



O PROCESSO EDUCATIVO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO EM TEMPOS DE COVID-19

Vanessa Andriani Maria¹
Vânia Batista Dos Santos²
Cristiane De Magalhães Porto³

GT5 - Educação, Comunicação e Tecnologias

Resumo: Neste trabalho são avaliadas ações escolares durante o período de isolamento social devido à pandemia da Covid-19 e a utilização mais apropriada dos meios digitais, considerando as necessidades e os recursos reais dos educandos das escolas do campo. Metodologicamente, este artigo foi construído em sua maioria, a partir de dados obtidos no portal da CAPES e discutido à luz de alguns teóricos da educação do campo a fim obter algumas conclusões que refletem a opinião dos autores sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica que recorre, em alguns momentos, aos documentos legais sobre educação do campo. Dados revelaram que apesar das dificuldades em adaptar o ensino presencial para o modo remoto e em usar tecnologias digitais, o cenário é desafiador e enriquecedor para a prática pedagógica no diagrama educativo escolar das escolas do campo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Escolas do Campo. Ensino. Internet. Metodologias Ativas.

Abstract: In this work, school actions are evaluated during the period of social isolation due to the covid-19 pandemic and the more appropriate use of digital media, considering the needs and real resources of the students of the rural schools. Methodologically, this article was mostly constructed from data obtained from the CAPES portal and discussed in the light of some field education theorists in order to obtain some conclusions that reflect the authors' opinion on the subject. It is a bibliographical research that uses, at times, legal documents on field education. Data revealed that despite the difficulties in adapting classroom teaching to the remote mode and in using digital technologies, the scenario is challenging and enriching for pedagogical practice in the school educational diagram of the schools in the field.

Keywords: Teaching. Learning. Field Schools. Internet. Active Methodologies.

¹ Doutoranda em Educação, Universidade Tiradentes - UNIT/SE, Mestre em Ciência e Tecnologia Agroindustrial pela UFPel, Pós-Graduada em Advocacia Trabalhista e Cível pelo Centro Universitário UNA. Graduação em Agronomia pela UFSM e em Direito pela ULBRA. Integra as Comissões de Direitos Humanos e de Diversidade Sexual e Gênero da OAB Subseção Santa Maria - RS. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura (GETIC/UNIT/CNPq), BRAZIL, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3492-8512> E-mail: vanessamariaadvs@gmail.com.

² Doutoranda em Educação, Universidade Tiradentes - UNIT/SE; Mestre em Educação, UFPB; Docente no Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Cajazeiras - PB - FASP/ISEC; Membro do Grupo de Pesquisa Diálogo: Um Processo Pedagógico Transversal, Universidade Católica de Brasília - UCB (DPP/UCB/CNPq); Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura (GETIC/UNIT/CNPq). <https://orcid.org/0000-0002-1507-0461> E-mail: vaniabatista2013@gmail.com.

³ Doutora Multidisciplinar em Cultura e Sociedade, Professora da Universidade Tiradentes Aracaju/SE, Líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura (GETIC/CNPq); E-mail: crismporto@gmail.com.



INTRODUÇÃO

O Brasil e o mundo estão enfrentando a mais grave crise sanitária e econômica dos últimos anos com a pandemia da Covid-19, que descontinuou o curso da vida das pessoas e está desafiando a existência da sociedade mundial. Medidas de distanciamento social para a defesa da vida estão sendo tomadas, e, nesse cenário, cabe reconhecer a relevância do uso das tecnologias como instrumento de informação e comunicação para todos.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação, juntamente com Secretarias e Conselhos de Educação, busca indicar soluções e unificá-las com o ensejo de não deixar a educação parar. Nessa seara, passam a fazer com que professores e professoras acreditem que a Educação a Distância (EaD), através de tecnologias digitais de informação e comunicação (por meio de aulas televisivas, plataformas digitais e outras mídias), pode dar prosseguimento às atividades escolares, que foram interrompidas em função da necessidade de medidas de distanciamento social.

Vale destacar que, por muito tempo, a educação na escola foi determinada por uma metodologia pedagógica baseada na reprodução de informações de modo uniforme, muitas vezes automática, sem analisar a individualidade de cada estudante. Essa forma de ensinar, denominada “tradicional”, perdeu um pouco de relevância em um tempo em que a informação está ao alcance de quase todos através de um ou dois cliques. Além disso, por se tratar de um país de dimensões continentais, torna-se inviável qualquer solução que não considere que a educação brasileira é constituída de uma pluralidade de conjunturas socioculturais definidas pelas diversidades econômicas, geográficas, climáticas e culturais.

Nesse sentido, ressalta-se que professores do campo, principalmente, enfrentam vários desafios para sustentar um formato de educação emergencial a distância que não é arrazoado para a realidade de quem vive no campo. Esse formato de ensino na pandemia deve ser conexo ao processo histórico brasileiro, que através do capitalismo e dependente dele sempre foi vítima de uma política de concentração de propriedade e de riqueza e vasta produção de pobreza e miséria. Por isso, a questão não se resume somente



no “como se ensina remotamente”, existem questões imbricadas nesse debate que suplantam o âmbito da técnica do ensinar remoto. Afora as desigualdades de acesso ao remoto, existem as desigualdades vivenciadas fora do ambiente escolar, a questão é que temos uma política pública que tenta homogeneizar o ensino durante a pandemia sem levar em conta as diferenças sociais.

Desse modo, este artigo desenvolve-se a partir dos seguintes objetivos: acompanhar e pesquisar o processo de adaptação à nova realidade imposta aos educadores das escolas do campo em tempo de pandemia; analisar os impactos no cotidiano escolar pelo contexto da pandemia e reconhecer os limites e os desafios atribuídos aos educadores para ampliar o processo de ensino e aprendizagem por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Observa-se que as pessoas que residem em áreas rurais destinam maior parte do seu tempo às atividades agrícolas e pecuárias e, desse modo, possuem menor tempo para dedicarem-se aos estudos, por serem seu único elemento de subsistência. No entanto, a escola é um dos ambientes de aprendizagem de basilar importância para que os sujeitos sejam incluídos desde a infância.

Em nosso país, nesta última década, discussões sobre diversidades culturais, a partir de lutas e políticas de diversos movimentos sociais do campo e da cidade, receberam destaque; e, devido à pandemia do novo coronavírus, afloraram os problemas relacionados à Educação do Campo, pois muitas crianças ficaram sem estudar, tendo em vista a suspensão das aulas presenciais. Muitas escolas passaram a empregar os sistemas remotos como formato de educação durante este período pandêmico, residindo aí outro problema: o acesso à internet. Nas áreas rurais esse acesso é baixíssimo ou ausente, seja pela indisponibilidade do serviço, seja pela situação de vulnerabilidade econômica das famílias que aí vivem.

Além disso, as atividades impressas, na maioria dos casos, carecem de elucidação dos professores para que as crianças obtenham êxito em sua resolução. Diante desse impasse, muitos pais desistem do processo educativo do filho. Assim, professores e alunos, de uma hora para outra, precisaram adaptar-se a um novo formato de aulas. Coube aos docentes, inicialmente, o desafio de adotar novas metodologias pedagógicas para lecionar de forma remota. A esse respeito, Queiroz (2004) argumenta que os espaços



pedagógicos de formação não ocorrem apenas em sala de aula, mas também na família, durante a convivência social e cultural, nos serviços de produção de conhecimento, entre outros.

Nessa perspectiva de aproximação do meio escolar e do meio familiar/produtivo, organiza-se o movimento de vai-e-vem entre a prática e a reflexão teórica, movimento que se constitui como um dos fundamentos da alternância e que assume sentido de estratégia de escolarização, possibilitando aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades/tarefas da unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural (QUEIROZ, 2004). Dessa maneira, é salutar desenvolver no aluno do campo a aprendizagem por meio de sua história, colaborando para sua maior autonomia, a fim de que possa viver em sociedade de modo crítico. Além disso, a educação trabalhada de acordo com a realidade dos alunos que vivem no campo faz com que eles sigam trabalhando no próprio campo.

Assim, observa-se que a Educação do Campo não surge “do nada”, e nem é iniciativa das políticas públicas, mas provém de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, através da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precariedade do trabalho e da carência de condições materiais de sobrevivência dessa população. E essas novas formas de fazer com que o aluno “vá até à escola” estão sendo desafiadoras para todos os envolvidos, pois, com o isolamento, algumas escolas instituíram meios de dar continuidade à rotina de estudos, utilizando o “ciberespaço”.

Na maioria das vezes, a localidade em que os alunos moram fica a uma distância muito grande da cidade, e os educandos querem e precisam estudar. Assim, as famílias desta comunidade se conectam e, coletivamente, instalam ali uma escola, contando com o apoio e a licença do poder público e com a ajuda de educadores da própria comunidade, sendo estes os que possuem maior nível de escolaridade. Esse é o cotidiano escolar dessas pessoas, sejam elas crianças, adolescentes, jovens ou adultos. No entanto, vale salientar que essas escolas seguem os preceitos das Secretarias de Educação, mas apresentam as particularidades de cada região, de acordo com o território em que estão inseridas.



Costa, Bergamo e Lucena (2016), salientam que os educadores devem considerar também a pessoa de quem aprende:

[...] desafio cujo enfrentamento, ainda e até certo alcance, também perfaz algo de utópico, a começar pela raridade de linguagem a ser garimpada para comunicar algo aparentemente novo que, em boa medida, incide neste mesmo enfrentamento. (COSTA; BERGAMO, LUCENA, 2016, p.238)

Ademais, cabe mencionar que a infraestrutura no setor rural não é como a da cidade: as salas são precárias, sem conforto algum, mas o envolvimento de educadores é grande, e, o mais importante, o processo de aprendizagem independe das condições de infraestrutura presentes. Desse modo, a Educação do Campo geralmente caracteriza-se como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela falta de políticas públicas que atendam às populações que aí habitam.

É uma complexa tarefa a de discutir os impactos da pandemia no campo, justamente pela presença de sua multiplicidade. No campo, alguns dos diversos territórios onde o contato com a natureza pertence à cultura da comunidade, como assentamentos, quilombos, áreas indígenas, ocupações de terras, entre outros contextos, a Educação Escolar do Campo surge como um modelo contra-hegemônico, cuja finalidade consiste em minimizar as discrepâncias existentes entre o ensino e a aprendizagem das escolas rurais brasileiras.

Nesse compasso, como um recorte da política de valorização do campo, a educação também deve ser percebida pelo governo como uma ação que visa a emancipação e a cidadania de todos os sujeitos ali presentes. Importante frisar, nesse sentido, como as novas tecnologias educativas não estão disponíveis para todos, privilegiando apenas algumas realidades e regiões do país. Assim, o modelo educacional também sustenta a tarefa de se contrapor aos que advogam o fim do rural como tendência de homogeneização com o espaço urbano. O processo de urbanização do rural é proveniente de transformações econômicas e ambientais, que vêm se estabelecendo de forma impositiva.

Quanto à metodologia, a pesquisa aqui exposta possui caráter exploratório, apresentando uma primeira aproximação à temática suscitada, instituindo alguns



questionamentos e considerando discussões teóricas sobre os assuntos explicitados, proporcionando recomendações para futuras pesquisas na seara da Educação do Campo em tempos de pandemia (GIL, 2009).

Utilizou-se como fundamentos teóricos autores que auxiliam na discussão do papel da escola do campo como Roseli Caldart e Miguel Arroyo. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, recorrendo à pesquisa documental, principalmente à legislação específica da educação do campo. Nesse sentido, estudou-se as funções do projeto político pedagógico e do currículo na construção de uma educação que atenda aos interesses da comunidade escolar, já que deve ser erigida nos princípios da gestão democrática, garantidos pela Constituição Federal de 1998 e da coletividade.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM SALA DE AULA

Durante o período de isolamento e distanciamento sociais, os educadores sofreram transformações em sua rotina de trabalho e no cotidiano escolar. Ao dia a dia escolar foram incorporados o trabalho remoto e as plataformas e reuniões virtuais com a finalidade de amenizar os prejuízos para os estudantes, compreendidos como os mais afetados no processo de ensino e aprendizagem sem o auxílio docente presencial. Realizou-se diversas gravações de vídeoaulas, interatividade de alunos e professores por meio do WhatsApp, entre outras ferramentas. Tal suporte foi essencial para que as famílias estabelecessem para os educandos uma rotina mínima de estudos, com o intuito de não perderem o compasso e nem o interesse pelas atividades.

Assim, muitos educadores adaptaram suas aulas para recursos que pudessem ser empregados em meios digitais e desse modo se familiarizarem com a tecnologia para conseguir dar aulas à distância por meio do ensino remoto.

Nesse sentido, a pandemia reforçou que a sociedade, a escola e as famílias precisam reinventar-se a cada dia. A escola não pode esperar que a família assuma o papel que é seu. De outro modo, a família não pode esperar da escola a excelência do aprendizado que lhe é exigido em situações normais. Precisa-se ponderar, adequar e fortalecer a conexão entre essas duas importantes instituições para que se priorize o que é mais importante agora: o bem-estar das crianças.



Observa-se ainda, que os projetos de “inclusão digital” deveriam ser construídos buscando legitimar o campo e as escolas do campo como respostas governamentais às lutas seculares de coletivos que lutam por emancipação, por espaços igualitários, exercício da cidadania, acesso à livre informação e livre expressão. No que concerne às Escolas do Campo, a situação ora vivenciada tem desafiado a sociedade e demandado essencialmente dos profissionais da educação e dos estudantes romper com práticas tradicionais arraigadas e atividades que tentam manter uma sensação de “normalidade” no processo educacional.

Santos e Souza (2020) destacam o seguinte:

[...] queremos não apenas escolas abertas no campo/roça, mas com condições necessárias e políticas que assegurem uma prática pedagógica que vá além das paredes, dialogando com a realidade local, sendo um espaço que se constrói cidadania e reconhecimento de direitos, dando visibilidade aos sujeitos destes lugares. (SANTOS e SOUZA; 2020, p. 41)

De acordo com Souza, Franco e Costa (2016), a Educação a Distância (EaD) não pode ser a única solução, pois tal metodologia tende a aumentar as desigualdades já existentes, que são relativamente equiparadas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário. Assim, a falta de aula presencial e as dificuldades de acesso à internet para ver os vídeos que explicam os afazeres e o assunto estudado levantam uma preocupação ainda maior: Os alunos realmente entendem o que estão ouvindo?

Em se tratando de levar tecnologias digitais às zonas rurais, o mito de um país predominantemente urbano também se reflete nas políticas públicas para “inclusão digital”, pois os tempos de uma escola do campo são diferentes: a educação é ligada aos tempos da terra, da agricultura, aos “diferentes” saberes; e a relação entre aprender na escola e aprender com o trabalho em família é muito próxima no cotidiano dos estudantes. São escolas que desafiam nossa compreensão urbana de educação.

Salienta-se que as famílias das comunidades atendidas pelas Escolas do Campo, em sua maior parte, não possuem sinal telefônico ou este apresenta severas limitações. Ademais, muitos não têm acesso à internet, outros nem mesmo computadores



possuem para que os estudantes possam seguir as aulas online ou interagir virtualmente com os professores. O estudo na zona rural sempre foi para aqueles que apresentam muita perseverança. As condições nunca são adequadas a quem busca e aprende. Além disso, as ferramentas de comunicação em meio digital são muitas.

Vale ressaltar que nem todos os educadores tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, necessitam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender.

Importa destacar que os estudantes têm dificuldade em aprender e isto não tem relação apenas com recursos de infraestrutura das escolas ou com métodos de ensino. O aprendizado ocorre quando há interesse nele, quando há demanda por parte do estudante. Para que o conhecimento possa gerar interesse, é preciso que o conhecimento apresentado seja agradável e faça sentido para o estudante.

Portanto, enormes são os desafios para implantar, ainda que de forma temporária, a educação à distância na educação básica no país. A realidade apresenta alunos e famílias que não conseguem utilizar plataformas online de ensino e professores que carecem de formação técnica para direcionar processos de aprendizagem em ambientes virtuais (CNBB, 2020). De uma hora para a outra não se interage com um grupo de pessoas, mas sim com uma câmera, um artefato inanimado. A pandemia, desse modo, através da mudança radical nas práticas pedagógicas influencia a vida de docentes e estudantes em diversas áreas de conhecimento.

CONECTIVIDADE E AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

De acordo com o Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020, do Conselho Nacional da Educação, a efetivação das atividades pedagógicas não presenciais se dá por meio de tecnologias digitais ou não, podendo ocorrer através de programas de televisão, de rádio, material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuído aos alunos e a seus pais ou responsáveis, e pela orientação de leituras, pesquisas, atividades e exercícios recomendados nos materiais didáticos. O documento ainda versa sobre o desafio da reorganização dos calendários escolares devido às condições intrínsecas de cada rede, escola, professores, estudantes e suas famílias, com a finalidade de alcançar padrões



básicos de qualidade e minimizar a desigualdade educacional (BRASIL, 2020). Destarte, fala-se em certo descaso ao estabelecer as atividades pedagógicas remotas, sem sopesar a existência das comunidades camponesas, das Escolas do Campo e seus professores, os quais muitas vezes não dispõem de meios tecnológicos e de materiais para a concretização de tal diretriz.

De acordo com Santos, Molina e Hage (2020), no início da pandemia, algumas escolas tentaram entregar os trabalhos em casa para os estudantes, mas em poucas semanas esse trabalho foi suspenso. Existem relatos de escolas do campo que imprimem os afazeres e marcam uma data para que os pais busquem tais atividades. Observa-se, no entanto, que desse modo há grandes dificuldades por parte dos pais, pois, aliado às dificuldades de acompanhamento das tarefas escolares via “remota”, esses pais precisam trabalhar para garantir a sobrevivência da família, sem falar nas idas e vindas para buscar materiais na escola, ampliando o risco de contágio pela Covid-19.

Muitas escolas, possuem grandes expectativas acerca do que professores e familiares conseguem alcançar. Porém há distinções entre as famílias em confinamento. Algumas podem ajudar seus filhos a aprender mais do que outras, dependendo maior quantidade de tempo para se dedicar aos estudos dos filhos, auxiliando-os com as aulas online, enquanto muitos pais estão em *home office* cumprindo horário laboral integral. Entretanto, muitos outros precisam trabalhar externamente para garantir a renda mensal. Cabe considerar ainda as habilidades não cognitivas dos genitores, a possibilidade de acessar o material online, a quantidade de conhecimento inato dos pais – afinal, é difícil ajudar o filho se tiver de aprender algo estranho ao que se conheceu e aprendeu. Toda essa conjuntura promove um aumento da desigualdade na educação e no progresso do educando (CIFUENTES-FAURA, 2020).

Salienta-se aqui que o acesso às tecnologias digitais e à internet no campo é muito inferior e desigual se comparado ao que ocorre nas cidades (e isso se estende a toda a infraestrutura de comunicação, educação e transporte). Assim, não se trata de indagar sobre a necessidade ao acesso a tais tecnologias, que é inquestionável, mas da dúvida sobre se tais projetos irão reproduzir falas modernizantes que só fazem ampliar as diferenças entre campo-cidade, ou se podem contribuir para fortalecer a luta por um outro projeto de campo, mais justo e mais solidário, em que a agricultura familiar, os



povos do campo, seus territórios e saberes, sejam legitimados nas políticas públicas do país.

Frisa-se, também, que o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EaD), pois a EaD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para oferecer os conteúdos e as atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas online. O escopo do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise (HODGES; MOORE; LOCKEE; BOND, 2020).

Caldart (2011), avalia que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011, p. 149-150).

Já Bourdieu e Champagne (2001) tratam dos “excluídos do interior”, numa menção a alunos que são excluídos dentro do espaço escolar. Nessa mesma lógica e considerando a relação entre tecnologia e educação, Perrenoud (2000, p. 14) destaca que “a transposição didática não é imediata, ou seja, o fato de o docente ser usuário de tecnologias digitais não garante que ele fará uso pedagógico dos seus conhecimentos com seus alunos.” Portanto, é necessária uma formação docente que permita maior letramento digital, maior experiência, dando aos educadores condições de modificar suas práticas pedagógicas, criando alternativas de uso, em nível didático, desses recursos. Não basta que as escolas tenham os recursos tecnológicos, é imprescindível utilizá-los como apoio ao estudo e à aprendizagem, o que representa mais um grande desafio do momento atual.



APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR

Para Paulo Freire (2003, p. 52), ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Sob esse viés, é importante observar a configuração que mais se aproxima do cotidiano social, não somente selecionar folhas prontas da internet e enviá-las para casa. É importante que seja um material voltado às temáticas da realidade vivenciada pelos alunos e por suas famílias, possibilitando-lhes a experiência da escola em suas casas. Ademais, importa assegurar a qualidade, não se desvinculando da igualdade de condições de acesso dos estudantes à escola, princípio fundamental da Lei Educacional, a qual assegura o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania, bem como para o mundo do trabalho.

A ausência de infraestrutura de comunicação, principalmente nas Escolas do Campo, bem como de acesso à rede de internet e computadores, entre outros fatores necessários para que a educação seja oferecida com qualidade referenciada, fere a garantia do padrão de qualidade exigido no inciso IX do artigo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e no inciso VII do artigo 206, da Constituição Federal, bem como em leis e normas específicas. Nesse sentido, a pandemia tem demonstrado e salientado as desigualdades do quanto ainda há por se fazer até que alcancemos um patamar de equidade no atendimento à educação como um direito social.

De acordo com Arroyo (2013) a compreensão da diversidade como igualdade ou a afirmação da diferença existe apenas nos discursos débeis de tolerância entre os coletivos diferentes ou ainda, nessa concepção de coexistência entre culturas que tolera pacificamente a convivência com os diferentes.

Ademais, a diversidade socioterritorial brasileira, em especial a presente nas Escolas do Campo, assim como a precariedade da infraestrutura de estrada, energia elétrica e de transporte, especialmente quanto ao acesso às aulas gravadas (caso seja a política da Escola), falta ou incerto acesso à internet e às tecnologias exigidas para a realização das atividades não presenciais, cumprimento da carga horária e reorganização do calendário escolar etc. são aspectos que estão na contramão do afirmado no artigo 3º



da CF. Nesse sentido, o parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) apresenta caráter excludente e potencializador de desigualdades educacionais em relação aos educandos da população camponesa, já privados historicamente do direito à educação de qualidade há pelo menos 20 anos, no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa esteira, constata-se que 2020 foi um ano de grandes desafios em todas as esferas, principalmente para as que contribuem para o desenvolvimento da sociedade e para a divulgação de conhecimento científico de qualidade e acessível a todos. Pode-se afirmar, também, que os educandos da Educação do Campo, em comparação com as escolas da zona urbana, em sua maioria, não apresentam os mesmos recursos físicos e materiais necessários à execução do ensino remoto. Logo, urge a criação e a execução de políticas públicas educacionais voltadas à Educação do Campo.

Desse modo, salienta-se a importância da oferta de infraestrutura adequada e de uma boa proposta político-pedagógica que aborde a realidade de cada região. É preciso pensar na Escola do Campo como um sistema articulado, em que os sujeitos do campo não se tornam menos camponeses por terem menos acesso à tecnologia. Um local onde os docentes podem aperfeiçoar sua formação sem ter de se deslocar, e onde o estudante possa ter acesso a instrumentos que cheguem à área rural, como jornais, filmes, revistas e livros atualizados, diminuindo a evasão escolar. Isso porque uma formação ampla, que ofereça suporte aos professores, tanto instrumental quanto pedagógico, é uma forma de manter a educação e, desse modo, a escola em um ambiente favorável às atividades não presenciais, objetivando-se o processo de aprendizagem com bons resultados.

Frisa-se que para trabalhar com os alunos do campo é necessário não somente conhecimentos científicos. É ainda preciso conhecer a realidade local, bem como organizar projetos para trabalhar com as famílias sem descaracterizar a identidade do homem do campo, entre outros. Urge o uso de metodologias de acordo com a realidade local, a fim de resgatar experiências vividas pelo povo e assim fazer da educação algo mais atrativo, haja vista que professores, alunos e pais contornam a



situação da falta de aulas presenciais como podem para desempenhar um calendário escolar que não foi suspenso na maioria das regiões. Assim, nota-se que o atual período marcado pela pandemia expõe a precarização das Escolas do Campo, através das condições de trabalho dos educadores, do acesso precário às tecnologias de informação e da carência de formação de educadores para a utilização de tecnologias na educação, bem como os entraves relacionados à equipe pedagógica, a qual também lida com as limitações do uso de tecnologias educacionais.

Muitos alunos não conseguiram se adaptar ao ensino remoto, apresentando dificuldades de acesso já que não possuem aparelhos de celulares ou computadores com capacidade de memória necessária para atender suas necessidades de estudos. A falta de condições das famílias as impede de atender as necessidades educativas que possibilitam a ampliação do conhecimento dos seus filhos. Além da impossibilidade ao acesso tecnológico, nota-se a dependência física do aluno com a escola, e, conseqüentemente, a falta de autonomia para prover sua formação intelectual em seu processo de escolarização sem o auxílio do professor. Por fim, o ensino remoto revela a fragilidade da escola no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo, como o uso das tecnologias, a falta de preparo da maioria dos docentes que ainda não dominam as ferramentas tecnológicas educacionais e as necessidades de mais investimentos dessa política para equipar tais escolas e propiciar formação aos educadores.

Os recursos tecnológicos nos últimos tempos, com todas as evoluções da era digital em que vivemos, sofreram muitas mudanças e evoluções. A escola não pode fugir desta realidade. Precisa cada vez mais buscar o entendimento acerca dessa nova linguagem que tem aparecido e trabalhá-la em sala de aula, para que os alunos possam se apropriar corretamente destes recursos, assim como saber utilizá-los adequadamente.

Portanto, é imprescindível que o professor também esteja capacitado para o trabalho com as tecnologias, pois não basta apenas disponibilizar os recursos tecnológicos, os conteúdos e a forma de aplicabilidade precisam estar adequados aos interesses da escola do campo, não se tornando uma dificuldade para o cidadão, mas integrando os sujeitos da escola do campo. E, neste período de pandemia, sabe-se apenas que ficarão muitos questionamentos, uma vez que o desenvolvimento dessas comunidades camponesas abrange vários pontos, não só o conteúdo escolar, mas também



o pensar de maneira crítica. Nesse aspecto, fica a pergunta em aberto: a educação brasileira ofertada pelas instituições públicas é, realmente, para todos?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 481-486.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-005-2020-04-28.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB (Lei nº 9394/96)**. Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 2005. p. 7-8.

CALDART, Roseli Salette. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CIFUENTES-FAURA, J. Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: el papel del gobierno, profesores y padres. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, España, v. 9, n. 3e, p. 1-12, 2020. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216/12089>. Acesso em: 24 set. 2021.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Associação Nacional de Educação Católica do Brasil. **Desafios para Educação em Tempos de Pandemia**. 2020. Disponível em: <https://anec.org.br/noticias/desafios-para-educacao-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

COSTA, Antonio Roberto Faustino da; BERGAMO, Pedro; LUCENA, Roberto Marden. A utopia em questão: desalheamento educacional à objetividade. *In*: SOUSA, Cidoval Moraes de (Org). (coleção Convite à Utopia; v.1) **Um convite à utopia**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.



GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MORAN, J. M. Como transformar nossas escolas: Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. *In*: CARVALHO, M. (Org.). **Educação 3.0**: Novas perspectivas para o Ensino. São Leopoldo, RS: ED. UNISINOS; Porto Alegre: SINEPE RS, 2017. p. 63 - 87

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C.; 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 em: <https://anped.org.br/news/ensino-remoto-e-distancia-aprofunda-desigualdades-e-nao-garante-o-direito-educacao-dos-povos>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SANTOS, M. J. S.; SOUZA, A. J. Formação docente na educação do campo/roça: o desafio da ocupação do espaço social e escolar “urbano-centrado”. *In*: SOUZA, A. J.; SOUZA, H. F. **Educação no/do Campo**: entre o concebido, percebido e vivido. Curitiba: CRV, 2020. p. 39-58.

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016.