



EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: ENSINO REMOTO PARA QUEM?

LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LAS ESCUELAS RURALES EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA: ¿EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA QUIÉN?

BASIC EDUCATION IN RURAL SCHOOLS IN THE PANDEMIC CONTEXT: REMOTE TEACHING FOR WHOM?

Maria do Socorro Pereira da SILVA¹
Adriana Lima Monteiro CUNHA²
Thaynan Alves dos SANTOS³

RESUMO: Este estudo analisou os impactos da pandemia nas escolas básicas do campo, com implantação do ensino remoto, destacando a exclusão educacional dos camponeses no acesso às tecnologias digitais. A metodologia da pesquisa considerou a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa Investigação-Ação Participativa. Para coleta de dados, optamos pelo levantamento da literatura, entrevistas semiestruturadas online e observação participante, mediados pelo método dialético para análises dos dados, a partir da participação dos professores das escolas do campo, egressos das licenciaturas em Educação do Campo. Os resultados apontam que os impactos da pandemia nas escolas do campo agravaram o fechamento das escolas, revelando a falta de planejamento das gestões municipais de educação para oferta do ensino remoto, visto que as escolas do meio rural não têm acesso à rede de internet, e enfatizando as condições socioeconômicas dos camponeses para acesso às tecnologias digitais e qualificação dos professores do campo, que ampliaram as desigualdades educacionais no meio rural.

PALAVRAS-CHAVE: Escola básica. Educação do campo. Ensino remoto. Exclusão digital.

RESUMEN: *Este estudio analizó los impactos de la pandemia en las escuelas básicas del campo, con la implementación de la enseñanza a distancia, destacando la exclusión educativa de los campesinos en el acceso a las tecnologías digitales. La metodología de investigación consideró el enfoque cualitativo, a través de la Investigación-Acción Participativa. Para la recolección de datos, se optó por el relevamiento bibliográfico, las entrevistas semiestruturadas en línea y la observación participante, mediada por el método dialéctico para el análisis de datos, a partir de la participación de docentes de escuelas rurales, egresados de los cursos de graduación en Educación Rural. Los resultados apuntan a que los*

¹ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Bom Jesus – PI – Brasil. Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC-CPCE). Doutorado em Educação (UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3877-2420>. E-mail: socorroprof@ufpi.edu.br

² Universidade Federal do Piauí (UFPI), Bom Jesus – PI – Brasil. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC-CPCE). Doutora em Educação (UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8718-4716>. E-mail: adrianamonteiro10@ufpi.edu.br

³ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Bom Jesus – PI – Brasil. Graduado em Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC - CPCE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0907-421X>. E-mail: thaynan12santosalves@hotmail.com





impactos de la pandemia en las escuelas del campo agravan el funcionamiento de las escuelas, revelando la falta de planificación de las gestiones municipales de educación para la oferta de enseñanza a distancia, dado que las escuelas del medio rural no tienen acceso a la red de Internet, y enfatizando las condiciones socioeconómicas de los campones para el acceso a las tecnologías digitales y la cualificación de los profesores del campo, que amplían las desigualdades educativas en el medio rural.

PALABRAS CLAVE: *Escuelas primarias. Educación rural. Educación a distancia. Exclusión digital.*

ABSTRACT: *This study analyzed the impacts of the pandemic on rural basic schools, with the implementation of remote teaching, highlighting the educational exclusion of peasants in the access to digital technologies. The research methodology considered the qualitative approach, by means of Participatory Action Research. For data collection, we opted for a literature survey, online semi-structured interviews, and participant observation, mediated by the dialectical method for data analysis, based on the participation of teachers from rural schools, graduates of the undergraduate courses in Rural Education. The results point out that the impacts of the pandemic in rural schools aggravated the closing of schools, revealing the lack of planning of municipal education managements to offer remote education, since rural schools do not have access to the internet network, and emphasizing the socioeconomic conditions of peasants for access to digital technologies and qualification of rural teachers, which increased educational inequalities in rural areas.*

KEYWORDS: *Basic school. Rural education. Remote education. Digital exclusion.*

Introdução

Antes da pandemia, a Educação do Campo, especificamente as escolas básicas do meio rural, estavam no centro do processo de precarização do ensino básico no campo, diante da política de desestruturação da rede escolar nas comunidades rurais e consequente esvaziamento do campo. As escolas básicas do campo apresentam condições físicas precarizadas, o que aumenta o processo de fechamento das escolas e a efetivação da implantação da nucleação com superlotação de salas de aulas e com oferta de turmas multisseriadas. É visível no contexto educacional que as escolas do campo enfrentam problemas com oferta de transporte escolar e limites quanto à formação dos professores que atuam na escola. Com a pandemia esse cenário de desmonte da educação básica do meio rural vem se agravando, com a negação do direito à educação aos povos do campo em condições de dignidade.

É a partir desse cenário de exclusão educacional no meio rural que a pesquisa analisou os impactos da pandemia nas escolas básicas do campo, enfatizando o processo de reorganização do ensino e da aprendizagem no contexto do ensino remoto, destacando a realidade de exclusão educacional dos camponeses no acesso às tecnologias digitais. Para tanto,





elaboramos os seguintes questionamentos: ensino remoto nas escolas básicas do campo, para quem? Que processo organizativo e pedagógico as escolas básicas estão desenvolvendo diante do contexto de pandemia?

No contexto educacional, a pandemia de Covid-19 trouxe uma série de complicações, como: fechamento das escolas, suspensão das aulas, mudanças no processo de ensino e aprendizagem com adoção das aulas remotas, dentre outros. Esse quadro se agrava no contexto das escolas básicas do campo, pois essa realidade deixa visível o elevado índice de exclusão educacional, privações quanto às condições socioeconômicas, o elevado grau de vulnerabilidade dos camponeses no tocante à exclusão educacional e digital e quanto às condições de acesso e de uso das tecnologias de comunicação para realização do ensino remoto.

Segundo Saviani e Galvão (2021, p. 03) o ensino remoto passou a ser usado como alternativa para recuperar as aulas não realizadas no ensino presencial, assim [...] o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita”. Diante desse contexto, é imprescindível repensar as condições de ensino oferecidas pelas secretarias municipais de educação para realização do ensino remoto no contexto da educação urbana e, sobretudo, quanto às condições das escolas básicas do meio rural, pois nem todas as escolas estão preparadas para desenvolver essa proposta, em razão do acesso à internet, instrumentos tecnológicos, realidade que se agrava pela ausência de formação dos professores e dos alunos para o ensino remoto e de suas condições de acesso às TICs.

Na mesma medida, outra condição necessária para dar conta, minimamente, do ensino remoto, seria o diálogo com as práticas docente, pedagógica e educativa ao longo dessa proposta de ensino, uma vez que o professor não realiza sua prática docente desvinculado da prática pedagógica, tampouco, da prática educativa. Cada uma das referidas práticas exerce papel fundamental para o desenvolvimento da educação escolar. Segundo Franco (2012, p. 152):

[...] ao falarmos de práticas educativas, estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para concretização de processos educacionais. Já ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos.

Nesse sentido, a autora revela que a prática educativa tem uma dimensão mais ampla porque envolve a concretização de processos educacionais. Já a prática pedagógica apresenta uma dimensão mais específica voltada a organizar, compreender e transformar as práticas sociais com a intencionalidade de concretização dos processos pedagógicos.



Ainda sob a perspectiva de Franco (2012, p. 160), evidenciamos que: “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. A prática do professor consiste na ação intencional de ensinar e intervir criticamente em todo o processo de aprendizagem. Ao tentar articular essas práticas com a proposta de ensino remoto observamos que, para concretização do ensino remoto, são necessários o diálogo e a concretização das referidas práticas, uma vez que ensinar não é apenas ministrar aulas remotas, envolve a concretização intencional de um conjunto de ações educativas, pedagógicas e docentes.

A investigação, em andamento, tem como base metodológica a abordagem qualitativa, a pesquisa Investigação-Ação Participativa. Para coleta e produção de dados tivemos como referência o levantamento da literatura, entrevistas semiestruturadas online e questionário direcionado; escolhemos o método dialético para a análise dos dados. Os sujeitos da pesquisa são professores que trabalham nas escolas básicas do campo na região sudoeste do Piauí, egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo das (LEdoCs).

O artigo está organizado em três capítulos, além da introdução e da conclusão. Na introdução apresentamos a temática de estudo. No primeiro capítulo, abordamos sobre a dignidade do pensamento na cultura camponesa, destacando a história de luta dos camponeses pelo direito à educação no e do campo. No segundo capítulo apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa. No terceiro capítulo apresentamos os resultados e discussões dos dados de campo, analisando à luz do método dialético. Na conclusão, retomamos a questão central apresentada inicialmente: ensino remoto nas escolas básicas do campo, para quem? Apresentamos os resultados da pesquisa a partir de uma análise crítica do contexto educacional das escolas do campo, evidenciando a visão dos professores sobre o processo de organização e oferta do ensino remoto no meio rural, diante do contexto de pandemia.

A dignidade do pensamento dos camponeses e o direito à educação do campo

Discutir o contexto das escolas básicas do campo significa situá-las em um paradigma emergente de Educação do/no Campo como um projeto educativo de vida e de sustentabilidade ambiental no meio rural. Um projeto de educação que “efetivamente desenvolva a promoção humana, de forma emancipatória e libertadora, que define o ponto de partida da prática pedagógica o homem em sua complexidade histórico-cultural, com suas contradições, ambiguidades e possibilidades” (COELHO, 2011, p. 137). Esse paradigma de escola e de educação é definido por Caldart (2012) como dimensão pedagógica que considera a formação





humana e a identidade camponesa como elementos que fazem parte do cotidiano das escolas do campo. Essa perspectiva assegura a concepção fundacional da escola básica do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

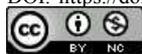
Considerando essa perspectiva epistemológica, situamos os impactos do ensino remoto no contexto das escolas básicas do campo; importa enfatizar que compartilhamos do pensamento do Saviani e Galvão (2021) de que a adesão ao ensino remoto é, antes de tudo, uma opção política que se sustenta em uma “narrativa falaciosa de falta de alternativas”; os autores afirmam:

Empurradas para um suposto beco sem saída, comunidades escolares, incluindo famílias, se viram sem alternativas e, devemos admitir, o avanço do neoprodutivismo e suas variantes [...], desde a década de 1990, em muito contribuiu para o esvaziamento da importância da educação escolar e dos conteúdos de ensino. Por isso, buscamos demonstrar que a “falta de opção” não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Diante desse contexto de pandemia que agrava o desmonte da escola básica do campo, a luta dos camponeses pelo direito à educação como uma construção histórica e social continua a interrogar os intelectuais e educadores sobre a urgência do sentido epistemológico e ético na defesa das escolas básicas do campo. A escola como direito fundamental da permanência dos camponeses no meio rural. A escola como parte e totalidade da existência dos cursos de licenciatura em educação do campo, pelo PROCAMPO⁴. O direito como condição humana de emancipação dos camponeses na política educacional; assim:

Um direito, ao contrário de carências e privilégios, não é particular e específico, mas geral e universal, seja porque é o mesmo e válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque embora diferenciado é reconhecido por todos (como é caso dos chamados direitos das minorias) (CHAUÍ, 2021, p. 09).

⁴ Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec>. Acesso: 12 maio 2021.





É necessário, nesse contexto de ensino remoto, uma dignidade ética e política do pensamento que se recusa a naturalizar as desigualdades educacionais que persegue há séculos sem fim os camponeses. Essa negação se caracteriza por várias vertentes da política de educação para o meio rural, como o fechamento das escolas básicas, a nucleação das escolas do campo sob falso discurso de reorganização escolar no meio rural, escolas multisseriadas que ampliam os déficits educacionais, a exclusão generalizada dos camponeses no acesso à inclusão digital: na pandemia ficou evidente a ausência de política de tecnologia e comunicação para as escolas básicas do campo. Diante desse contexto, reconstruir a dignidade do pensamento significa retomar a centralidade da educação do campo na produção da ciência como condição para o exercício livre do pensamento. A liberdade de produzir uma educação do campo que “reabra o tempo” sobre a possibilidade da igualdade educacional, considerando os contextos dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, a Educação do Campo não é concessão do Estado brasileiro, resulta da dignidade epistemológica do pensamento dos camponeses e suas formas de lutas, que se negam a acreditar nas ideias sobre o fim da dignidade do pensamento na defesa da educação básica do campo. É no âmago da luta por Reforma Agrária que os camponeses formulam uma concepção de educação como dignidade do pensamento necessária para efetivação do paradigma de educação do/no campo, sendo as escolas básicas do campo o lugar primeiro dessa construção. Essa concepção pedagógica foi se formulando nas margens do pensamento acadêmico e do paradigma tradicional de educação e de ciência. Ao mesmo tempo, vem ressignificando o sentido da escola básica do campo como instrumento necessário para permanência dos camponeses no campo.

A longo das últimas duas décadas, a Educação do Campo foi desconstruindo a narrativa de educação para o meio rural, cujo imaginário socialmente foi construído sob afirmação dos camponeses como um imaginoso tipo de nativo, analfabeto e sem capacidade de produzir conhecimento, em que as classes dominantes visam prevalecer a ideia de um tipo europeizado, a partir da inferiorização dos sujeitos do campo. Por isso, como docentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, recolhemos a história do projeto de educação protagonizada pelos camponeses, para situar a pesquisa como processo formativo. E, olhando de dentro da educação do campo, encontramos na escola básica do campo o lugar comum do projeto histórico da luta pelo direito à educação como processo autoformativo, entendendo que:

A formação recolhe o passado – que foi pensado, dito, feito -, o compreende em seu presente e no nosso; interroga o presente – o que há para ser pensado, dito e feito; e abre o futuro como porvir – o que nossa interrogação deixa para



os que virão depois de nós quando se puserem a pensar, dizer e fazer (CHAUÍ, 2021, p. 9).

É nesse campo epistemológico que situamos a dignidade do pensamento construído pelos camponeses, que retomando a história da educação para o meio rural, evidencia as contradições e tensões que marcam uma educação que inferioriza e nega sua identidade camponesa. E, ocupando-se do tempo presente, pergunta se é possível uma educação do/no campo que supere a lógica instrutiva impressa nos modelos urbanocêntricos de escola, de prática educativa e de formação de professores. E, mais ainda, que supere o longo processo de exclusão educacional, que no contexto de pandemia se aprofunda com a exclusão digital, que gera privações quanto ao acesso a uma educação inclusiva e geradora de direitos.

Essa pergunta também vai questionar o enorme vazio democrático da presença dos camponeses na construção da escola básica do campo, qual o lugar dos professores do campo no protagonismo político e pedagógico do processo de ensino e aprendizagem. A dignidade do pensamento dos camponeses retoma o sentido de educação do campo, não como uma ideia utópica, mas como um projeto de educação necessário na luta pelo direito à educação no contexto de pandemia.

É sobre a dignidade do pensamento dos camponeses como sujeitos que aprenderam a ler o mundo na leitura da palavra que perguntam se é possível aos gestores de educação, usando a leitura da palavra, ler o mundo dos camponeses quanto ao acesso e à inclusão educacional e digital, não como uma construção a-histórica. O mundo dos camponeses no contexto do ensino básico do campo enfrenta tensões entre a luta pelo direito à educação no paradigma de educação do/no campo e as políticas de inclusão que se orientam pelo paradigma de educação para o meio rural, quando se propõe o ensino remoto, sem considerar o contexto de exclusão digital, social e educacional dos povos do campo. É como se a dignidade do pensamento dos gestores da educação estivesse submersa no mundo em que o ensino remoto é igualmente possível em condições socioeconômicas aos camponeses, e que as escolas básicas do campo tivessem as estruturas de acesso à internet e equipamentos de informática e comunicação.

Metodologia da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa no contexto de pandemia tem sido um desafio para entender a realidade educacional e, quando se investiga a educação nas escolas básicas do campo os limites se multiplicam, em razão dos níveis de desigualdades no acesso e uso das tecnologias da informação e comunicação. Desse modo, as escolas básicas do campo enfrentam



questões emergentes diante do contexto de pandemia, com oferta do ensino remoto, e das questões das desigualdades sociais e educacionais, que perseguem há séculos sem fim as classes populares e os camponeses.

A investigação como instrumento educativo nos ensina que a pesquisa contribui para o desenvolvimento de novas práticas inovadoras, pois “a *inovação*: seja pelo tema, seja pela metodologia, seja pela descoberta de dificuldades novas, seja por levar a uma reformulação do saber anterior sobre a questão” (CHAUI, 2021, p. 10). É sobre esse potencial inovador que escolhemos a abordagem qualitativa e a pesquisa Investigação-Ação Participante (IAP) como metodologia.

Borda (1999) afirma que a IAP não foi uma simples busca por conhecimento, mas a construção de valores que carrega uma transformação nas atitudes e valores individuais, na personalidade e na cultura como projeto histórico. Para coleta e produção dos dados escolhemos os seguintes instrumentais: levantamento da literatura, entrevistas semiestruturadas online, questionário direcionado e observação participante. Os sujeitos da pesquisa foram professores das escolas básicas do campo, totalizando sete participantes, todos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Esses professores estão exercendo o trabalho para efetivação do ensino remoto nas escolas básicas do campo em diferentes municípios da região do Vale do Gurgueia, no sudoeste do Piauí.

As questões problematizadoras envolvem a necessidade de conhecer o processo de organização política e pedagógica do ensino remoto, conhecer as condições de professores e alunos quanto ao acesso e uso das TICs. Escolhemos o método dialético como necessário para leitura do processo sócio-histórico das forças em disputas, evidenciando o movimento e as contradições da oferta do ensino remoto para os camponeses que vivem no e do campo. O método dialético nos possibilita revelar os silenciamentos, as questões ocultas e as experiências esquecidas dos camponeses que historicamente ousam construir um projeto de educação do e no campo.

Nesse sentido, a pesquisa parte do “pressuposto de que a exclusão social é historicamente gerada e humanamente inaceitável, pesquisar significa colocar-se ‘junto com’ os movimentos geradores de vida e de dignidade [...] a pesquisa participa da dialética da denúncia e do anúncio” (STRECK, 2006, p. 9). É a partir dessa opção que consideramos necessário problematizar o contexto das escolas básicas do campo na pandemia, evidenciando o processo de implantação do ensino remoto nas comunidades rurais no sudoeste do Piauí.



O ensino remoto nas escolas básicas do campo: entre o tempo da escola real e o tempo da escola ideal na luta dos camponeses

Os discursos de que os camponeses não precisam estudar para viver no campo são retraduzidos e ampliados pelas narrativas urbanocêntricas, que inferiorizam a realidade da escola básica do campo sobre as condições necessárias para garantir uma proposta pedagógica mínima de funcionamento no contexto de pandemia, negando a necessidade de uma política de inclusão digital para o meio rural. Essa narrativa nega o direito de uma escola básica do campo em condições de igualdade para os camponeses, impondo a construção de uma escola real destituída do mundo dos sujeitos do campo quanto à construção de uma escola igualitária.

A escola básica do campo é caracterizada por uma política educacional em que predomina uma estrutura física inadequada, sem equipamentos didáticos e pedagógicos, isolada do acesso ao conhecimento tecnológico, com salas multisseriadas, com escolas nucleadas, com professores cuja formação é baseada em uma visão tecnicista e instrutiva, sem qualquer relação com os conteúdos da realidade dos camponeses, uma escola básica do campo constituída sob o velho paradigma de educação para o meio rural.

No contexto de pandemia, além dessa realidade, a exclusão digital nega aos camponeses o direito de estudar em sua própria comunidade, ampliando as justificativas para o esvaziamento do meio rural, jogando os sujeitos do campo nos centros urbanos, perdendo seus vínculos com a agricultura familiar camponesa como modo de produção sustentável, fortalecendo outra lógica de desenvolvimento rural; assim, Caldart (2005, p. 116) revela que:

[...] toda vez que uma escola desconhece ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços.

A exclusão digital das escolas básicas do campo inviabiliza não apenas o ensino remoto, mas destitui o protagonismo dos camponeses do potencial produtivo da agricultura familiar. Sobre essa realidade, as entrevistas dos professores das escolas básicas do campo revelam qual a realidade de acesso às TICs pelos camponeses, as condições estruturais das escolas com relação à rede de internet na comunidade, as condições de formação dos professores e a política de educação dos gestores municipais para as escolas básicas do campo no contexto da pandemia para a oferta do ensino remoto no meio rural.

Apesar dessa realidade, com a pandemia o uso das tecnologias e da internet passou a ser obrigatório no contexto educacional brasileiro. Segundo Ramón *et al.* (2021), a educação básica exige competências e habilidades para o ensino digital, definidas como o conjunto de





conhecimentos, aptidões e atitudes que permitem a utilização efetiva das ferramentas digitais e a combinação dos seus conhecimentos disciplinares, pedagógicos e tecnológicos para conceber ambientes de aprendizagem virtuais e inovadores. Para que esse contexto educacional se realize com qualidade é fundamental que seja acompanhado de política de formação dos professores, de políticas públicas com oferta de acesso à internet às comunidades rurais, de políticas de inclusão digital com a disponibilidade de equipamentos para os camponeses em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Todas essas questões levantam a seguinte pergunta: ensino remoto na educação básica do campo, para quem? Essa indagação orientou nossa pesquisa junto aos professores das escolas básicas do campo. Quando perguntamos sobre: como a escola do campo organizou o processo de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia? Há oferta do ensino remoto? Houve Planejamento Pedagógico? Os professores das escolas básicas do campo informaram como se organizaram:

Organizou o processo de ensino-aprendizagem com o uso da tecnologia e com material impresso para os demais alunos que não tem acesso à internet. Foi criado grupos de Whatsapp para o funcionamento das aulas e atividades propostas pelos professores que utilizam bastante videos para facilitar os seus trabalhos (Professor A).

Há oferta ensino remoto na escola básica. A modalidade de ensino adotado nesse momento pandemia é a mesma da área urbano, grupos de WhatSapp, quando a internet permite, aulas por meio do meet, impresso dos materiais didáticos, assim não tem um planejamento pedagógico exclusivamente para as escolas do campo, para os alunos das escolas do campo (Professor B).

Digamos que sim, "tem" oferta de ensino remoto, porém não houve ao meu ver nenhum planejamento para se iniciar esse novo normal. Estou lecionando em uma escola do campo, iniciei esse ano e tivemos um encontro pedagógico virtual, porém sentir muita falta de abrangerem os métodos de ensino nesse período (Professor C).

Sim, há oferta de ensino remoto. A escola fez um levantamento dos discentes e das necessidades dos mesmos, por exemplo separando em grupos, os que têm acesso a internet e redes sociais e aqueles que não tem acesso. Sim, teve planejamento pedagógica o mesmo foi realizado de forma digital com reuniões, palestras e apresentações de propostas e planejamento de ensino (Professor D).

Nessa amostragem, podemos verificar que há oferta do ensino remoto nas escolas básicas do campo, apesar disso, as condições das tecnologias remotas do ensino não se aplicam simultaneamente à oferta do ensino, já que parte das comunidades estão desprovidas dos equipamentos de acesso às tecnologias de comunicação, com redes de internet. O planejamento



pedagógico com os professores ocorreu em ambientes virtuais, enfatizando aspectos superficiais do ensino remoto, abrangendo questões educacionais de modo geral, sem atenção necessária para o atendimento às especificidades da escola básica do campo e, em alguns casos, prevaleceu a pedagogia urbanocêntrica, com a transmissão automática da tecnologia educacional para educação do campo. Desse modo, o planejamento não considerou a realidade das escolas básicas do campo, quanto às condições de internet na própria escola, à formação adequada dos professores e à realidade de exclusão digital dos camponeses.

Os professores afirmam que o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio das plataformas digitais como *Whatsapp*, *Meet* (quando tem internet), e por meio da entrega de materiais impressos que são disponibilizados para os estudantes que não têm acesso à internet ou dispositivos tecnológicos, sendo que as famílias são responsáveis para receber os materiais nas escolas. É realidade que figura a paisagem da educação no meio rural, como consta na análise de Santos *et al.* (2021, p. 01):

No início da pandemia, algumas escolas tentaram entregar os trabalhos em casa para os estudantes, mas em poucas semanas este trabalho foi suspenso. Também há relatos de escolas do campo que estão imprimindo as tarefas e marcando um dia para que os pais busquem tais atividades. Nestes casos há grandes dificuldades por parte dos pais, com o acúmulo de trabalho na garantia da sobrevivência da família, somado às dificuldades de acompanhamento às tarefas escolares via “remota”, além destas idas e vindas na busca por materiais na escola ampliar o risco de contágio da Covid-19.

Essa realidade revela como a educação do campo na pandemia impactou no processo de exclusão educacional dos povos do campo e ampliou o esvaziamento do meio rural, uma vez que a maioria dos camponeses precisa se deslocar para as grandes cidades, que possuem oferta de redes de internet ou detém espaços públicos com sinal de internet aberto, jogando os camponeses aos fatores de contaminação do COVID-19 e expulsando as famílias do campo.

Nesse sentido, o ensino remoto nas escolas básicas do campo é uma “grande falácia” revestida de narrativas de inclusão digital sem oferta de uma política pública pelos gestores públicos; exemplo disso é o veto do Governo Bolsonaro ao PL 3477/2020, que regulamenta ajuda financeira para acesso à internet de alunos e professores para o ensino remoto na educação básica (BRASIL, 2020). Com esse veto o direito à educação é violado, ampliando os índices de exclusão educacional, com graves restrições do acesso à escola e aos conhecimentos tecnológicos e de comunicação pelos camponeses, aumentando os índices de analfabetismo no país; assim: [...] a não efetivação desse direito, bem como a lógica da mercantilização da Educação, restringem o acesso à escola a um significativo contingente populacional.



(GUERRA, *et. al.*, 2020, p. 2200). Desse modo, a educação como direito inviolável, no meio rural, revela na realidade que as violações se multiplicam com o contexto de pandemia, jogando a escola básica do campo na invisibilidade da política educacional. Como relatam os professores da escola do campo sobre o acesso aos equipamentos necessários para o ensino remoto:

A pandemia trouxe várias dificuldades pois nem todos os alunos possuem celulares nem todos tem acesso à internet e o ensino aprendizagem não é tão bom como o ensino presencial pois esse ensino remoto deixa várias lacunas no processo de ensino aprendizagem (Professor A).

O distanciamento da escola com os alunos é muito grande, não tem aquela aproximação, os alunos estão desmotivados, a internet é muito ruim, os professores encontram muitos limites sobre qual metodologia utilizar. Se usam um vídeo os alunos não têm internet pra baixar, se buscam uma aula via aplicativo, via meet a internet não deixa que acessem, isso prejudica bastante, se manda um vídeo não conseguem baixar (Professor B).

Na minha comunidade as aulas são ministradas através de grupo do whatsapp onde o professor tentar ficar o mais próximo possível dos alunos, porém a relação entre eles nem sempre é eficaz, as vezes o aluno deixa o professor sozinho durante a aula, isso no ensino fundamental maior, é o que observo (Professor C).

Esse diagnóstico apresenta várias implicações pedagógicas do “ensino” remoto no contexto das escolas básicas do campo. A primeira é a relação do processo de ensino e aprendizagem dentro de uma dinâmica de professores online e alunos *off-line*. O relato dos professores das escolas básicas retrata um dos graves problemas da política educacional no meio rural, que por décadas se projeta pela negação dos sujeitos do campo como portadores de direitos. O ensino remoto impossibilita a dimensão social da escola básica do campo na formação humana dos camponeses porque nega uma educação igualitária e inviabiliza o trabalho pedagógico do ato de educar, como analisam Saviani e Galvão (2021, p. 42):

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

Em muitos casos, o trabalho pedagógico nas escolas básicas do campo revela as graves desigualdades sociais no meio rural, imposta aos camponeses pelo Estado. No contexto da pandemia, as comunidades rurais enfrentam questões estruturais de acesso aos direitos sociais, como a falta de energia elétrica. No depoimento do Professor D é visível essa realidade: “Nas



escolas do campo esse processo é ainda mais visível e acentuado, pois algumas comunidades não contam com acesso à internet, sendo que em algumas ainda falta acesso à energia elétrica”. Considerando a exclusão educacional e social dos sujeitos do campo, retomamos a nossa pergunta de partida: “ensino remoto” nas escolas básicas do campo, para quem? Não restam dúvidas que essa problemática é anterior à pesquisa e é ainda anterior ao próprio ato do pensamento; é, portanto, a realidade concreta, na concretude dos camponeses que vivenciam privações de direitos que inviabilizam a constituição da dignidade humana no meio rural, que sem o direito à educação não se realiza plenamente.

Conclusão

Podemos iniciar a conclusão retomando nossa pergunta inicial: ensino remoto nas escolas básicas do campo para quem? Essa questão continua em aberto, em razão da própria realidade da pandemia, da ausência de políticas públicas de inclusão digital dos camponeses nas escolas básicas do campo e das dinâmicas protagonizadas pelos camponeses na luta pelo direito à educação.

É visível no contexto educacional, especificamente no contexto das escolas básicas do campo, a falta de investimento e de uma política educacional que atenda à realidade da educação dos camponeses. Nesse sentido, o que se tem é a ausência de políticas e ações governamentais voltadas para os povos do meio rural, enfraquecendo o sentido de que a educação é direito de todos, uma vez que nem todas as pessoas podem gozar de um direito adquirido. Diante dessa realidade, ainda se propaga a narrativa que o campo é lugar de atraso e que o desenvolvimento econômico e educacional do país está alicerçado na produção científica eurocêntrica, desconsiderando os conhecimentos populares das pessoas que vivem do campo e inferiorizando seu papel como agentes transformadores de sua realidade e da transformação econômica e social.

Assim, a educação básica nas escolas do campo é caracterizada por uma política educacional em que predomina uma estrutura física inadequada, sem equipamentos didáticos e pedagógicos, isolada do acesso ao conhecimento tecnológico, com salas multisseriadas, com escolas nucleadas, com professores cuja formação é baseada em uma visão tecnicista e instrutiva, sem qualquer relação com os conteúdos da realidade dos camponeses, uma escola básica do campo constituída sob o velho paradigma de educação para o meio rural.

No contexto de pandemia, além dessa realidade, a exclusão digital nega aos camponeses o direito de estudar em sua própria comunidade, ampliando as justificativas para o esvaziamento



do meio rural, jogando os sujeitos do campo nos centros urbanos, perdendo seus vínculos com a agricultura familiar camponesa como modo de produção sustentável, fortalecendo outra lógica de desenvolvimento rural.

Diante desse contexto, precisamos construir uma dignidade do pensamento a partir de uma concepção filosófica emancipatória de afirmação dos direitos dos camponeses à educação básica de qualidade sustentada em outra lógica de projeto de educação e ressignificação do papel das escolas básicas do campo no meio rural. Sem uma política educacional de inclusão digital para o ensino remoto os camponeses serão mais uma vez jogados na invisibilidade e no esquecimento, ampliando a destituição da política de educação do campo protagonizada pelos camponeses nas últimas décadas.

Por isso a pergunta: ensino remoto nas escolas básica do campo, pra quem? É uma interrogação aos sistemas excludentes de educação. Mais que uma questão simples, é necessário trazer para o campo da política de inclusão, destacando a necessidade do Estado em assumir seu papel como principal provedor do direito à educação e da implantação de políticas públicas específicas para o atendimento da realidade dos povos do campo e do meio rural.

REFERÊNCIAS

BORDA, O. F. Algunos ingredientes básicos. *In: Selección de Lecturas sobre Investigación Acción Participativa*. CIE Graciela Bustillos, Asociación de Pedagogos de Cuba La, Habana, 1999.

BRASIL. **Projeto de lei n. 3477, de 2020**. Senado Federal do Brasil. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdlegetter/documento?dm=8916306&ts=1616156368586&dispositivo=inline>. Acesso: 12 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso: 12 mar. 2021.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In: CALDART, R. S. et al. Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2005

CHAUÍ, M. **O exercício e a dignidade do pensamento**: o lugar da Universidade brasileira. Universidade em Movimento. Congresso Virtual da UFBA, Bahia, 2021.

COELHO, L. R. S. A função social da escola na Educação do Campo. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 1, n. 2, p. 136-149, jul./dez. 2011.





FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

GUERRA, D.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. S. Políticas sociais e o direito à educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2188-2203, nov. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp3.14425

RAMÓN, R.; EDEL-NAVARRO, R.; FIGUEROA-RODRÍGUEZ, S. Dimensões pedagógicas para o uso da internet na educação telesecundária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 788-803, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14915

SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C. M.; HAGE, S. A. M. **Ensino Remoto e à Distância aprofunda as Desigualdades e não garante o Direito à Educação dos Povos Tradicionais e Camponeses em Tempos de Pandemia**. 2020. Disponível: <https://anped.org.br/news/ensino-remoto-e-distancia-aprofunda-desigualdades-e-nao-garante-o-direito-educacao-dos-povos>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Caderno Universidade & Sociedade**, Rio de Janeiro, ano XXXI, n. 67, 2021.

STRECK, D. R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Ideias e Letras. 2006. p. 259-276

Como referenciar este artigo

SILVA, M. S. P.; CUNHA, A. L. M.; SANTOS, T. A. Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: ensino remoto para quem? **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 417-431, maio/ago. 2021. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/v14.n2.2021.1131.p417-431>

Submetido em: 10/03/2021

Revisões requeridas: 20/05/2021

Aprovado em: 10/07/2021

Publicado em: 01/08/2021

