

ENSINO REMOTO: A REINVENÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

REMOTE TEACHING: THE REINVENTION OF TEACHING IN FIELD EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC

 <https://orcid.org/0009-0009-8627-7978> Maria Dulcilene Carneiro dos Santos 1^A

 <https://orcid.org/0000-0002-7362-0783> Cliciane da Costa Moura 2^B

 <https://orcid.org/0000-0002-9250-2213> Francisca Adma de Oliveira Martins 3^C

 <https://orcid.org/0000-0002-5721-6561> Vera Lúcia de Magalhães Bambirra 4^D

^A Universidade Federal do Acre (UFAC), *Campus Floresta*, Cruzeiro do Sul, AC, Brasil

^B Universidade Federal do Acre (UFAC), *Campus Floresta*, Cruzeiro do Sul, AC, Brasil

^C Universidade Federal do Acre (UFAC), *Campus Floresta*, Cruzeiro do Sul, AC, Brasil

^D Universidade Federal do Acre (AFAC), *Campus Floresta*, Cruzeiro do Sul, AC, Brasil

Recebido em: 16 junho 2023 | Aceito em: 17 julho 2023

Correspondência: Maria Dulcilene C. dos Santos (dulcilene.santos88@gmail.com)

Resumo

O presente artigo aborda o ensino remoto na Educação do Campo no contexto da Pandemia da Covid-19. O estudo tem o objetivo geral de refletir as ações educativas desenvolvidas durante o período de ensino remoto, assim como os desafios impostos ao professor frente à nova realidade da pandemia, nas escolas ribeirinhas, dialogando com estudos de Boaventura Sousa dos Santos (2001, 2004, 2020), Edgar Morin (2004, 2006), Miguel Gonzalez Arroyo (2005, 2017), Mônica Castagna Molina e Bernardo Mançano Fernandes (2005), Maria Isabel Antunes Rocha (2013) e Roseli Salete Caldart (2005, 2017), entre outros autores. O estudo refere-se a uma pesquisa qualitativa com viés descritivo, tomando como base as produções na área, além de pesquisa de campo. Os participantes da pesquisa foram os gestores e a Coordenação de Educação do Campo, da Rede Estadual de Ensino, em Cruzeiro do Sul, Acre. Através de questionários respondidos via *WhatsApp*, o estudo revelou que a adesão ao ensino remoto como alternativa de reduzir os impactos negativos na educação no período pandêmico não aconteceu com a mesmas ações educativas da escola urbana, especialmente nas áreas de difícil acesso, onde alunos e professores não dispõem plenamente de meios digitais e tecnológicos, embora os tenha de forma precária. As aulas se resumiram à entrega de textos xerocopiados produzidos pelo professor e ao livro didático. Por fim, consideramos que o ensino remoto não proporcionou o conhecimento esperado nas escolas do campo, sendo alvo de inquietações e incertezas por parte dos professores, que se mostraram preocupados com o nível de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Educação no campo. Ensino remoto. Pandemia.

Abstract

This article concerns about the remote teaching in the Rural Education in context of Pandemic – Covid-19. The study has the general goal of reflecting the educational actions developed during the remote teaching period, as well as, the challenges imposed on over teachers in face of the new realities of pandemic, in riverside schools, dialoguing with studies of Boaventura Sousa dos Santos (2001, 2004, 2020), Edgar Morin (2004, 2006),



2024. Santos; Moura; Martins; Bambirra. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

Miguel Gonzalez Arroyo (2005, 2017), Monica Castagna Molina and Bernardo Mançano Fernandes (2005), Maria Isabel Antunes Rocha (2013) and Roseli Salete Caldart (2005, 2017), among other authors. The study refers to a qualitative research with a descriptive eye, based on productions in the area, in addition to a field research. The participants were the school principals, and the Rural Education Coordination of the State Education Network, in the city of Cruzeiro do Sul, Acre. Through questionnaires answered via WhatsApp, the study showed that the adherence to the remote teaching as an alternative to reduce the negative impacts in education at the time of pandemic period did not happen with the same educational actions of the urban schools, especially in areas of difficult access, where students and teachers do not have digital and technological means, although in a precarious way. Classes were resumed to the delivery of photocopied texts produced by the teacher and extracted from the textbook. Finally, we consider that the remote teaching did not provided the expected knowledge in schools of the field, being the target of concerns and uncertainties from part of teachers, who showed concern about the students' learning level.

Keywords: Education in the countryside. Remote teaching. Pandemic.

Introdução

*A Educação do Campo nos transforma, nos faz ter um
outro olhar, o que antes era feio hoje passo a admirar;
e o que era preconceito hoje aprendo a respeitar.*

Deise Ribeiro

O presente artigo é resultado de leituras e discussões que integram a disciplina “Fundamentos Epistemológicos”, oferecida no curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (PPEHL). Tem como finalidade abordar o acesso ao ensino na Educação do Campo no contexto da Covid-19 (2020), em distintas comunidades, e a reinvenção do saber em tempos de pandemia, trazendo como problemática o seguinte questionamento: De que maneira o acesso ao ensino foi garantido aos alunos da educação do campo no auge da pandemia, em 2020, nas escolas estaduais ribeirinhas?

No Brasil, o ano letivo de 2020 foi comprometido pela pandemia da Covid-19, e como reflexo dessa onda pandêmica, o município de Cruzeiro do Sul (Estado do Acre) teve suas atividades suspensas. A exemplo do que ocorreu em outros lugares do mundo, isso obrigou o Estado a tomar medidas emergenciais como forma de conter a proliferação do vírus e resguardar a vida das pessoas.

Considerando esse cenário, traçou-se como objetivo geral refletir as ações educativas desenvolvidas durante o período de ensino remoto, assim como os desafios impostos ao professor frente à nova realidade da pandemia, nas escolas ribeirinhas, dialogando com

estudos de Boaventura Sousa dos Santos (2001, 2004, 2020), Edgar Morin (2004, 2006), Miguel Gonzalez Arroyo (2005, 2017), Mônica Castagna Molina e Bernardo Mançano Fernandes (2005), Maria Isabel Antunes Rocha (2013) e Roseli Salete Caldart (2005, 2017). Os objetivos específicos traçados visam descrever a funcionalidade do ensino remoto nas escolas do campo, bem como identificar os impactos no acesso a essa modalidade de ensino causados pela pandemia da Covid-19.

Dessa forma, estabelecer o diálogo com teóricos que abordam a mesma temática a que se propõe o presente artigo justifica-se pela oportunidade de compreender como se deu a execução do trabalho remoto nas escolas de difícil acesso, uma vez que a distância geográfica se tornou um dos problemas enfrentados pelos alunos e professores. Neste contexto, o presente estudo assume uma metodologia de caráter qualitativo/descritivo, tendo como referência textos dos autores supracitados. Os dados coletados na pesquisa foram obtidos junto aos gestores e à Coordenação de Educação do Campo, da Rede Estadual de Ensino, em Cruzeiro do Sul, Acre, através de questionários, respondidos via *WhatsApp*. Os dados foram coletados, tabulados, cruzados e confrontados à luz dos teóricos selecionados para este estudo.

O artigo se divide em quatro momentos. No primeiro, apresentam-se as considerações sobre a Educação do Campo, ocasião em que se faz uma breve apresentação sobre os aspectos gerais dessa política pública de ensino; no segundo momento, abordam-se o ensino remoto na Educação do Campo, com foco na realidade vivenciada pelos moradores do campo e as ações realizadas no período da pandemia da Covid-19 e seu impacto no município de Cruzeiro do Sul, Acre; no terceiro momento, discutem-se os principais desafios do professor na escola do campo frente à pandemia da Covid-19, ano de 2020, com apresentação dos resultados da pesquisa realizada; e, por fim, apresentam-se as Considerações Finais, com exposição do que foi identificado no estudo e as reflexões a que se chega quanto ao formato de ensino oferecido nas escolas ribeirinhas.

Considerações sobre a Educação do Campo

A Constituição Federal de 1988 consolidou o compromisso em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Dessa forma, a educação, pautada na premissa da garantia do direito de todos ao acesso e à permanência na escola, está instituída na Carta Magna (art. 206), que indica a necessidade de elaboração, financiamento, implementação e avaliação de políticas

mantidas pela União, Estados e Municípios (BRASIL, 1988), o que foi posteriormente complementado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

A referida Lei (a LDB), em seu artigo 28, determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região, e, em conformidade com o que foi citado, isso é determinado no artigo supracitado:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II-organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No entanto, apesar da garantia pela Constituição Federal de 1988, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a educação do campo, ainda carente de políticas públicas, enfrentou, por muitos anos, preconceitos e resistências na tentativa de assegurar o direito a uma educação de qualidade que se aproximasse da realidade do campo, ou seja, por uma educação crítica e emancipatória.

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, 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 da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 176).

Por essa razão, a contextualização do ensino do campo e valorização dos conhecimentos locais dos camponeses sempre foi pauta das reivindicações apresentadas pelos movimentos sociais, em especial pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, cobrando do governo a responsabilidade em proporcionar e garantir uma escola pública de qualidade a todos.

Nesse sentido, Caldart (2017, p. 14) declara que,

Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e as diversas esferas administrativas a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública. Uma política pública que parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente [...].

Partindo desse princípio, compreende-se que o papel desempenhado pelos movimentos sociais, no decorrer das últimas décadas foi de fundamental importância para a implementação de uma política pública educacional pensada para os moradores do campo que leve em consideração a pluralidade de saberes e culturas, o que leva à universalidade do ensino.

Com relação aos movimentos sociais, Caldart (2005) destaca que esses movimentos exercem grande importância social para os moradores do campo, ao afirmar que:

O vínculo da Educação do Campo com os movimentos sociais aponta, além disso, para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas em seu projeto político pedagógico: pensar que precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias (CALDART, 2005, p. 31).

Corroborando com a afirmação anterior, percebe-se o quanto os movimentos sociais contribuíram para o avanço do ensino nas escolas do campo, embora ainda se lute por um ensino que priorize não apenas os conteúdos científicos, mas também a contextualização dos conhecimentos e cultura locais do aluno, de maneira a contribuir para a sua formação humana.

Nesse mesmo sentido, Santos (2004) defende a importância do diálogo com outras formas de cultura e de conhecimento, censurando a valorização de uma cultura sobre a outra, ao destacar que:

Uma luta contra o monoculturalismo autoritário que não reconhece a existência de outras culturas deve ir de par com a luta contra o relativismo, não menos autoritário que, ao afirmar a igualdade de culturas, as encerra num “absolutismo particular” que torna impossível o diálogo crítico e a mobilização solidária para além do que separa os diferentes grupos coletivos e sociais. Uma tal política passa pela aposta num multiculturalismo progressista que saiba reconhecer as diferenças culturais e de conhecimento, e construa de modo democrático as hierarquias entre elas (SANTOS, 2004, p. 21).

De acordo com o que defende Santos (2004), é possível reafirmar que o ensino voltado aos moradores do campo deve ser contextualizado, respeitando as suas necessidades regionais e locais, sem deixar de elencar o que é considerado primordial, no sentido de somar com os seus conhecimentos socioculturais. Sobre essas práticas educativas e de ensino na educação do campo, Molina e Fernandes (2005, p. 59-60), destacam que:

São estas práticas e as reflexões teóricas por elas produzidas que têm contribuído para a construção do paradigma da Educação do Campo, na perspectiva de criar condições reais de desenvolver este território, de desenvolver o espaço do campo a partir do desenvolvimento das potencialidades de seus sujeitos.

Nesse viés, compreendemos a importância de práticas educativas que visam estabelecer a relação entre os saberes adquiridos dentro e fora do espaço escolar. Esse

processo de construção do conhecimento por meio da escola contribui para a formação humana e o reconhecimento dos camponeses, muitas vezes invisíveis, especialmente quando tratamos dos espaços rurais de difícil acesso.

Vemos, no entanto, que a educação oferecida no espaço do campo vai além de se garantir um espaço físico escolar. Caldart (2017, p. 157) reforça esse pensamento, ao afirmar que:

Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo [...]. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente. Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade.

É preciso incentivar esse público a compreender que seus conhecimentos vão além dos conhecimentos científicos ensinados na escola, e que isso deve ser motivo de orgulho. Além disso, é importante que os camponeses compreendam a relação de interdependência entre cidade e campo, e reconheçam as potencialidades do campo como espaço de produção, conhecimento e cultura, orgulhando-se em fazer parte dele.

O ensino remoto na Educação do Campo em Cruzeiro do Sul – Acre

Diferente de anos anteriores, o ano 2020 foi acometido por uma grande pandemia causada pelo novo Coronavírus (vírus *SARS-CoV-2*) que causa a Covid-19, uma doença infecciosa que gerou grande impacto em todo o mundo, atingindo todos os setores (políticos, sociais, culturais, educacionais). Para Santos (2020, p. 10), “o sentido literal da pandemia do Corona vírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível. Mas o que ela exprime está muito além disso”.

No Brasil, a chegada do vírus espalhou-se rapidamente pelos estados e municípios, chegando ao Acre precisamente no mês de março de 2020. Diante disso, houve a necessidade de se fazer o isolamento social, dentre outras medidas preventivas, o que impossibilitou o início das aulas presenciais e demais ações previamente planejadas no âmbito

educacional do Estado do Acre. Para dar continuidade ao ano letivo, e minimizar os prejuízos no aprendizado, foi necessário recorrer ao ensino remoto.

O ensino remoto durante o período pandêmico no Brasil foi amparado pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que por sua vez autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, ou seja, aulas remotas.

Com a suspensão das aulas, e sem previsão de retorno presencial, as escolas acreanas foram orientadas a iniciar suas atividades fazendo uso do ensino remoto emergencial (ERE)¹, utilizando a tecnologia como ferramenta, no mesmo formato que já vinha sendo utilizado em outros estados brasileiros. Desta maneira, a adesão do ensino remoto nas escolas urbanas e do campo surgiu como alternativa de reduzir os impactos negativos na educação, trazendo consigo algumas complexidades e incertezas, próprias daquilo que ainda não foi “testado”, mas com resultados positivos até o momento.

Nesse sentido, as palavras de Morin (2004, p. 88) vão ao encontro desse cenário, ao afirmar que “o princípio da incerteza provém da dupla necessidade do risco e da precaução. Para toda ação empreendida em meio incerto, existe contradição entre o princípio do risco e o princípio da precaução, sendo um e outro necessários”.

Nesse viés, assumir o desafio posto por algumas dificuldades e incertezas do tempo levou os profissionais responsáveis por garantir o acesso à educação a tomarem medidas emergenciais para que a comunidade escolar não ficasse desassistida. Assim, mesmo diante de um quadro pandêmico, as ações estabelecidas para as escolas urbanas e do campo foram conduzidas de forma diferente.

Nas escolas urbanas, por exemplo, as aulas se deram através do *Google Meet*, para os alunos com acesso à internet, e por material apostilado para os demais alunos. O material de estudo era confeccionado pelo professor da disciplina. Por outro lado, os alunos das escolas do campo receberam apenas o material apostilado, elaborado pela Coordenação de Ensino do Campo, entregues para estudo independente, sem acompanhamento diário por parte da escola e do professor.

Considerando o período pandêmico, observamos que esse tratamento diferenciado à escola do campo vai ao encontro dos argumentos de Fernandes; Molina (2005), sobre o paradigma da Educação do Campo. Os autores compreendem que “[...] a relação

¹ Modelo de ensino em que as aulas acontecem ao vivo, no mesmo dia e horário que aconteceriam as aulas presenciais, e se aproxima o máximo do ensino presencial.

campo-cidade é um processo de interdependência, que possui contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos sócio territoriais desses dois espaços (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 68).

A partir da escola, no período pandêmico, mais uma vez mostrou-se que cidade e campo se complementam, sendo, no entanto, interdependentes. O acesso à internet e meios digitais pelos alunos do campo seria uma ferramenta nas escolas do campo, especialmente as localizadas em áreas ribeirinhas. No entanto, dado o distanciamento geográfico, acrescido as condições de acesso às escolas, não é possível o mesmo tratamento.

A ausência física do professor junto ao aluno nem sempre resulta em condições de estudo independente. A posse do material curricular impresso não garante o acesso ao conhecimento, como ocorreu no ensino remoto das escolas do campo. De acordo com Caldart (2017, p. 150),

Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas, porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação.

Em razão das escolas do campo estarem inseridas em uma realidade diferente da escola urbana, e não se enquadrarem em nenhum dos formatos de ensino, seja híbrido² ou remoto, estas foram ainda mais afetadas, tendo que criar estratégias para ações de curto prazo, a fim de minimizar os impactos da pandemia.

De acordo com informações obtidas por meio da coordenação da Educação do Campo no município de Cruzeiro do Sul (AC), a maioria dos alunos situados nas áreas de difícil e difícilíssimo acesso não possuem acesso à internet, e nem outros meios digitais. Nesse viés, Arroyo (2005, p. 98) assegura que:

O campo está em um tempo propício a novas políticas educativas. As velhas e tradicionais políticas improvisadas não servem para uma dinâmica cultural e política que é outra. Não serão suficientes políticas pontuais, corretivas nem compensatórias, mas serão necessárias políticas públicas que tentem dar conta da complexa e esperançadora dinâmica do campo.

Em conformidade com o pensamento do autor, entendemos que as políticas públicas de Educação do Campo precisa estar mais e melhores efetivadas, especialmente quando nos referimos as escolas mais distantes, de modo a assegurar-lhes as mesmas condições de acesso de educação com qualidade. Contudo, a necessidade do diálogo, frente a esses desafios, pode

² Uma mescla entre o ensino remoto e o presencial, por alternar mundo virtual e real. Enquanto parte dos alunos estão em salas virtuais, os demais estão presencialmente no formato convencional.

significar avanços para o futuro da educação no campo, considerando principalmente a realidade de sua clientela escolar e o suporte necessário para os profissionais que nela atuam.

Dessa forma, é importante ressaltar Santos (2004), que defende a necessidade de visarmos a um futuro de nossas sociedades como se fosse o nosso próprio futuro. Por outro lado, Morin (2006) descreve o desafio imposto aos professores na aplicação do ensino e na busca por estratégias que possam atender aos alunos do campo nesse cenário de incertezas, afirmando que:

Uma estratégia traz em si a consciência da incerteza que vai enfrentar e, por isso mesmo, encerra uma aposta. Deve estar plenamente consciente da aposta, de modo a não cair em uma falsa certeza. Foi a falsa certeza que sempre cegou os generais, os políticos, os empresários, e os levou ao desastre. A aposta é a integração da incerteza à fé ou à esperança. (MORIN, 2006, p. 62)

Por todas essas especificidades, algumas ações foram desenvolvidas pela Coordenação da Educação do Campo no Município, com o intuito de garantir a continuidade das aulas, tais como a elaboração de material impresso, contemplando os conteúdos do bimestre e atividades avaliativas de cada disciplina, entregues bimestralmente a todos os alunos matriculados na escola, com data para devolução das mesmas para lançamento de conceitos e notas.

Com estas estratégias pensadas e postas em execução, o ensino seguiu frente à realidade dos estudantes com as devidas orientações a serem dadas pelos professores, como forma de atenuar os problemas surgidos por conta da pandemia, mesmo que essa metodologia tenha provocado uma compartimentação de saberes, indo ao encontro com o que descreve Morin (2006, p. 16):

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada.

Nesse contexto de ensino, o autor critica a compartimentação de saberes, a partir das disciplinas de história, português, geografia, dentre outras. O autor, portanto, defende que esses saberes sejam articulados, uma vez que o ser humano possui a aptidão para contextualizar e integrar a relação dos alunos com os docentes.

Em consonância com essa afirmação, Rocha (2013) pontua que neste formato de ensino a relação dos alunos com o docente fica comprometida. Para Rocha (2013, p. 40), a escola do campo,

vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. [...] Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem,

considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida.

É importante compreender que, a curto prazo, esse ensino, fragmentado em forma de apostilas oferecidas aos alunos das escolas “rurais” mais distantes, foi uma maneira de amenizar as dificuldades e implicações futuras, certamente ocasionadas pelo cenário pandêmico.

A medida emergencial utilizada para atender aos alunos do campo não permitia a sua interação com os demais colegas de classe, mas permitiu a integração de outras pessoas envolvidas no processo de ensino, a fim de que a educação tivesse continuidade na vida dos discentes. Outrossim, a quarentena da pandemia permitiu que novas formas pedagógicas fossem adotadas, inclusive o uso da tecnologia, apesar da velocidade da internet disponível nas escolas do campo ser suficiente para atender apenas o corpo docente.

Conhecedor dos direitos de quem vive e trabalha no campo, Arroyo (2017, p. 74) traz questões básicas sobre este assunto:

Como educadores não podemos perder esse movimento histórico e colocar-nos questões básicas para a escola. A escola trabalha com sujeitos de direitos, a escola reconhece direitos, ou a escola nega direitos? A escola foi feita para garantir direitos, porém ela, infelizmente, é peneiradora, é excludente dos direitos. Então a questão a nos colocar é: que escola estamos construindo? Que garantia de direitos a nossa escola dá para a infância, para a adolescência, para a juventude e para os adultos do campo?

São muitas as perguntas e poucas as respostas. Mas, diante de tantos direitos negados, durante a pandemia, um deles foi assegurado aos docentes. Embora não fosse possível, naquele momento, garantir internet com velocidade capaz de atender aos alunos do campo, uma das ações do Governo do Estado do Acre foi garantir, a cada professor regente, recursos financeiros para a compra de notebook e pagamento de internet (dados), este último pelo período de 18 meses, o que só foi possível por meio do programa federal Educação Conectada. Tais recursos foram fundamentais para a organização do trabalho pedagógico pelos professores do campo, mas não influenciou diretamente no formato de ensino oferecido, em razão do pouco acesso à internet, em especial nas comunidades do campo situadas às margens de rios e igarapés.

Na concepção de Santos (2020, p. 15), “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população”. Nesse

contexto, fica a certeza de que todo esforço foi válido, uma vez que foi feito o possível para o atual momento.

Para isso, a entrega de material impresso e os momentos de sanar as dúvidas foram realizados por meio de escalas de plantão dos professores, quando estes ficavam disponíveis para atendimento e recebimento das atividades. Nas escolas de fácil acesso, houve a tentativa de uso do *WhatsApp*, mas sem muito sucesso, uma vez que poucos alunos dispunham de aparelho celular com internet. Diante disso, todos os estudantes receberam do professor o material impresso referente a cada bimestre. Na visão de Morin (2006, p. 24),

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui.

Tal afirmação serve como alerta para a importância da reconstrução do saber e a nova forma de ensinar diante da imposição desse novo cenário educacional, de maneira que possam ser aplicados de forma segura e consciente.

Desafios do professor na Escola do Campo frente à pandemia da Covid-19 no ano 2020

Com o cenário da pandemia da Covid-19, os desafios para os professores foram grandes, pois, além do trabalho com turmas multisseriadas³, a distância geográfica, o início de ano letivo tardio e a carência de recursos didáticos e tecnológicos, o novo formato de ensino trouxe a eles a necessidade de se reinventarem e criarem estratégias pedagógicas.

A orientação para se trabalhar a prática pedagógica de forma remota foi o principal desafio encontrado pelos docentes do campo, uma vez que, para trabalhar remotamente, é necessário que professores e alunos disponham de internet e equipamentos tecnológicos, o que foge totalmente da realidade e do contexto local, principalmente dos alunos.

Morin (2006) assinala que uma educação que acabe com a separação entre as culturas, poderia responder aos desafios da globalidade e da complexidade na vida pessoal, social e política. Com isso, o autor afirma que a separação de culturas não é o caminho que se busca para resolução dos desafios, mas, sim, o diálogo entre elas.

Nesse mesmo sentido, Caldart (2017, p. 28-29) chama a atenção para o fato de que,

precisamos ainda desdobrar na reflexão do projeto da Educação do Campo o debate sobre pedagogias e metodologias que trabalhem a capacitação real do povo para esta

³ É a organização de alunos de diferentes anos de escolaridade em uma mesma turma, geralmente adotada quando o número da demanda a ser atendida é muito reduzido.

atuação como sujeito; sujeito da construção de políticas públicas, sujeito da construção de projetos de desenvolvimento, sujeito de sua organização coletiva e de lutas sociais, sujeito da reflexão política, e da reflexão pedagógica sobre seu próprio processo de formação como sujeito...

Embora algumas escolas possuam acesso à internet implantada pelo Ministério da Educação, por meio do programa Educação Conectada⁴, que pouco atende a suas demandas, esse acesso não chega a todas as escolas, em especial as ribeirinhas mais distantes, que ainda não dispõem nem mesmo de energia elétrica, conforme descreve o quadro abaixo:

Quadro I – Escolas do campo da Rede Estadual de Ensino em Cruzeiro do Sul com acesso à internet

Escolas do Campo, incluindo as indígenas	Escolas com energia elétrica	Escolas com acesso à internet
48	38	12

Fonte: Dados internos da Coordenação de Gestão da Regional da Secretaria de Estado de Educação em Cruzeiro do Sul (RSEE/CZS). Obtidos em: 9 nov. 2022.

De acordo com a descrição acima, há um número significativo de escolas do campo sem acesso à internet, o que corresponde a 68,5% dessas escolas. Do total das 48 escolas localizadas no espaço rural, 10 não possuem nem mesmo energia elétrica, impedindo, assim, a adoção do ensino remoto nessas escolas, que dependem essencialmente da eletricidade e da internet.

Além disso, o primeiro e maior desafio ocasionado pela pandemia foi a adoção do ensino remoto e híbrido, exigindo dos professores e alunos o acesso à internet e a utilização das mesmas plataformas digitais, como o *Google Meet* e o *Google Classroom*, nas escolas do campo. Tal alternativa se tornou inviável, sendo parcialmente possível apenas nas escolas de fácil acesso.

Outro desafio enfrentado foi a necessidade de o professor distribuir, em domicílio, os materiais impressos para os alunos que não compareceram no local de entrega, ação realizada

⁴ Programa de Inovação do Ministério da Educação com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e satélites, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica.

Artigo científico revisado por Arquelau de Oliveira dos Santos, especialista em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educacional.

com o intuito de não atrasar a entrega e correção das atividades elaboradas. Quanto às escolas ribeirinhas de difícil acesso, a entrega de material se dava por semestre, dada a dificuldade de acesso até mesmo a ação de entrega.

Em consonância com o que foi abordado, Santos (2004, p. 22) chama atenção para o assunto, ao afirmar que:

Tal atitude exige uma abertura a um questionamento mais amplo e profundo e uma participação mais larga e informada no debate, por forma a constituir uma rede de intervenção onde todas as formas de conhecimento possam construtivamente participar em função de sua relevância para a situação em causa.

Nesse sentido, o trabalho desempenhado pelo professor do campo, a fim de superar desafios educacionais impostos pela pandemia da Covid-19, e cumprir as ações pedagógicas propostas pela escola, tornou-se uma ação constante do fazer docente, durante o cenário da pandemia, explorando os conhecimentos dos alunos dentro do contexto local em que professores e alunos estão inseridos.

Por fim, neste estudo realizado, identificamos, em síntese, que as ações desenvolvidas pelos docentes, no intuito de levar o ensino aos alunos do campo no período de pandemia da Covid-19, foram a elaboração de apostilas impressas, em que o professor teve o desafio de garantir a distribuição a todos os alunos em suas residências e/ou na escola.

Além disso, os docentes tinham que cumprir uma escala de plantão, para esclarecimento de possíveis dúvidas, entrega e recebimento de atividades para verificação da aprendizagem. Infelizmente, isso não surtiu o efeito desejado, em razão do transporte escolar ter sido suspenso durante todo o ano de 2020, o que leva a acreditar que o formato de ensino adotado para as escolas do campo foi precário, e pouco favorável à aprendizagem dos alunos.

Considerações Finais

O foco deste estudo foi direcionado para o ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19, e teve como sujeitos alunos e professores das escolas do campo. O estudo procurou refletir sobre as ações desenvolvidas pelos docentes no que se refere às estratégias de ensino adequados, garantindo aos alunos a continuidade e permanência no processo de ensino no período pandêmico.

Durante os estudos realizados, identificou-se que as ações desenvolvidas pelos docentes, no intuito de levar o ensino aos alunos do campo no período de pandemia da Covid-19, foram: a elaboração de apostilas impressas, em que o professor teve o desafio de

garantir a distribuição a todos os alunos na escola e/ou em suas residências; cumprimento de uma escala de plantão para esclarecimento de possíveis dúvidas; entrega e recebimento de atividades para verificação da aprendizagem, o que não surtiu pleno efeito, em razão dos transportes escolares terem sido suspensos durante o ano letivo de 2020.

Os estudos apontaram que nesse período de pandemia, em especial no ano 2020, houve um aumento da desigualdade social e cognitiva nos espaços urbano e rural, o que foi revelado pelos diferentes formatos de ensino, uma vez que as oportunidades não foram igualitárias. Outro fator de destaque foi a manifestação da fragilidade de políticas públicas educacionais voltadas para o povo do campo, especialmente nas áreas de difícil acesso, onde não há meios digitais e tecnológicos, e onde as famílias, na maioria das vezes, não dominam os conteúdos didáticos e tecnológicos para ajudar seus filhos em suas atividades escolares.

Por tudo isso, pode-se afirmar que o ensino utilizado no campo não se assemelha ao híbrido, nem ao ensino remoto, e nem à EAD, já que todos estes métodos se concretizam com o uso da internet, mas que foi a única forma possível de se levar o conhecimento até o aluno.

Entende-se, no entanto, que garantir o ensino nas escolas do campo não é apenas a garantia da sua oferta, mas da continuidade e qualidade desse ensino, o que impôs muitos desafios, uma vez que as aulas nem mesmo haviam sido iniciadas, e a contratação dos professores ainda estava em andamento.

Nesse sentido, receber um material para estudo sem contar com apoio efetivo do professor, ou de outros meios e recursos, torna impossível a contextualização dos conteúdos com a realidade em que está inserido o aluno do campo, o que pode ser considerado insuficiente, tendo em vista os recursos utilizados para garantir o ensino no campo. Tal ação tem elevado, ainda mais, às desigualdades já sofridas pelo povo do campo, carecendo de uma reflexão acerca de sua funcionalidade frente aos objetivos que se propuseram.

Após refletir sobre as ações utilizadas para o acesso ao ensino nas escolas do campo, e os desafios enfrentados pelos professores na execução de suas atividades, considera-se que o ensino remoto emergencial não proporcionou o conhecimento esperado, sendo alvo de muitas inquietações e incertezas por parte dos professores, que demonstraram preocupação com o baixo nível de aprendizagem em seus alunos.

Essa dificuldade se deu em razão de os mesmos não terem vivenciado, nas escolas rurais, nenhuma forma de acompanhamento presencial ou online, como ocorreu na maioria das escolas urbanas, o que leva a acreditar que o formato de ensino adotado para as escolas do campo foi precário, e, na prática, pouco favorável à aprendizagem dos alunos.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez; A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; Por um Tratamento Público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Org.). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação de Campo*. Coleção Por Uma Educação do Campo nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- 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. Gabinete do Ministro. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BRASIL. Planalto. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BRASIL. Planalto. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Org.). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação de Campo*. Coleção Por Uma Educação do Campo nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2005.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Org.). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação de Campo*. Coleção Por Uma Educação do Campo nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Org.). *Educação do Campo. Desafios para a formação de professores*. Coleção Caminhos da Educação do Campo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Da ciência moderna ao novo senso comum. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almeida S.A., 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Livro 4. Porto: Cortez, 2004.