-adolescentes-vivem-em-situacao-de-trabalho-infantil-no-parana/>. Acesso em: abr. 2022.

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 2015.

ALVES, L. 'Nunca havia visto uma coisa tão bizarra', diz delegado sobre estúdio de pornografia infantil; alemão foi preso em área de mata. **G1**, Rio de Janeiro, 14 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/08/14/nunca-havia-vistouma-coisa-tao-bizarra-diz-delegado-sobre-esquema-de-pornografia-infantil-alemao-foi-presos-em-area-de-mata.ghtml>. Acesso em: 22 jul. 2022.

ANASTÁCIO, S.; NOBRE-LIMA, L. A relação entre a vinculação ao pai e à mãe e a empatia no início da adolescência. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 109-123, 2015.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

APRENDIZ. Campanha nacional alerta para risco de crescimento da exploração do trabalho infantil diante dos impactos da pandemia. 03 jun. 2020. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/noticias/reportagens/campanha-nacional-alerta-para-risco-de-crescimento-da-exploracao-do-trabalho-infantil-diante-dos-impactos-da-pandemia/#:~:text=A%20iniciativa%20alerta%20para%20o,%E2%80%9D%2C%20nos%20aplicativos%20de%20streaming>. Acesso em: jul. 2020.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, K. **Impactos do trabalho infantil. Programa de Combate ao Trabalho Infantil e de Estímulo a Aprendizagem da Justiça do Trabalho**. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/mapa-do-trabalho-infantil/consequencias>. Acesso em: jul. 2020.

ATTANASIO, A. Coronavírus: o dramático aumento da atividade dos pedófilos virtuais com o isolamento. **BBC News Mundo**, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-52450312>. Acesso em: 28 jul. 2022.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Violência de pais contra filhos**: a tragédia revisitada. São Paulo: Cortez, 1998.

BARRETO, R. C. S. **Políticas públicas e o desenvolvimento rural sustentável no Estado do Ceará**: um estudo de caso. 2004. 77 f. Dissertação (Mestrado em Economia Rural), Universidade Federal do Ceará, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/682/1/2004_dis_rcbarreto.pdf.

BARROS, R.; MENDONÇA, R. **Determinantes da participação de menores na força de trabalho**. Brasília: IPEA, 1998

BASSANI, P. S.; BEHAR, P. A. Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação à distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 93-113.

BAUER, F.; BABOS, P.; DUTRA, I., KLAUS, M.; CHOPITEA, L.; **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono e distorção idade-série. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), jan. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, L. **Sustentabilidade**: o que é: o que não é. 5. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2016.

BOJANIC, A. **Agricultura familiar promove desenvolvimento rural sustentável e a Agenda 2030**. Brasília: FAO, 2017. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/77897-artigo-agricultura-familiar-promove-desenvolvimento-rural-sustent%C3%A1vel-e-agenda-2030>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BOSON, C. Estudos mostram impacto da pandemia na educação e no mercado de trabalho da juventude brasileira. **Inovações em Educação**, 26 maio 2022. Disponível em: <https://porvir.org/estudos-mostram-impacto-da-pandemia-na-educacao-e-no-mercado-de-trabalho-da-juventude-brasileira/>. Acesso em: set. 2022.

BOYER, C.; BISSONNETTE, S. Os efeitos do ensino a distância no rendimento dos alunos antes e durante a pandemia. **Ed_on. Artigos. Ciência**, 27 jul. 2021. Disponível em: <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/ciencia/os-efeitos-do-ensino-a-distancia-no-rendimento-dos-alunos-antes-e-durante-a-pandemia>. Acesso em: ago. 2022.

BOZZETTO, I. **O professor reflexivo**. Santa Rosa, RS: Unijuí, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 27. ed., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010a.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 148, n. 133, Seção 1, p. 1, 14 jul. 2010b.

BRASIL. Decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, e dá outras providências. Brasília **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 jul. 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1946.htm#:~:text=1%C2%B0%20Fica%20criado%20o,e%20a%20melhoria%20de%20renda.

BRASIL. Lei nº 10.831, de 23 de dezembro em 2003. Dispõe sobre a agricultura orgânica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 8, 24 dez. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jul. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. **Fiscalização afastou 76 crianças do trabalho em lixões**. Brasília, 27 jul. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2020/trabalho/julho/fiscalizacao-afastou-76-criancas-do-trabalho-em-lixoes>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no País durante pandemia do coronavírus**. Brasília, 31 mar. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, Edição 53, Seção 1, p. 39, 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo técnico do estado do Paraná**: censo escolar da educação básica 2021. Brasília: INEP/MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_parana_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Sistema de Informações para a Infância e a Adolescentes (SIPIA)**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**. Brasília, Edição 24-A, Seção 1-Extra, p. 1, 04 fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Brasil 2018**: uma análise de situação de saúde e das doenças e agravos crônicos: desafios e perspectivas. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar. **Plano Safra da Agricultura Familiar 2017-2020**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.fao.org/family-farming/detail/en/c/1148000/>. Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Relatório mundial sobre a violência contra a criança e adolescentes**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (1. Turma). **Agravo Interno no gravo em Recurso Especial: AgInt no AREsp 956558-SP**. Relator: Ministro Napoleão Nunes Maia Filho, 02 de junho de 2020. Disponível em: <https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/862570541/agravo-interno-no-agravo-em-recurso-especial-agint-no-aresp-956558-sp-2016-0194543-9/inteiro-teor-862570551?ref=serp>. Visitado em 2020.

CABRAL, R.; GEHRE, T. **Guia Agenda 2030**: integrando ODS, educação e sociedade. São Paulo: UNESP, 2020. (Livro Eletrônico).

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CARVALHO, A. V. Criança, família e educação infantil: indicadores para uma compreensão histórica. **Conhecimento e Diversidade**, edição especial, 2012.

CHAYANOV, A. V. **La organizacion de unidad economica campesina**. Buenos Aires: Nueva Vision, 1974.

COELHO, L.; MAIA, R. Mais de 2 milhões de alunos de áreas rurais não tiveram acesso a ensino digital. **CNN Brasil**, São Paulo, 19 jul. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mais-de-2-milhoes-de-alunos-de-areas-rurais-nao-tiveram-acesso-ao-ensino-digital/>. Acesso em out. 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. **Violência contra menores no campo vai além do trabalho infantil**. Curitiba: Rede Brasileira de Informação e Documentação sobre Infância e Adolescência (REBEDIA), 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. Serviços de proteção a crianças e adolescente vítimas de violência, abuso e exploração sexual e suas famílias: referencias para atuação do psicólogo. Brasília: CFP, 2009.

CORITEAC, J. Agricultura familiar do Brasil é 8ª maior produtora de alimentos do mundo!. 23 maio 2019. Disponível em: <https://www.fenata.com.br/site/index.php/noticias-gerais/596-agricultura-familiar-do-brasil-e-8-maior-produtora-de-alimentos-do-mundo>. Acesso em: 04 mar. 2021.

COSTA, A. L. S.; PRIMOLAN, D. A. Trabalho infantil no brasil: probabilidade de recrudescimento frente à pandemia do covid-19. *In*: MOTA, F. D. S. A.; PALMEIRA SOBRINHO, Z. (Orgs.). **Trabalho infantil e pandemia**: diagnóstico e estratégias de combate. Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, 2020. e-book. p. 52-69.

CRUZ, P.; NOGUEIRA FILHO, O.; CORRÊA, G. B. **2º Relatório anual de acompanhamento do educação já**. São Paulo: Todos pela Educação, fev. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf. Acesso em: jul.2021.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DALL'AGNOL, A. **Entenda a importância da agricultura familiar no Brasil**. 18 maio 2020. Disponível em: <https://blogs.canalrural.com.br/embrapasoja/2020/05/18/agricultura-familiar/>. Acesso em: 04 mar. 2021.

DANTAS, A. Crise sanitária leva a mais trabalho infantil nas estradas do Pará: Ministério Público do Trabalho e Movimento República de Emaús afirmam que prática aumentou no Pará. **Jornal O Liberal**, 14 ago. 2021. Disponível em: <https://www.oliberal.com/economia/crise-sanitaria-leva-a-mais-trabalho-infantil-nas-estradas-do-para-1.422217>. Acesso em: 21 ago.2022.

DANTAS, B. L. O trabalho infantil doméstico no contexto brasileiro da pandemia da covid-19. *In*: MOTA, F. D. S. A.; PALMEIRA SOBRINHO, Z. (Orgs.). **Trabalho infantil e pandemia**: diagnóstico e estratégias de combate. Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, 2020. e-book. p. 368-389.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2020.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 2010.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>. Acesso em: abr. 2022.

DUARTE, M. P. T.; CAVALCANTI, C. M.; SOUSA, V. L. M. S. O trabalho infantil e a Pandemia de Covid-19: análise das repercussões da crise pandêmica nos contratos de aprendizagem. **Revista Eletrônica do TRT-PR**, Curitiba, v. 11, n. 106, p. 6-31, fev. 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12178/201513>.

DUPAS, G. **O mito do progresso**: ou progresso como ideologia. São Paulo: UNESP, 2007.

ERIKSON, E. H. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

ESTEVES, J. L. Desaprender e ressignificar: o ensino superior e a nova educação transformadora nos pós pandemia. *In*: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE: UEADSL 2020. 1 sem. **Palco das conferências**. Belo Horizonte: UFMG, 01 jun. 2020. Disponível em: <https://eventos.textolivre.org/moodle/mod/forum/discuss.php?d=767>. Acesso em: jul. 2021.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Personalidade e crescimento pessoal**. Trad. Daniel Bueno. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf.

FALEIROS, V.; PRANKE, C. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: uma década de direitos. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001.

FAVORETO, A. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935)**: o discurso do PCB e de seus intelectuais. 2008. 247 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

FERRARI, D. C. A. Definição de abuso na infância e na adolescência. In: FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. (Orgs.). **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. São Paulo: Ágora, 2002.

FIEDLER, A. J. C. B. P. O desenvolvimento psicossocial na perspectiva de Erik H. Erikson: as “oito idades do homem”. **Revista Educação**, v. 11, n. 1, p. 78-85, 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTOLAN, M. V.; PERES, K. O.; SOARES, S. C.; AHLERT, A. Docência Online: Percepções de estudantes stricto sensu em tempo de pandemia. **Revista EaD em Foco**, v. 11, n. 1, e1602, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1602>

FRANÇA, C. G.; DEL GROSSI, M. E.; MARQUES, V. P. M. A. **O censo agropecuário 2006 e a agricultura familiar no Brasil**. Brasília: MDA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14745>.

FRANCISCHETT, L. Beltrão ocupa posição 98, de 399 municípios no Paraná, com mais trabalho infantil. **Jornal de Beltrão**, Francisco Beltrão, Edição 7601, 12 jun. 2021. Disponível em: <https://jornaldebeltroa.com.br/geral-arquivo/beltrao-ocupa-posicao-98-de-399-municipios-no-parana-com-mais-trabalho-infantil/>. Acesso em: abr. 2022.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. Rio de Janeiro: Scipione, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Child labour: global estimates 2020, trends and the road forward**. New York: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/>. Acesso em: 24 set. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Pobreza na Infância e na Adolescência**. Brasília: UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf.

GARCIA JUNIOR, A. **O Sul: Caminho do roçado: estratégias de reprodução camponesa e transformação social**. São Paulo: Marco Zero, 1989.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H.; CHEN, J.; MORAN, S. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor, a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HADDAD, S. Direito à educação. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

HUZAK, I.; AZEVEDO, J. **Crianças de fibra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de 2016-2019**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=29652&t=sobre>. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Caderno estatístico**: município de Guaíra. Curitiba, out. 2021a.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Caderno estatístico**: município de Guaíra. Curitiba, out. 2022a.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Caderno estatístico**: município de Marechal Cândido Rondon. Curitiba, out. 2021b.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Caderno estatístico**: município de Marechal Cândido Rondon. Curitiba, out. 2022b.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Caderno estatístico**: município de Palotina. Curitiba, out. 2021c.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Caderno estatístico**: município de Palotina. Curitiba, out. 2022c.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Caderno estatístico**: município de Santa Helena. Curitiba, out. 2021d.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Caderno estatístico**: município de Santa Helena. Curitiba, out. 2022d.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Caderno estatístico**: município de Toledo. Curitiba, out. 2021e.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Caderno estatístico**: município de Toledo. Curitiba, out. 2022e.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Censo escolar**. Curitiba, 2022.

INSTITUTO SONHO GRANDE. Abandono, evasão escolar e covid-19. **Pesquisas em Educação**, São Paulo, nov. 2020. Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/storage/sonho-grande-pesquisas-em-educacao-abandono-evasao-e-covid-19.pdf>.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**: mapeamento pós-moderno. Porto Alegre: Artes médica, 1997.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOWALSKI, R. L. Educação afetada: na pandemia, taxa de evasão escolar cresce 148% no Paraná. **BemParaná**, Curitiba, 20 mar. 2022. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticias/parana/na-pandemia-taxa-de-evasao-escolar-cresce-148-no-parana/>. Acesso em: out. 2022.

KOWALSKI, R. L. Infância violentada: a cada 34 minutos, uma criança ou adolescente é vítima de violência no Paraná. **BemParaná**, Curitiba, 06 jun. 2022. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticias/parana/a-cada-34-minutos-uma-crianca-ou-adolescente-e-vitima-de-violencia-no-parana-3266/>.

KUENZER, A. Z. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Educação Brasileira**, Brasília, v 21, n. 42, p. 145-167, jan./jun. 1999.

LA ROSA, J. (Org.). **Psicologia e educação**: o significado do aprender. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LEAL, M. M. S.; FORTE, J. P. S. **Evasão escolar dentro do contexto pandêmico sob a desnaturalização e o estranhamento**: um exercício de imaginação sociológica na escola de ensino médio (EEM) Dr. João Ribeiro Ramos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 7., 2021, Sobral. **Anais do ENASEB... [evento online]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75674>. Acesso em: abr. 2022.

LEIRIA, M. L. **Trabalho infantil**: trabalho que ceifa a infância, oportunidades e vidas. Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://www.trt12.jus.br/portal/areas/ascom/extranet/documentos/trabalho infantil-artigo livro trabalho decente.pdf>. Acesso em: 04 set. 2020.

LEITE, P. História hoje: há 435 anos Calendário Gregoriano mudou a forma de contagem do tempo. **Rádio Agência Nacional**, Brasília, 23 fev. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/acervo/geral/audio/2017-02/historia-hoje-ha-435-anos-calendario-gregoriano-mudou-forma-de-contagem-do-tempo/>. Acesso em: ago. 2021.

LOPES, A. S. C.; CECIM, D. S. O trabalho infantil em tempos de pandemia: a percepção de crianças sobre essa violação e a luta por direitos. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 10., 2021, São Luís, MA. 2021. **Anais... [evento online]**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2021. p. 1-16. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissao Id_1022_1022612e6f37768a7.pdf. Acesso em: out. 2022.

LUCK, H.; CARNEIRO, D. G. **Desenvolvimento afetivo na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MACEDO, A. C. et al. Educar e proteger: educação no combate ao trabalho infantil. Cartilha para profissionais da educação. Brasília: 2020. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Cartilha-CombateTrabalho-Infantil_10jun20.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

MACIEL, C. A. B.; SILVA, D. J. R.; SILVA, H. S. B. Trabalho Infantil: impactos na educação de crianças e adolescentes em Belém do Pará. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 4., 2016, Vitória; ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 11., 2016, Vitória. **Anais...** Vitória, ES, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/12892>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MAGISTRETI, F. **O mundo afetivo da criança**. Rio de Janeiro: Flamboyant, 1979.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e200067, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>.

MARTINS, A.; REIS, F. **Desafios do professor no ensino online e no ensino presencial**. 2008. Disponível em: http://www.virtualeduca.info/forumveduca/index.php?option=com_content&task=view&id=219&Itemid=26&lang=pt. Acesso em: 23 maio 09.

MARTINS, C. B. G.; JORGE, M. H. P. M. **Violência contra crianças e adolescentes**: contexto e reflexões sob a ótica da saúde. Londrina: EDUEL, 2011.

MATTEI, L. O papel e a importância da agricultura familiar no desenvolvimento rural brasileiro contemporâneo. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 45, Suplemento Especial, p. 83-91, 2014.

MATUOKA, I. **Um retrato dos desafios da Educação do Campo no contexto da pandemia**. 30 abr. 2021. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/um-retrato-dos-desafios-da-educacao-do-campo-no-contexto-da-pandemia/>. Acesso em: out. 2022.

MEDEIROS NETO, X. T. O trabalho infantil: fundamentos e desafios para o seu combate. *In*: MOTA, F. D. S. A.; PALMEIRA SOBRINHO, Z. (Orgs.). **Trabalho infantil e pandemia**: diagnóstico e estratégias de combate. Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, 2020. e-book. p. 7-28.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MOSQUEIRA, J. **Adolescência e provação**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1977.

MOYSÉS, L. **A autoestima se constrói passo a passo**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2004.

MUNDOISOPOR. **Conheça os objetivos do desenvolvimento sustentável**. 24 fev. 2022. Disponível em: <https://www.mundoisopor.com.br/sustentabilidade/objetivos-do-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: abr. 2022.

NASCIMENTO, F. S.; MARTINS, E. T. C. O instituto da renda básica cidadã como mecanismo de colaboração para a erradicação do trabalho infantil no Brasil. *In*: MOTA, F. D. S. A.; PALMEIRA SOBRINHO, Z. (Orgs.). **Trabalho infantil e pandemia**: diagnóstico e estratégias de combate. Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, 2020. e-book. p. 105-121.

NERI, M. C. **Juventudes, educação e trabalho: impactos da pandemia nos nem-nem**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2021.

NERI, M.C.; OSORIO, M. C. **Retorno para escola, jornada e pandemia**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/FGV_Social_Neri_RetornoParaEscolaJornadaPandemia.pdf.

NERIS, B. B. S. Trabalho infantil rural no Brasil durante a pandemia: causas, consequências e métodos de combate. *In*: MOTA, F. D. S. A.; PALMEIRA SOBRINHO, Z. (Orgs.). **Trabalho infantil e pandemia: diagnóstico e estratégias de combate**. Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, 2020. e-book. p. 328-346.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. F. S. A sustentabilidade da agricultura orgânica familiar dos produtores associados à APOI (Associação dos Produtores Orgânicos da Ibiapaba-CE). 2007. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

OLIVEIRA, D. **Escolas rurais: os desafios de ensinar e aprender na quarentena**. 17 abr. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/escolas-rurais-na-quarentena/>. Acesso em: abr. 2020.

OLIVEIRA, G. P. Estratégias multidimensionais para a avaliação da aprendizagem em cursos *on-line*. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p.105-138, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000100007>.

OLIVEIRA, I. **Enfrentamento do trabalho infantil em tempos de COVID-19**. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/servicos/biblioteca/recomendacoes-do-conanda-para-protecao-integral-crianca-e-adolescentes-durante-pandemia-do-covid-19/>. Acesso em: jul. 2020.

OLIVEIRA, I. R. **Agricultura familiar no Brasil: importância para economia do país**. Jacto, 20 set. 2019. Disponível em: <https://blog.jacto.com.br/agricultura-familiar-no-brasil/>. Acesso em: 14 set. 2020.

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação básica do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Agenda 21**. 2012. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio/20/img/2012/01/agenda21.pdf>. Acesso em: nov. 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Conheça os novos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/amp/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração de Viena**. Direitos Fundamentais do Ser Humano. Nova York, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Resolução 41/128**. Declaração sobre o direito de desenvolvimento. Nova York, 1984.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Resolução nº 64/292**. O direito humano à água e ao saneamento. 28 jul. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA – FAO. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. **Diretrizes da política agrária e desenvolvimento sustentável**: relatório final do projeto UTF/BRA/036. Brasília: FAO/INCRA, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção da OIT sobre trabalho infantil conquista ratificação universal**. Brasília: ONU BRASIL, 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/convencao-da-oit-sobre-trabalho infantil-conquista-ratificacao-universal/>. Acesso em: 04 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – OPAS. **Folha informativa COVID-19**. Brasília: Escritório da OPAS e da OMS no Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: nov. 2021.

OXFAM. **Lucrando com a dor**: novo relatório mostra como bilionários lucraram durante a pandemia às custas de milhões. São Paulo, 23 maio 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/lucrando-com-a-dor-novo-relatorio-mostra-como-bilionarios-lucraram-durante-a-pandemia-as-custas-de-milhoes/>.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, Recife, v. 37, n. 1 e 2, p. 58-70, dez. 2020.

PALOS, H. J.; COSTA, W. B.; SANTOS, R.; LIMA, A. **Covid-19 na ponta da língua**: o que rolou na live do Etapa. São Paulo: Grupo Educacional Etapa, 01 out. 2020. Disponível em: <https://blog.etapa.com.br/noticias/covid-19-na-ponta-da-lingua>. Acesso em: fev. 2020.

PANSIERI, F. Liberdade como Desenvolvimento em Amartya Sen. **Constituição, Economia e Desenvolvimento: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional**, Curitiba, v. 8, n. 15, p. 453-479, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.abdconstojs.com.br/index.php/revista/article/view/153/151>.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Consulta escolas**: Núcleo Regional de Educação de Toledo. Curitiba, 2021. Disponível em: www.consultaescolas.pr.gov.br. Acesso em: dez. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **II Caderno Temáticos da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo02.pdf.

PARANÁ. Secretaria da Segurança Pública. Números da violência contra crianças e adolescentes crescem durante a pandemia no Paraná. **Paraná Portal**, Curitiba, 16 maio 2021. Disponível em: [https://paranaportal.uol.com.br/cidades/numeros-da-violencia-contras-criancas-e-adolescentes-crescem-durante-a-pandemia-no-parana#:~:text=Divulga%C3%A7%C3%A3o%2FHPP-De%20acordo%20com%20dados%20da%20SESP%20\(Secretaria%20da%20Seguran%C3%A7a%20P%C3%ABlica,2021%2C%20foram%20registradas%202.773%20ocorr%C3%Aancias](https://paranaportal.uol.com.br/cidades/numeros-da-violencia-contras-criancas-e-adolescentes-crescem-durante-a-pandemia-no-parana#:~:text=Divulga%C3%A7%C3%A3o%2FHPP-De%20acordo%20com%20dados%20da%20SESP%20(Secretaria%20da%20Seguran%C3%A7a%20P%C3%ABlica,2021%2C%20foram%20registradas%202.773%20ocorr%C3%Aancias).

PARANÁ. Tribunal de Justiça. **Bebês estão entre as maiores vítimas de violência contra a criança e adolescente durante a pandemia no Paraná**. Curitiba, 31 mar. 2021. Disponível em: https://www.tjpr.jus.br/destaques/-/asset_publisher/1IKI/content/bebes-estao-entre-as-maiores-vitimas-de-violencia-contras-crianca-e-adolescente-durante-a-pandemia-no-parana/18319?inheritRedirect=false. Acesso em: abr. 2022.

PERES, L. S. **A prática pedagógica do professor de educação física: atitudes de violência no contexto escolar**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas. 2015.

PERES, L. S. **A prática pedagógica do professor de Educação Física: atitudes de violência no contexto escolar**. 2005. 327 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PORVIR. **O mercado de trabalho para as juventudes no Brasil pós- pandemia**. 22 jun. 2022. Disponível em: <https://contee.org.br/estudos-mostram-impacto-da-pandemia-na-educacao-e-no-mercado-de-trabalho-da-juventude-brasileira/>. Acesso em: out. 2022.

QUEIROZ, G. N. Exploração sexual infantil e os riscos da internet: vulnerabilidades acentuadas pela pandemia. *In*: MOTA, F. D. S. A.; PALMEIRA SOBRINHO, Z. (Orgs.). **Trabalho infantil e pandemia: diagnóstico e estratégias de combate**. Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, 2020. e-book. p. 201-225.

REDE PARANAENSE DE COMUNICAÇÃO – RPC. A cada duas horas, em média, uma criança é flagrada em situação de trabalho infantil em Curitiba, diz levantamento. **G1**, Curitiba, 17 maio 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2021/05/17/a-cada-duas-horas-em-media-uma-crianca-e-flagrada-em-situacao-de-trabalho-infantil-em-curitiba-diz-levantamento.ghtml>. Acesso em: abr. 2022.

REIS, E. M.; COELHO, E. C. **Trabalho infantil aumenta pela primeira vez em duas décadas e atinge um total de 160 milhões de crianças e adolescentes no mundo**. Brasília: UNICEF, 10 jun. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo>. Acesso em jul. 2022.

RIBEIRO, M. Educação rural. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina – PR**. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1996-8.pdf>. Acesso em: abr. 2022.

RIZZINI, I. Crianças e menores – do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. *In*: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMERO, K. R. P. S. **Crianças vítimas de abuso sexual: aspectos psicológicos da dinâmica familiar**. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná, 2007. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/vitimas_de_abuso.pdf.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 2009.

RUSS, J. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Didactica Editora, 2000.

SÁ, M. A.; GONÇALVES, E. B.; SOUZA, V. A. B.; LAPOLLI, E. M. Produtores orgânicos e a sustentabilidade. **Revista Brasileira de Agroecologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 84-97, 2014. Disponível em: <https://revistas.aba-agroecologia.org.br/rbagroecologia/article/view/15390/10191>.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. (Coleção Ideias Sustentáveis).

SACHS, I. Em busca de novas estratégias de desenvolvimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 29-63, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141995000300004>.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANTOS, J. G.; CÂNDIDO, G. A. Sustentabilidade e Agricultura Familiar: Um estudo de caso em uma associação de agricultores rurais. **Revista de Gestão Social e Ambiental - RGSA**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 70-86, jan./abr. 2013.

SANTOS, M. J. S.; SOUZA, A. J. Formação docente na educação do campo/roça. O desafio da ocupação do espaço social e escolar “urbano-centrado”. *In*: SOUZA, A. J.; SOUZA, H. F. (Org.). **Educação no/do Campo**: entre o concebido, percebido e vivido. Curitiba: CRV, 2020. p. 39-58.

SANTOS, M. P. **Educação estatística na escola**: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2012.

SANTOS, V. S. Distanciamento social. **Brasil Escola**, 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/distanciamento-social.htm>. Acesso em: 28 set. 2020.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHNEIDER, S. Agricultura familiar e desenvolvimento rural endógeno: elementos teóricos e um estudo de caso. *In*: FROELICH, J. M.; DIESEL, V. **Desenvolvimento Rural**: tendências e debates contemporâneos. Ijuí: Unijuí, 2010.

SCHNEIDER, S. Educação do campo e sustentabilidade: o caso da escola família agrícola em Santa Cruz do Sul – RS. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, n. 3, p.964-985, set./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p964-985>. Acesso em: jul. 2022.

SCORSOLINI-COMIN, F. Avaliação dos processos de ensino-aprendizagem em ações educacionais ofertadas a distância. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 335-346, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a03.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVILLA GUZMÁN, E. **Ética ambiental y agroecología**: elementos para una estrategia de sustentabilidad contra el neoliberalismo y La globalización económica. Córdoba, España: ISECETSIAM, Universidad de Córdoba, 1999.

SILVA, M. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, M. L. R. **Metodologias de ensino utilizadas na educação online e sua repercussão na interação professor/aluno/tutor: o caso do curso de física licenciatura da Universidade Aberta do Brasil**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

SILVEIRA, A. L. D.; BUSATO, I. M. S. O que são os ODS e como a pandemia de coronavírus atrapalhou os planos mundiais. **EcoDebate**, 04 set. 2020. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2020/09/04/o-que-sao-os-ods-e-como-a-pandemia-de-coronavirus-atrapalhou-os-planos-mundiais/>. Acesso em: fev. 2022.

SIMÕES, C. C. S. **Perfis de saúde e de mortalidade no Brasil: uma análise de seus condicionantes em grupos populacionais específicos**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2002.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>.

SOUZA, A. J. **O já-dito e não-dito acerca das identidades e cultura afro-brasileira: histórias de vida-formação-profissão dos docentes de classes multisseriadas**. Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, A. J.; SOUZA, H. F.; MOREIRA, A. D.; SILVA, A. M. A. A covid-19 e os desafios da educação do campo no município de Riacho de Santana/BA. **Revista Macambira**, Serrinha, BA, v. 4, n. 2, p. 1-22, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35642/rm.v4i2.506>.

SOUZA, M. H.; MARTINS, M. A. M. **Psicologia do desenvolvimento**. Curitiba: IESDE, 2005.

SPOSITO, M. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i57p210-226>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, S. L.; RIBEIRO, M. A. G. Educação do Campo em tempo de pandemia: impactos, limites e desafios. **Revista Com Censo #23**, v. 7, n. 4, p. 36-48, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/948/616>.

TUCKER, C. A.; LARKIN, S. N.; AKERS, T.A. Informática de segurança alimentar: um imperativo de saúde pública. **Online Journal of Public Health Informatics**, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5210/ojphi.v3i2.3832>. Acesso em 07 abr. 2021.

VERONESE, J. R. P.; ROSSETTO, G. M. F. Intensificação da vulnerabilidade no trabalho infantil em tempos de pandemia. *In*: MOTA, F. D. S. A.; PALMEIRA SOBRINHO, Z. (Orgs.). **Trabalho infantil e pandemia: diagnóstico e estratégias de**

combate. Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, 2020. e-book. p. 29-51.

VIDAL, A. R.; MIRANDA, B. A. A. O papel da escola na efetivação dos direitos da criança e do adolescente: perspectivas e impactos da ausência do ambiente escolar durante a pandemia do covid-19. *In*: MOTA, F. D. S. A.; PALMEIRA SOBRINHO, Z. (Orgs.). **Trabalho infantil e pandemia: diagnóstico e estratégias de combate**. Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, 2020. e-book. p. 122 -141.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILANI, J. A. S. A questão do trabalho infantil: mitos e verdades. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 83-92, out. 2006/mar. 2007.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil**. Rio de Janeiro: Flaco Brasil, 2012.

ZAMBERLAN, S. **O lugar da família na vida institucional da escola-família: participação e relação de poder**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Anchieta, ES, 2003. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/403/1/zamberlan_2003.pdf.