

A educação remota no contexto pandêmico: a quem será que se destina?

*Leila Damiana Almeida dos Santos SOUZA¹
Kleber Peixoto de SOUZA²
Ruth Cunha dos SANTOS³*

Resumo

A pandemia COVID-19 e as medidas de distanciamento social preconizadas pela Organização Mundial de Saúde causaram o fechamento das escolas, impondo um novo modelo educacional organizado pelo uso das tecnologias de comunicação. Diante desse contexto, este artigo apresenta um estudo sobre a utilização das ferramentas tecnológicas no Colégio Estadual do Campo Edivaldo Machado Boaventura, em Ipuacu, Feira de Santana, BA. O objetivo foi analisar o uso das ferramentas tecnológicas nas aulas remotas durante a pandemia, tendo como foco os impactos na prática pedagógica e nos processos de ensino-aprendizagem dos educadores da escola. Realizamos análises de documentos oficiais - federal e estadual, artigos, bem como análise de relatos dos docentes da escola. As análises produzidas indicam que as dificuldades são extensivas tanto aos educadores quanto aos estudantes das escolas do campo, sendo que para os últimos as históricas desigualdades educacionais tendem a se ampliar, podendo trazer danos irreversíveis à formação desses estudantes.

Palavras-chave: Educação Pública. Educação do Campo. Ensino Remoto. Prática Pedagógica.

¹ Doutora em Cultura e Sociedade. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8491-2194>.

E-mail: leila.damiana@ufrb.edu.br

² Mestre em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4940-1465>

E-mail: kleber.peixoto@ufrb.edu.br

³ Licenciatura em Matemática. SEC/BA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7568-277X>.

E-mail: cunha.ruth75@gmail.com

Remote education in the pandemic context: who is it for?

Leila Damiana Almeida dos Santos SOUZA

Kleber Peixoto de SOUZA

Ruth Cunha dos SANTOS

Abstract

The COVID-19 pandemic and the measures of social distancing recommended by the World Health Organization caused the closing of schools, imposing a new educational model organized by the use of communication technologies. Given this context, this article presents a study on the use of technological tools at the Colégio Estadual do Campo Edivaldo Machado Boaventura, in Ipuacu, Feira de Santana, BA. The objective was to analyze the use of technological tools in remote classes during the pandemic, focusing on the impacts on pedagogical practice and on the teaching-learning processes of school educators. We carried out analyzes of official documents - federal and state -, articles, as well as analysis of reports from the school's teachers. The analyzes produced indicate that the difficulties are extensive to both educators and students from rural schools, and for the latter, historical educational inequalities tend to widen, which can bring irreversible damage to the training of these students.

Keywords: Public education. Countryside Education. Remote Teaching. Pedagogical Practice.

Educación remota en el contexto de una pandemia: ¿para quién es?

Leila Damiana Almeida dos Santos SOUZA

Kleber Peixoto de SOUZA

Ruth Cunha dos SANTOS

Resumen

La pandemia COVID-19 y las medidas de distanciamiento social recomendadas por la Organización Mundial de la Salud provocaron el cierre de escuelas, imponiendo un nuevo modelo educativo organizado por el uso de tecnologías de la comunicación. En este contexto, este artículo presenta un estudio sobre el uso de herramientas tecnológicas en el Colégio Estadual do Campo Edivaldo Machado Boaventura, en Ipuacu, Feira de Santana, BA. El objetivo fue analizar el uso de herramientas tecnológicas en clases remotas durante la pandemia, enfocándose en los impactos en la práctica pedagógica y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educadores escolares. Realizamos análisis de documentos oficiales - federales y estatales -, artículos, así como análisis de informes de los docentes de la escuela. Los análisis producidos indican que las dificultades son extensas tanto a los educadores como a los estudiantes de las escuelas rurales, y para estos últimos, las desigualdades educativas históricas tienden a ensancharse, lo que puede causar daños irreversibles en la formación de estos estudiantes.

Palabras clave: Educacion Publica. Educación de Campo. Enseñanza Remota. Práctica Pedagógica.

Introdução

A pandemia tem afetado a saúde pública de forma assustadora, tirando a vida não apenas dos idosos, considerados inicialmente como o principal grupo de risco, mas crianças, jovens e adultos, também têm sido afetados pela doença. Em junho de 2021 chegamos a fatídica marca de quinhentos mil mortes (<https://covid.saude.gov.br/>), mesmo diante das medidas de isolamento e distanciamento social preconizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e adotadas por todos os países. O confinamento, com regras nem sempre rígidas e nem sempre atendidas, foi a forma de remediar o contágio avassalador. Por outro lado, manter a população em casa acabou por tencionar a economia dos países, refletindo na paralisação de diversos serviços e atividades, dentre eles o processo de ensino-aprendizagem nos seus diversos níveis de ensino.

Neste contexto pandêmico, evidenciaram-se novos cenários de ensino e de aprendizagens que impulsionaram o nascimento de novos paradigmas e modelos de processos de comunicação educacional. Na realidade, com a chegada abrupta do vírus, as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino a distância, práticas de ensino remoto de emergência, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade. Na rede estadual de educação da Bahia não foi diferente. Em 17 de março de 2020 tivemos a suspensão das aulas. Sobreveio um apagão educacional que só começou a ser enfrentado dentro das escolas no início de 2021. Contudo, essa retomada aconteceu de forma abrupta, assim, toda comunidade escolar se viu diante de um grande desafio.

Envolvidos nesse contexto, apresentamos um artigo com o intuito de difundir um estudo sobre o retorno das escolas públicas estaduais na Bahia. Um retorno controverso não pela retomada das atividades em si, mas pela forma tardia e desestruturada por parte dos gestores públicos. No âmbito nacional, primeiro existiram pressões diversas para a retomada. Só depois lançaram uma normatização através do Parecer CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020, que dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. Nos entes federados a implantação do ensino remoto sem uma estruturação adequada teve como reflexo de insatisfação e muitas dificuldades por parte dos docentes.

Implicados na situação, contudo insatisfeitos, organizamos uma investigação com o seguinte objetivo: analisar o uso das ferramentas tecnológicas nas aulas remotas durante a pandemia, tendo

como foco os impactos na prática pedagógica e nos processos de ensino-aprendizagem que envolve educadores e estudantes do Colégio Estadual do Campo Edivaldo Machado Boaventura, no distrito de Ipuacu, em Feira de Santana, BA.

Os procedimentos metodológicos adotados basearam-se na abordagem qualitativa da pesquisa. Este tipo de pesquisa destaca-se pela flexibilidade e adaptabilidade, em vez de métodos padronizados, “a pesquisa qualitativa considera cada problema de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos” (GUNTHER, 2006, p. 204). Nesse sentido, iniciamos nosso estudo com os documentos normativos educacionais relacionados as políticas educacionais em virtude da pandemia COVID-19 adotadas em âmbito nacional, pelo governo federal, e no âmbito estadual pelo governo estadual, através da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Também utilizamos para fundamentação das análises a leitura de artigos científicos relacionados ao tema de autores como: Caldart (2000), Alves (2020), Santos (2020).

A pesquisa de campo aconteceu com a utilização do aplicativo de WhatsApp, em encontros virtuais formativos, em reuniões virtuais pedagógicas pela plataforma do Google Meet. Estes encontros acontecem semanalmente com reuniões específicas de docentes em suas áreas de conhecimento e encontros quinzenais com docentes de todas as áreas. Nesses momentos, os docentes relataram suas dificuldades, exaustão, angústias e apreensões em relação as práticas pedagógicas no ensino remoto e socializaram suas experiências em relação as atividades nesta perspectiva de ensino e aprendizagem.

Importante ressaltar que a prática pedagógica exige do docente uma constante ação-reflexão e ação da sua prática docente, portanto, estes encontros são fundamentais no enfrentamento dos desafios pedagógicos em tempos de pandemia. São através desses encontros que os docentes de forma crítica e reflexiva, coletivamente problematizam a dinâmica da prática docente e estão contribuindo com a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem nesse cenário desafiador.

Nos relatos de alguns docentes são evidenciados desabafos que consideram ser este o pior momento de suas carreiras. Essas dificuldades, quando se trata de educadores que atuam em escolas do campo tende a ser mais dilaceradora ainda, pois não bastasse as dificuldades já enfrentadas pela educação do campo, soma-se os transtornos e medos causados pela pandemia da COVID-19. Dilaceradores são os efeitos da crise sanitária, pois vem escancarando as desigualdades sociais existentes no país, impondo inúmeros desafios à educação pública brasileira - a qual nunca conseguiu resolver seus problemas históricos. Analisando esse contexto, Souza (2020), afirma que os professores, sobretudo os do campo, em razão das especificidades rurais, vem sofrendo demasiadamente frente as situações desafiadoras jamais imaginadas.

O estudo está sendo realizado com os docentes do Colégio Estadual do Campo Edivaldo Machado Boaventura (CECEMB), no distrito de Ipuçu, localizado no sudoeste de Feira de Santana, BA. Trata-se do segundo maior distrito em extensão e composto de cerca de 1.500 famílias. O CECEMB foi construído e inaugurado em 05 de maio de 1983, dia em que os moradores da comunidade de Gameleira foram alocados devido a inundação do Lago Pedra do Cavalo. A construção da Barragem Pedra do Cavalo, inaugurada, em 1985, que fica no rio Paraguassu, teve como consequência a inundação de diversas regiões, incluindo os moradores ribeirinhos da comunidade de Gameleira (Ipuçu) que foram transferidos de suas moradias para uma nova comunidade chamada de Governador João Durval Carneiro, sede do Distrito.

A Escola tem regularmente matriculados 126 alunos no Ensino Fundamental II, 127 alunos no Ensino Médio, totalizando 253 alunos, segundo dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE)⁴, de 05/04/2021. Importante ressaltar que os estudantes, na maioria, são oriundos da comunidade pesqueira. Possuem como principal fonte de renda a pesca artesanal do camarão. Esta pesca é realizada por todos os membros da família que participam de alguma forma nesse processo como meio de subsistência. Há também algumas famílias que praticam atividades agrícolas para consumo e venda de seus produtos. E outras que não tem terras e vivem somente com a ajuda de auxílios do Governo Federal, bem como famílias sustentadas pelas pensões dos idosos aposentados.

No contexto pandêmico, a maioria das famílias dos estudantes encontram-se em situação de vulnerabilidade financeira e não foram contemplados pelos programas implantados pelo governo estadual para todos os estudantes da rede. Ressaltamos que os programas apresentados pelo governo e que visa subsidiar os estudantes neste momento de ensino remoto são: o Programa Vale-alimentação, no valor de R\$ 55,00 para o estudante e o Bolsa Presença no valor de R\$ 150,00, destinado às famílias de alunos que o governo previamente identifica em situação de vulnerabilidade sem a intervenção da escola.

Em relação aos docentes que atuam na unidade escolar ressaltamos que são 11 professores que contabilizam nas suas experiências docentes entre 3 a 20 anos de trabalho na respectiva escola. Todos os docentes possuem formação acadêmica na graduação das suas áreas de ensino, com especializações e mestrado. Portanto, o estudo evidenciará como estes docentes conheceram a realidade da educação remota que, de forma forçada pela situação tiveram que adaptar suas práticas pedagógicas sem qualquer preparação ou orientações prévias quanto à utilização de novas ferramentas metodológicas para substituir os recursos didáticos-pedagógicos a que estavam

⁴ SGE -Sistema de Gestão Escolar – Ferramenta gerencial em ambiente Web que contém informações em tempo real do censo escolar da rede estadual de Educação da Bahia.

acostumados, sejam de forma presencial ou pelas ferramentas digitais.

O artigo está organizado em três seções e as considerações finais. Na introdução apresentamos de forma breve o contexto do cenário pandêmico e os impactos na prática docente das escolas campesinas, o contexto da pesquisa, justificativa e metodologia. A segunda seção intitulada o contexto de negações a conquistas de uma educação do campo apresenta as lutas dos movimentos sociais marcadas pelo desleixo do Estado, por contradições, discriminações, injustiças e as conquistas que foram alcançadas nas últimas décadas por políticas públicas educacionais para Educação do Campo. Na terceira seção apresenta-se os impactos da educação remota na prática pedagógica dos docentes das escolas do campo. Por fim, nas considerações finais evidenciamos a necessidade de estudos que aprofundem a temática do ensino remoto nas escolas do campo, pois os impactos oriundos pela pandemia afetarão a educação e precisam ser investigados para que possam ser problematizadas e gerem ações que possam minimizar as desigualdades escancaradas pelo ensino remoto.

1. Contexto de Negações e Conquistas na Educação do Campo

Historicamente o Estado brasileiro tem sido ausente com políticas educacionais no território rural do país. A educação deveria ser um direito fundamental para todos os povos, no entanto, no campo, a implantação e consolidação de instituições escolares se deram tardiamente. Mesmo com a demora, a escola quando chega ao campo traz consigo uma série de problemas. Chega sem o suporte necessário do poder público, com isso, apresenta muitas fragilidades a serem superadas. Para as educadoras Mônica Molina, Liliane Oliveira e o educador João Montenegro (2010):

A Educação do Campo concentra piores indicadores em diversos aspectos: qualificação dos docentes; distorção idade-série; índices de evasão e repetência; acesso a recursos didáticos e tecnológicos, entre outros. A diversidade dos modos de produção de vida dos sujeitos do campo indica forte descompasso entre a lógica generalista do sistema educacional e as especificidades do território rural. Políticas afirmativas poderão garantir com maior efetividade o direito à educação para os sujeitos do campo. (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVERIA, 2010, p. 174)

A negação das especificidades do território rural e dos sujeitos que nele habita são um dos principais fatores de discrepâncias entre a educação dos centros urbanos e do campo. Indicadores educacionais do Governo Federal transparecem essas desigualdades. Se fossemos analisar os dados e os indicadores, perceberíamos que existe algo errado na educação ofertada no campo, necessitando uma ação urgente. Esses dados reforçam a necessidade de “adoção de políticas para o

enfrentamento destas iniquidades, em função das variadas consequências que geram ao negar o desenvolvimento amplo e integral não só destes indivíduos, mas também das comunidades rurais as quais pertencem” (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2010, p. 175).

Diante dos desafios postos, os movimentos sociais e sindicais do campo protagonizaram lutas na defesa das garantias e dos direitos dos povos do campo, formulando ações que articulam intrinsecamente as causas do direito à terra com as bandeiras do direito à educação. Assim, constituiu-se um espaço de contestação da realidade agrária e das condições de vida do homem e da mulher do campo. Os gritos da terra se materializaram em proposições específicas para Educação do Campo. Essas foram partejadas em diversas conferências estaduais e nacionais. Em um primeiro momento, os protagonistas foram representantes de entidades e organizações ligadas à luta pela terra e aos direitos humanos⁵. A essa marcha por uma educação do campo outros coletivos e indivíduos foram se somando. Nessa marcha de construção, coube as entidades não estatais a condução de encontros e debates para fortalecer a luta e, anos depois, ver os frutos materializados em Programas de caráter educacional específicos para os camponeses.

Os passos iniciais, marcados no chão da história, ficaram registrados como: I Encontro Nacional de Educadoras (es) da Reforma Agrária (I ENERA – 1997). I Conferência Por uma Educação Básica do Campo (1998). Seminário Nacional Por uma Educação Básica do Campo (2002). II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (2004). Ficam evidenciadas com essas ações que a Educação do Campo não poderia ser pensada fora das tensões e contradições presentes no terreno minado, no qual se pensam e se formulam os projetos de desenvolvimento agrário, social, econômico e educacional para o campo brasileiro. Portanto, como afirma Molina (2010), ao pensar esse processo não se pode “negar as mudanças que vêm se operando no conceito da educação do campo, nem o protagonismo dos movimentos sociais” (MOLINA, 2010, p. 34). Ao valorizar o percurso que culmina num movimento de Educação do Campo, Munarim (2008, p. 1) defende que nesse movimento existe um “conteúdo político, gnosiológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivo ligado diretamente às questões agrárias”. Analisando os alcances e os desdobramentos das proposições apresentadas na década de 90, Roseli Caldart (2000, p. 1) defende que o que se revelou foi a possibilidade de continuar o movimento iniciado, mas era necessário a construção de uma organicidade do movimento mencionado. Por

⁵ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Movimento de Educação de Base (MEB), Escolas Agrícolas, Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)

consequente, compreendemos que essa organicidade deve ser praticada ainda hoje, permanentemente construída considerando as dimensões políticas, gnosiológicas e pedagógicas a que se refere MUNARIM (2008). Entendemos ainda que a organicidade necessária a configuração de um coletivo deve ser concebida como “a capacidade que um Movimento tem de fazer com que as ideias, discussões e orientações comuns percorram e se articulem, em todo o corpo da organização, de forma permanente” (PELOSO, 2012, p. 54). Foi esse movimento orgânico e organizado que possibilitou o avanço das primeiras discussões acerca Educação do Campo até se chegar as conquistas atuais. A ressonância da luta dos movimentos sociais do campo na educação superior evidencia-se no processo que culminou em ações como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Destaca-se que a organização e a força política do MST foram preponderantes para alavancar uma articulação nacional em defesa da educação do campo. Embora existissem outros movimentos camponeses na luta pela educação foi o protagonismo do MST que possibilitou a realização do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA - 1997). Tendo o Movimento como coordenador e articulador do Encontro iniciava-se a construção de uma rede capaz de articular as lutas pela educação nas áreas de Reforma Agrária. Denúncias acerca da situação escolar nas áreas de assentamentos e críticas ao descaso do Estado para com a educação dos povos do campo ganharam ressonância nacional desde então. Um dos marcos dessas denúncias e do chamamento para uma organização nacional em prol da educação camponesa pode ser percebido no Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro (1996):

No Brasil, chegamos a encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e de construção de um projeto novo. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. (...). Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir. (CALDART, 2004, p. 426.)

Na construção dessa nova proposta, o Setor de Educação do MST realizou o I ENERA e teve como parceiros membros do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília, representantes do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). Após apresentação de trabalhos de docentes de mais de vinte universidades brasileiras, constatou-se que as ações e pesquisas desenvolvidas nos assentamentos

eram resultantes, majoritariamente de parcerias informais entre docentes e movimentos sociais, sobretudo o MST. As ações decorrentes do I ENERA e da articulação entre o Ministério Extraordinário de Política Fundiária (existente na época), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), resultou na publicação da Portaria No 10 de 16/04/1998, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, que cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ao adentrar no processo de constituição do PRONERA, apenas intentávamos demarcar o percurso que aproximou as universidades do Programa. Portanto, vamos apenas sintetizar que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):

É uma política pública de Educação do Campo instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA e executada pelo INCRA para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária e do Crédito Fundiário. Tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados, quais sejam o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural. (LACERDA E SANTOS, 2011, p. 23).

No percurso de afirmação legal e organização do Programa, outras Portarias foram surgindo. Em 2001, pela Portaria/INCRA No 837 o Programa é incorporado a esse Instituto. Em 2004, para demarcar a educação como direito social de todos, o INCRA faz adequações ao PRONERA e lança a Portaria No 282. Por fim, é promulgado o Decreto Presidencial no 7.352, em 4 de novembro de 2010, onde reconhece a importância da política de educação para as áreas de Reforma Agrária, bem como reconhece o PRONERA como um Programa integrante da política de Educação do Campo (art. 11) e, ao mesmo tempo, como integrante da política de desenvolvimento do campo. Essa pretensão encontra-se expressa no artigo 1º em que fica decretado que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010)

Desde sua criação, vários enfrentamentos foram realizados dentro e fora da máquina estatal, a ponto de outros amparos legais serem lançados com vistas a garantir a continuidade do Programa. Nessa mesma linha de conquistas e lutas, dois outros Programas para os povos do campo surgem no contexto do ensino superior: o PROCAMPO e o PRONACAMPO. O primeiro é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e tem como objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas

instituições públicas de ensino superior do país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Mesmo com os Programas, os desafios ainda estão postos. Assim, reafirmamos a necessidade de continuarmos marchando na busca de uma organicidade para educação do campo que se sustente numa construção permanente, em que sejam consideradas as dimensões políticas, gnosiológicas e pedagógicas apontadas por Munarim (2008).

Os desafios postos ficam evidenciados quando olhamos para dados oficiais que apontam as demandas de formação para a docência nas escolas do campo. Segundo o INEP (2010), no Brasil existem 1.598.076 professores, destes 305.826 atuam nas escolas do campo (19,1%). Se nos debruçarmos na análise da formação docente perceberemos que 70,1% dos professores possuem nível superior. No entanto, a maioria dos professores (997.890 - 62,4%) com essa formação exercem suas atividades nas escolas das cidades. Relevante seria se o restante (37,6%) dos professores com formação superior estivesse no campo, porém, nessas escolas estão apenas 122.722 (11,0%). Ao considerar esses dados no contexto da educação do campo os sentidos precisam estar aguçados. É preciso assumir uma dimensão política capaz de conduzir uma análise crítica que se debruce sobre a situação desse espaço geográfico e dos que lá produzem sua existência. Nessas análises, os modelos econômicos e agrários, que historicamente constituíram esse lugar necessitam ter centralidade. Sendo assim, a questão agrária torna-se fundante na análise da educação voltada para os povos do campo.

Olhar para educação do campo dentro de um ciclo gnosiológico é entender que o conhecimento acerca da realidade campestre “não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 117). Nessa lógica, tratar dos direitos humanos em educação dos sujeitos do campo é quebrar o silêncio e a invisibilidade desses. É afirmar uma luta em que se aprende e se produz conhecimento. Portanto, trata-se de uma reflexão sobre a educação do campo envolta também por uma dimensão pedagógica. Não obstante, entendemos que a dimensão gnosiológica se encontra diretamente relacionada com a dimensão política e as duas estão simultaneamente relacionadas com uma dimensão pedagógica.

Com a certeza de que a prática docente pode ser colocada a serviço da transformação desses sujeitos e das suas realidades, buscamos encorajá-los a romper com o silenciamento e invisibilidade para juntos reafirmarmos a luta por direitos humanos em educação.

Embora as conquistas de políticas educacionais tenham sido um salto para definição de alguns programas para educação dos povos campestres estamos longe de resolver todos os problemas

educacionais que historicamente os sujeitos do campo vivenciam. Neste momento pandêmico a desigualdade social e educacional tem sido avassaladora para os povos do campo. Já era previsível a gravidade da situação educacional das crianças, adolescentes e jovens do campo em relação a implantação do ensino remoto devido ao baixo acesso às tecnologias de comunicação, a infraestrutura e equipamentos nos territórios do campo e a precariedade dos processos formativos que são submetidos.

As políticas educacionais implementadas pelo MEC, as Secretarias e Conselhos de Educação (Nacional, Estaduais e Municipais) têm ignorado as vozes das escolas, das comunidades escolares e, especificamente, tiram o direito fundamental à Educação dos estudantes brasileiros, em especial dos povos camponeses. Por não aceitarmos que mais uma vez os educadores e os estudantes do campo sejam vítimas do ostracismo nos valem da presente ação investigativa para denunciar a forma como a educação remota chegou às escolas do campo.

2. A Experiência do Ensino Remoto no Colégio Estadual do Campo Edivaldo Machado Boaventura

Com o advento da pandemia do COVID-19, diversos decretos e Portarias do Ministério da Educação passaram a ser publicados e constantemente atualizados, o objetivo era regular as atividades escolares da Educação Básica e Superior. Culminou então na suspensão das aulas presenciais em 17 março de 2020. A partir daí o corpo docente do Colégio Estadual do Campo Edivaldo Machado Boaventura ficou na expectativa de alguma normativa do governo estadual em relação aos procedimentos que seriam adotados para escolas públicas no momento inicial da pandemia. Diante desse contexto, discutiremos o atual cenário que os educadores têm vivenciado em relação a implementação do ensino remoto e dos impactos na prática pedagógica docente das escolas do campo.

No período de março de 2020 a agosto de 2020 o governo não havia normalizado nenhum procedimento em relação as atividades de ensino. No entanto, as escolas poderiam fazer atividades remotas por conta própria, mas não seriam contabilizadas como carga horária. Diante deste contexto, somente em setembro de 2020 que foi realizado uma formação pedagógica sobre Ensino Híbrido, sendo concluída em dezembro. Impulsionados pelas discussões e novas informações sobre o Ensino Híbrido, e certos de que seria a proposta indicada pelo governo da Bahia, os docentes foram pegos de surpresa por um novo protocolo de retorno das aulas em março de 2021.

Alguns docentes da escola acreditam que esta mudança de forma abrupta surgiu pelas pressões de diversos setores do governo estadual da Bahia, que lançou uma proposta alternativa de ensino remoto, através de uma cartilha ou Protocolo da Educação, documento que estava pré-definido como proposta do Ensino Híbrido.

Os docentes afirmam que o documento foi reorganizado de forma a adequar o ensino remoto a passar a ser um modelo para toda rede. No entanto, por se tratar de uma metodologia de ensino nunca usado na educação básica, necessitou de ajustes e entendimento por parte do coletivo escolar. Assim, as escolas se debruçaram no material em pouquíssimo tempo a fim de entender a proposta e tentar adequar às suas diversas realidades. Em princípio, cada escola deveria nortear o material de acordo com sua realidade e consultar os Núcleos Tecnológico de Educação (NTE) de cada Território da Bahia sobre as devidas adequações. Embora a escola tenha enviado diversas questões para os NTE's, não foram atendidas nas suas demandas e nem mesmo obtiveram respostas. Na prática as escolas se organizaram como puderam e como entenderam ser a melhor forma de diminuir os impactos para a aprendizagem e os desafios que docentes e estudantes enfrentariam nesse modelo de ensino.

Este modelo desconhece a realidade das populações residentes no campo. Portanto, os docentes evidenciam que estes estudantes são os mais prejudicados pela forma como o ensino remoto está se desenvolvendo em todo estado. A ausência de computadores com acesso à internet na casa da maioria dos moradores da comunidade impossibilita um acompanhamento efetivo aos estudantes e este fato prejudica seriamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Consequentemente, isso reflete na prática docente que tenta realizar um trabalho com eficiência, mas também, se encontram em situação de muitos desafios. Como afirmam os docentes, ninguém, nem mesmo alguns que já adotavam ambientes online nas suas práticas, imaginavam que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, de forma quase obrigatória, devido à expansão do coronavírus.

Diante desta situação os docentes da escola evidenciam que as práticas pedagógicas no contexto pandêmico precisaram ganhar novas dimensões. Com isso, os docentes têm vivenciado desafios no trabalho como: utilização das ferramentas tecnológicas; internet com baixa velocidade; dificuldades com manuseio de computador e dispositivos móveis para fins educativos; gravação e edição de vídeo-aulas; ambientes de interação virtual no Google Classroom, Meet, sala de aula virtuais e plataformas. Assim, a pesquisa aponta aumento do trabalho docente que chega a exaustão porque, para além de todos esses aspectos, é importante destacar as atividades rotineiras dos educadores como:

planejamento, registro em diário de classe e reuniões pedagógicas. Neste sentido, conforme aponta Alves (2020):

Os professores também apontam as condições psíquicas as quais estão sujeitos, tendo que utilizar múltiplos chapéus, para além da sua expertise na área a que se propõem a ensinar, precisam dá conta de questões que não são da sua atribuição, como por exemplo, serem responsáveis pelo pagamento das suas conexões durante as aulas remotas, ministradas por meio das plataformas digitais, já que não estão no espaço escolar. Podemos ver também o indicativo do que pode estar acontecendo em muitos lares, os confrontos diários de pais e filhos frente as obrigações escolares que foram potencializadas com a educação remota. O papel dos pais não é ser professor e dos professores não é ser pais. (ALVES, 2020, p. 04):

A proposta de ensino para o ano de 2021 é que seja um ensino continuum curricular 2020/2021. A Secretaria dispôs de alguns materiais de estudos por meios virtuais no site (educação.ba.gov.br), com cadernos de apoio, organizadores curriculares, trilhas de aprendizagem, pílulas de aprendizagem e outras mídias disponíveis para professores e alunos em formato virtual. Até aí podemos ver que seria um modelo excelente para essa nova aprendizagem. Contudo, temos que analisar os dois polos dessa via: os educadores e os estudantes. De que forma este conteúdo estritamente virtual chegaria a todos estudantes? Como os profissionais acessariam esses conteúdos para elaborar aulas que promovessem a aprendizagem tendo o foco nas habilidades e competências essenciais para a promoção para a série subsequente?

Conforme seguem essas situações de ensino remoto em desenvolvimento, procura-se analisar criticamente esse meio tecnológico e de que forma o acesso à mesma tem sido subsidiado pelo poder público que é responsável pela educação na rede estadual. Principalmente tratando-se de escolas do campo, nas quais as dificuldades são maiores e necessitam de política públicas para o ensino outrora “normal”. Portanto, é nesse cenário que vem se afluando com maior intensidade as fragilidades da Educação do Campo.

Na outra ponta da rede, mas com pensamentos voltados para os estudantes, estão os docentes, com diversas ferramentas tecnológicas disponíveis e sem uma formação básica. Instaurou-se um grande impasse. Se por ora é importante a retomada das aulas, por outro, de que forma esse contato está sendo feito e como os professores estão sendo preparados para esse ‘novo normal’ de ensino?

Diante dos impasses, os docentes estão trabalhando a reconstrução dos materiais físicos para acesso às tecnologias, como os recursos digitais educacionais disponíveis e viáveis para alcançar os estudantes das escolas do campo, pois se não houve uma preocupação na adaptação desta metodologia para os sujeitos do campo aqueles que são responsáveis pela educação dos mesmos não aceitam que esses estudantes sejam mais uma vez desassistidos. Voltando-se para essa realidade, Alves (2020) pondera:

A proposta de Educação remota para rede pública na Bahia, pode se constituir em um grande equívoco, pois os estudantes, na sua maioria, são oriundos de classes sociais mais baixas, sem acesso a tecnologias digitais, vivem em casas que têm pequenos espaços, onde muitas vezes não têm lugar para estudar. (ALVES, 2020, p. 06)

Ainda sobre os materiais disponibilizados evidencia-se os Recursos Educacionais Digitais (REDs), que são arquivos ou mídias digitais que estão disponíveis para domínio público ou possuem uma licença para uso, com a finalidade de proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizado e pesquisa mais enriquecedora. São materiais diversos e possibilitam ao educador um grande desafio em sua curadoria. No entanto, o desafio maior é a percepção do educador enquanto sua formação pedagógica. Os educadores diante deste desafio têm possibilidade de aprofundar no tema ao pesquisar e obter uma formação em oficinas e cursos para utilizar nas aulas remotas. Isso seria muito importante se os educadores fossem direcionados para essa perspectiva formativa e preparatória para o ensino remoto. Na maioria dos casos, o grande desafio da rede estadual consiste na pouca habilidade dos profissionais da educação para uso do computador e seus diversos softwares disponíveis para a modalidade do ensino remoto. Neste sentido, Alves (2020) apresenta que “o corpo docente não se sente preparado para assumir as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, seja por conta do nível de letramento digital, ou por limitações tecnológicas para acesso a estes artefatos”. Assim, por um lado, vemos que existe poucos educadores habilitados com as tecnologias e outros que estão sendo desafiados com essas novas abordagens didáticas. Mas, há também aqueles que diante das dificuldades, que por sinal é a maioria dos educadores na rede, se reinventaram e enfrentam essas dificuldades para alcançar seus estudantes remotamente.

De acordo com Almeida e Valente (2011, p. 9), “o professor independente de sua área de atuação pode conhecer as potencialidades e as limitações pedagógicas envolvidas nas diferentes tecnologias, seja o vídeo, a internet, o computador ou outra forma”. A afirmação de Almeida e Valente (2011) remete ao tempo de grandes avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para a aprendizagem, hoje denominadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Na Pandemia do Covid-19, os educadores estão diante de uma grande questão para a aprendizagem remota de forma tecnológica, ou seja, não dependem apenas da sua vontade e esforços para dominar as tecnologias. Esses educadores atendem estudantes que estão imersos não apenas numa desigualdade social em relação ao acesso às tecnologias. Esses estudantes camponeses desta escola, na maioria, vivem em situações de vulnerabilidade social, são de famílias de baixa

renda, sendo que muitas não têm acesso remoto as redes de wi-fi na comunidade. Diante dessa realidade, o profissional da educação encontra-se numa situação em que repentinamente se viu obrigado a trabalhar com seus alunos remotamente. Sobre esta questão Alves (2020) afirma que:

As práticas docentes que vêm sendo realizadas reproduzem o que tem de pior nas aulas presenciais, utilizando um modelo de interação broadcasting, no qual os professores transmitem informações e orientações para um grupo de alunos que nem sempre consegue acompanhar o que está acontecendo nesses encontros virtuais e participar. Esse é um clássico exemplo de uma perspectiva instrumental da tecnologia. (ALVES, 2020, p. 11)

Se de um lado vemos a situação do estudante e a realidade que nos apresenta ao acesso tecnológicos por parte deles, temos agora a analisar os desafios para os professores nessa vertente. Alguns educadores nem sequer possuem computadores ou notebooks para planejamento de suas aulas e as suas práticas de trabalho ainda estão atreladas ao ensino presencial. Vários profissionais estão nessa categoria.

Outro questionamento é quanto às qualificações e interesse do profissional para se adequar a esse novo ensino. Surgem então o impasse relacionado às habilidades que não foram bem desenvolvidas para utilização das tecnologias. Alguns profissionais sequer cogitaram um dia ingressar numa formação continuada nessa área. Vemos que poucos optam por esse tipo de qualificação. Com a pandemia a oferta desse tipo de formação profissional cresceu ao longo dos anos 2020/2021. Muitas instituições de Ensino, até mesmo renomadas Instituições do Ensino Superior estrangeiras, ofertaram cursos, oficinas ou seminários gratuitos com intuito de engajar os profissionais da educação nessa nova era digital.

Essa capacitação ainda se apresenta como um desafio para a rede educacional. Segundo Almeida e Valente (2011, p. 16), “não há metodologia pronta ou receita testadas para o trabalho com essa nova realidade com a qual nos deparamos no novo milênio. Diante da reformulação de paradigmas, as tecnologias merecem estar presente no cotidiano, mas que já estão presentes na vida de todos, em menor ou maior escala, mais presente”.

Com essas reformulações paradigmáticas, o profissional foi desafiado para repensar sua formação e qualificação quanto ao uso das TICs e aprimoramento dos Recursos Digitais Educacionais. Sentindo-se desafiados muitos se viram envolvidos por uma rede solidária que vem buscando enfrentar as dificuldades e tentando minimizar os efeitos da defasagem de uma formação escancarada pelo contexto pandêmico.

A investigação realizada nos apontou que, para driblar a tardia ou inexistente formação institucional, os professores estão se encorajando para conhecer e dominar diferentes formas ou

métodos de ensino remoto que podem impactam na aprendizagem em diversas esferas, inclusive na dimensão afetiva, pois tanto os estudantes quanto os docentes tiveram um grande impacto emocional com a pandemia. Passaremos então para as narrativas dos docentes sobre os impactos das atividades remotas.

2.1 Narrativas Docentes: os impactos do ensino remoto

O primeiro caso é de um professor de Geografia que vem utilizando seu celular de uso pessoal para as aulas remotas, pois não tem computador. Diante dos desafios, ele informou que as aulas estão sendo realizadas pela plataforma do Google Meet e semanalmente são liberados para os alunos os roteiros de estudos no aplicativo de WhatsApp da turma. Os roteiros são digitados em um computador emprestado. Os arquivos dos roteiros são enviados à escola e disponibilizados aos alunos de forma impressa para aqueles que não tem acesso às aulas pelas duas plataformas adotadas pelo professor.

No segundo caso, a professora da área das Ciências Biológicas dispõe de um notebook compartilhado com a família e o seu aparelho de celular para planejamento e execução das aulas. Nesta situação, ela elabora os roteiros de aulas de estudo semanal e disponibiliza para as turmas durante a semana. O mesmo roteiro é enviado para o e-mail da escola para ser impresso e disponibilizado aos alunos que não tem acesso ao chat da turma pelo WhatsApp. A professora envia um áudio explicativo para o grupo e fica durante o horário de aula disponível, em uma espécie de plantão pedagógico. Para os alunos que não tem essa interação no grupo do WhatsApp, eles agendam para pegar na escola e devolvê-las a cada 15 dias. Essa professora recebe as devolutivas das atividades via e-mail institucional ou pelo próprio WhatsApp do grupo.

Uma terceira professora que atua remotamente e que ministra a disciplina História optou por fazer os estudos em aulas síncronas na plataforma do Google Meet, com o uso de notebook pessoal e o WhatsApp em seu aparelho celular, ou até mesmo pela plataforma do Google Sala de Aula (Classroom) institucional. Esta última plataforma tem ajudado muito o trabalho da professora, pois pode conversar pelo chat de mensagem, tem acesso ao link de videochamada específico da turma, recebe atividades avaliativas com notas, gera relatórios, restringe prazos de entrega. Diante das opções, essa é a melhor plataforma para trabalhar remotamente. O único problema é que os alunos que não têm acesso às plataformas da internet. Assim, não é possível tirar dúvidas ou interagir com o professor remotamente.

Outras falas nos permitem compreender esses novos desafios que passaram a enfrentar nas escolas do campo. Não bastassem os muitos que já existem, agora estão vivenciando um tempo em que se faz necessário se lançar a novos aprendizados e se fortalecer emocional e fisicamente para não sucumbir diante da nova modalidade de precarização da educação, a precarização digital.

Para os objetivos do presente artigo, bem como por circunstâncias da limitação de laudas que uma publicação dessa natureza permite, optamos por não apresentar a situação e as falas de outros docentes, mas esclarecemos que seguimos na rede solidária de aprendizagens para coletivamente encontrarmos saídas que nos levem a superação desse fatídico episódio da educação nacional.

Considerações Finais

As análises das situações dos docentes apontaram que passou a existir uma necessidade de dispor de recursos que não estavam previstos no orçamento doméstico, para planejar e fazer aulas remotas. Minimamente necessitou-se adquirir equipamentos tecnológicos e contrair despesas pessoais com rede de wi-fi de qualidade para implementação nas aulas. Tornou-se relevante incluir campanhas de formação continuada na área de Tecnologias Educacionais, por parte da rede estadual. Entretanto, essas formações não contemplam as principais dúvidas do professor, pois sem um suporte individualizados por parte das escolas as dúvidas específicas ficam sem respostas.

Pedagogicamente, as três situações apresentadas, independente da metodologia adotada pelos professores, nos permite perceber que os recursos são diversos e os profissionais precisam estudar para melhorar suas habilidades com as tecnologias digitais. No entanto, o ensino remoto está longe de minimizar os impactos da aprendizagem que já por muito tempo tem sido defasado ao longo da história da educação nas escolas da rede pública estadual, sobretudo nas escolas do campo. O aluno que na maioria não tem autonomia para estudos e nem rotina estão diante de um grande desafio o que torna a aprendizagem remota muito mais desafiadora.

O ensino remoto imposto pela pandemia nos trouxe mais perguntas do que repostas. Nos questionamos, qual a qualidade da aprendizagem nesse período pandêmico? Aqueles estudantes que estão acessando as ferramentas digitais estão compensando as defasagens com novas estratégias de estudo? E a situação dos desconectados, que foram excluídos em função da não disponibilidade desses recursos? A aprendizagem atingirá um patamar desejável na educação baiana?

As várias perguntas e os diversos desafios também descortinaram as belezas inerentes ao fazer pedagógico. Mesmo inseridos neste contexto social de desigualdade e excludência, os profissionais da educação, de forma heróica, estão a reinventar suas práticas e a si mesmos, experimentando as

melhores formas de chegar aos seus alunos, mesmo com pouco entendimento no uso das tecnologias e com a falta de componentes tecnológicos de qualidades para elaborar suas aulas.

A sensação que estamos experimentando é que, entre vivos e mortos, todos precisam ser salvos. Precisamos seguir na busca de estratégias para chegarmos aos estudantes, tanto os conectados quanto os desconectados. Precisamos seguir sendo críticos e propositivos diante das imposições e dos descasos dos gestores públicos, cobrando condições humanas e tecnológicas de trabalho. Precisamos seguir com as tentativas de minimizar os impactos na aprendizagem provenientes do ensino remoto.

Mas, como seres que aprendem ao ensinar, precisamos solidificar a certeza de que nada será como antes. A prática educativa não será mais as mesmas, pois as metodologias de ensino precisarão ser aperfeiçoadas. A aprendizagem que tivemos, mesmo sem a possibilidade de nos tocarmos, segurar nas mãos uns dos outros precisa ser fortalecida. Por fim, como nos ensina Paulo Freire que não podemos esperar na pura espera, mas precisamos conversar uns com os outros, suar os corpos e calejar as mãos enquanto construímos o amanhã. Também nos colocamos dispostos e ansiosos por esse novo dia, assim como o jardineiro cultiva e aguarda a rosa que se abrirá na primavera.

Referências

ALVES, L. R. G. **Educação Remota**: Entre a ilusão e a realidade. Revista Interfaces Científicas, v.8, nº.3, p. 348- 365. Aracaju, SE, 2020.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE. **Tecnologia e currículo**: trajetória convergente ou divergente? São Paulo; Paulus, 2011.

BRASIL, Presidência da República. Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a **Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Disponível em: . Acesso em: Acesso em: 29 junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473**, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF, 2020.

CALDART, Roseli S. **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000 (mimeo).

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25a Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHUNTER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa**: esta é a questão? Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília/DF, v. 22, n. 2, p. 201-10, 2006.

LACERDA, Celso Lisboa de. SANTOS, Clarice Aparecida dos. Introdução. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos. MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (organizadoras). **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. / . – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

MOLINA, M.C.; MONTENEGRO, J.L.A.; OLIVEIRA, L.L.N.A. **Das desigualdades aos direitos**: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Raízes, Campina Grande, v. 29, n. 1, p. 174-190, jan.-jun. 2010.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: uma trajetória em construção. 17 f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: Acesso em: 29 Junho de 2021.

PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de Base**: seleção de roteiros organizados pelos Cepis. – 1,ed – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SOUZA, Everton de. **Escolas do campo e o ensino remoto**: vozes docentes nas mídias digitais. Revista Cocar. v.14 nº.30 p. 1-18. Belém, Pará, 2020.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 30/06/2021
Aprovado em: 07/12/2021