

Educação do campo: panorama dos impactos da COVID-19 frente às desigualdades educacionais no estado da Bahia

Field education: overview of the impacts of COVID-19 in the context of educational inequalities in the state of Bahia

Antônio Domingos Moreira

Arlete Ramos dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Bahia-Brasil

Marizéte Silva Souza

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Bahia-Brasil

Resumo

Este artigo apresenta uma análise sobre a Educação do Campo e as desigualdades educacionais frente à chegada da pandemia da Covid-19 e a implantação de aulas remotas no contexto do estado da Bahia. Estudo realizado por meio de revisão bibliográfica e documental e aplicação de questionário on-line. Foram aplicados 756 questionários semiestruturados através de plataforma *Google Forms*. Os resultados evidenciaram que há carências nos investimentos das políticas públicas educacionais e, principalmente, na Educação do Campo. Há também a precarização do trabalho docente por meio de contratos temporários de trabalho sem o mínimo de direitos para o exercício da profissão. Portanto, a pandemia que tornou necessário o uso de tecnologias e o ensino remoto, evidencia as desigualdades educacionais e sociais, estas que são características essenciais do sistema capitalista vigente.

Palavras-chave: Covid-19; Educação do Campo; Políticas Públicas.

Abstract

This article presents an analysis of Field Education and educational inequalities in the context of Covid-19 pandemic and the implementation of remote classes in the state of Bahia. It was performed through bibliographic and documentary review and application of an online questionnaire. 756 semi-structured questionnaires were applied through *Google Forms* platform. The results denoted that there are deficiencies in the investments of public educational policies and, mainly, in Field Education. There is also the precariousness of teachers work through temporary employment contracts without minimum rights for the exercise of the profession. Therefore, the pandemic experienced in the world context has made it necessary to use technologies and remote education, thereby highlighting educational and social inequalities, which are essential characteristics of the current capitalist system.

Key words: Covid-19; Field Education; Public Policy.

Introdução

O presente artigo apresenta informações sobre o contexto educacional da Bahia face aos desafios e às transformações enfrentados com a crise da pandemia da Covid-19, crise sanitária de caráter mundial que se constitui em uma situação avassaladora para todos as esferas de atuação humana. Trata-se, pois, de um tempo de emergências.

Diante de um estado alarmante de infecções e mortes, as atividades de diferentes naturezas sofreram adaptações, sendo integral ou parcialmente suspensas. No contexto da educação, as atividades escolares de forma presencial foram suspensas pelos governantes nas três esferas. Foram editadas medidas emergenciais tendo em vista a contenção do avanço do vírus, seja por decreto ou por regulamentação de órgãos colegiados. Essas medidas visavam à utilização das tecnologias no ensino remoto como possibilidade de se manter o vínculo de crianças, jovens e adultos com a escola, bem como a realização de atividades pedagógicas que pudessem impedir uma abrupta interrupção das culturas escolares. Os sistemas de ensino têm sido orientados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o redimensionamento do tempo, da organização dos calendários e para a readequação das atividades escolares, permitindo que o ensino remoto seja considerado no cômputo das cargas horárias previstas na legislação.

Inseridos nesse contexto, os profissionais em educação são instados a refletir sobre as desigualdades educacionais e a falta de políticas públicas voltadas para modalidades da educação básica, a exemplo da Educação do Campo. A escola neoliberal não sabe (e não pode) indicar qualquer alternativa. O governo atual, que reafirma seu credo ultraneoliberal, não contempla soluções para os problemas da saúde, da crise econômica e da educação e, por isso, naturaliza o darwinismo social como alternativa possível para manter o mercado em atividade, apesar de essa decisão custar a vida de pessoas reais.

Assim, no presente artigo apresentamos uma análise sobre a Educação do Campo e as desigualdades educacionais frente à chegada da pandemia da Covid-19 e a implantação de aulas remotas no contexto do estado da Bahia. Para tanto, realizamos levantamento na literatura pertinente à temática, relacionando-a às suas prerrogativas legais com destaque para a modalidade de Educação do Campo. Ressaltamos que este estudo caracteriza-se como um recorte da pesquisa intitulada “Educação do Campo: panorama da Covid-19 e as

desigualdades educacionais no estado da Bahia”, realizada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/ CNPq). Além dos temas tratados aqui, a pesquisa contempla em separado aspectos referentes à formação de professores para uso de tecnologias e o acesso de profissionais e alunos às tecnologias, entre outros.

Seguindo-se a uma apresentação de aspectos metodológicos norteadores da pesquisa, faremos reflexões acerca da educação no contexto da pandemia, sobretudo no que tange às escolas do campo, para, então, apresentarmos a análise dos dados da pesquisa e, finalmente, as considerações finais do presente estudo.

Aspectos metodológicos da pesquisa

O método é essencial à construção do conhecimento tanto teórico quanto empírico, sendo também responsável pela direção do desenvolvimento dessa pesquisa acadêmica, não como um conhecimento imutável, estático e ausente ao objeto pesquisado, mas como um conhecimento passível de transformações próprias da realidade que são pertinentes ao dinamismo e à contrariedade de toda pesquisa. Nessa lógica, fizemos uma revisão bibliográfica e documental das resoluções decretadas no contexto nacional e estadual, tendo em vista identificar os impactos do uso de tecnologias sobre os processos de ensino e sobre as aprendizagens dos educandos que moram no campo. É necessário compreender essa ligação entre o homem e a natureza, percebendo como suas histórias são distintas. A esse respeito, Spirkin e Yakhot (1975, p. 9) afirmam que a “[...] história da sociedade se distingue da história da natureza, em primeiro lugar, pelo facto de que a primeira é feita pelos homens enquanto ninguém faz a segunda”.

A partir desses pressupostos, realizamos o recorte de dados da pesquisa conduzida pelo GEPEMDECC mencionada anteriormente, ocorrida pela aplicação de questionário semiestruturado a professores da educação básica e superior através da ferramenta *Google Forms*. Essa ferramenta, após encerrado o prazo das respostas, gerou um arquivo PDF com uma primeira análise quantitativa do questionário, além de arquivos Excel, cuja natureza permite a manipulação para tratamento dos dados – que ocorreu com a utilização do Microsoft Excel e do pacote estatístico Stata, versão 15. Dentre os perfis dos 756 professores que responderam o questionário, 152 eram do sexo masculino, 599 do sexo feminino e 05 não informaram.

Sobre a aplicação de questionário, corroboramos com Gil (1999, p.128) que afirma ser essa “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Já Moreira e Caleffe (2006, p.70) apontam que as técnicas do questionário “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno”.

Entendemos ser necessário abarcar as nuances que interferem nos alvítes humanos que são visíveis aos olhos, uma vez que agindo assim, o pesquisador pode desvendar a subjacência presente na manifestação de um acontecimento, bem como analisar, de forma mais profunda, as estruturas histórica, social e política das contradições e das complexidades que permeiam as relações pertencentes ao contexto de atuação do sujeito que, além de estar presente no processo histórico, influenciando e sendo influenciado, também é construtor de e para essa história.

Assim, a análise dos resultados da pesquisa gravita em torno de três grandes eixos: compreensão dos impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto na modalidade de educação do campo; identificação do formato da execução e do envio de atividades escolares para viabilizar o processo ensino-aprendizagem nos diversos níveis na modalidade de educação do campo, e; relação dos impactos do ensino remoto no trabalho docente e nas desigualdades educacionais com os discentes, conforme passamos a tratar a seguir.

A Educação em tempos de pandemia da Covid-19

Segundo a Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação - CONTE (2020), a ausência de medidas coordenadas, por parte do governo federal, para enfrentar a pandemia não se restringe apenas à área da saúde, embora, neste caso, a ingerência tenha dado lugar a crime de responsabilidade do chefe maior da Nação. Nessa conjuntura, os avanços tecnológicos e a globalização evidenciados pelo capitalismo não modificaram as desigualdades e contradições do sistema. Como afirma Davis (2020, p. 12): “A atual pandemia expande esse argumento: a globalização capitalista parece agora biologicamente insustentável na ausência de uma verdadeira infraestrutura de saúde pública internacional”. Devido ao aumento dos infectados e à lotação dos hospitais, em 20

de março foi publicado pelo Congresso Nacional o Decreto legislativo nº 6 de 2020, que reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública no país devido à pandemia do coronavírus.

Seguidamente, várias medidas vêm sendo tomadas para conter o vírus e cuidar da saúde dos infectados. Assim, a pandemia tem modificado a vida dos brasileiros, bem como suas relações sociais, visto que inúmeras precauções devem ser adotadas para evitar a disseminação do vírus - como uso de máscaras, álcool em gel e o distanciamento social.

No que se refere à educação, por meio da Portaria nº 343, no dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) substituiu as aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19. Posteriormente, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) explicitou essas medidas aos sistemas e às redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, considerando a necessidade de reorganizar as atividades pedagógicas por conta da prevenção à propagação da Covid-19. O parecer CNE/CP N°5/2020, publicado em 28 de abril, trata da Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Em decorrência desse cenário, estados e municípios têm buscado adaptar o calendário escolar. Na Bahia, o Conselho Estadual de Educação (CEE) publicou a Resolução CEE nº 37 de 18 de maio de 2020, dispondo sobre as normas complementares à Resolução CEE N°. 27 de 25 de março de 2020. O CEE aponta para um regime especial de aplicação de atividades curriculares nos domicílios dos estudantes que se caracteriza pela realização de trabalhos escolares planejados pela escola, com o uso de material didático impresso e/ou dos meios digitais.

As escolas do Campo no Estado da Bahia

Um diagnóstico realizado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em 2017, sobre a forma de organização do ensino, evidenciou que a maior ocorrência de escolas do campo apresenta-se pelo sistema de seriação adotado em 73,27% dos estabelecimentos. A multisseriação ocorre em 19,43% dos estabelecimentos que possivelmente estão localizados em áreas mais distantes e com baixa concentração populacional. Percentuais menores ainda indicam outras formas de organização do ensino: em ciclo (3,16%), alternância (1,58%), períodos semestrais (1,97%) e bimestrais (0,39%), além da multidade (0,39%) (BAHIA, 2017).

Educação do campo: panorama dos impactos da COVID-19 frente às desigualdades educacionais no estado da Bahia

A SEC-Bahia com esse levantamento de dados destacou como princípio que uma gestão democrática é pautada na junção da autonomia com uma gestão colegiada, com responsabilidades compartilhadas pelas comunidades interna e externa da escola. Este modelo não só abre espaço para iniciativa e participação, como cobra esse posicionamento da equipe escolar, alunos e pais como também delega poderes (autonomia administrativa e orçamentária) para a diretoria da escola resolver o desafio da qualidade da educação no âmbito de sua instituição, cuja solução não é técnica, mas de engajamento e sintonia com o grupo envolvido.

No que tange ao regimento das escolas do campo no estado, ao analisarmos os dados da SEC, constatamos que 82,35% das escolas rurais da Bahia possuem o seu regimento. Entretanto, cerca de 70% possuem um regimento unificado, cujas regras foram definidas no coletivo das escolas do município, desconsiderando, desse modo, as especificidades de cada comunidade escolar, além de prescindir do exercício de pensar sobre a realidade em que vivem e de decidir livremente quais normas poderiam ser mais adequadas à comunidade.

Nesse contexto, a educação rural aparenta desvinculação com as singularidades dos povos do Campo, admitindo interferências existentes nos sistemas de ensino, apresentando descaracterização dos sujeitos inseridos em um dado território. Essa linha de pensamento sintoniza-se com a definição apresentada por Ribeiro (2012, p.296), para o qual o conceito de educação rural caracterizada por “trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais, e é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas”. Ou seja, uma educação urbanocêntrica.

Em oposição à prática descrita acima e ao conceito apresentado, a disponibilização da educação para a população rural, segundo a Lei nº 9.394/96, está prevista no Art. 28, conforme se observa:

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).

Na contramão dessa perspectiva que acolhe as especificidades de cada comunidade escolar, a penetração no mercado das estruturas estatais foi viabilizada pelas recentes reformas educacionais, como a BNCC - Base Nacional Comum Curricular - (MEC, 2018) e a reforma do ensino médio (BRASIL, 2017), pois padronizaram a aprendizagem e, assim, possibilitaram construir pacotes de conteúdos e métodos de ensino facilmente vertidos em produtos de mercado, como plataformas educativas digitais para estudantes, professores e gestores, materiais didáticos e mesmo suportes às escolas e redes de ensino.

Assim,

ao formar essa trincheira junto ao Estado, em aliança com organismos internacionais, ao mesmo tempo em que o empresariado mantém sua hegemonia na condução das políticas educacionais, cria condições para os grupos “filantrópicos-mercantis” e para as grandes corporações do capital aberto ofertarem seus pacotes de ensino, a exemplo da plataforma ‘Aprendendo Sempre’. Nesse processo de capitalização da educação, importante destacar o crescimento dos startups (ditos empreendedores sociais) ou edtechs, como são chamadas aquelas voltadas para a educação. Em levantamento realizado na plataforma Distrito EdTech Report, o Brasil tem hoje mais de 400 edtechs e é um mercado em exponencial crescimento. (COLEMARX, 2020, p. 14).

Essa perspectiva iguala e nivela as escolas como se atuassem e coexistissem em condições similares. Esse breve panorama serve de cenário para entendermos as (im) possibilidades de atendimento às demandas de ensino remoto pelos profissionais que atuam nas escolas do campo no contexto da pandemia na Bahia, sobremaneira no que diz respeito às especificidades dessa modalidade e às condições de acesso aos bens de consumo necessários à essa realização, a saber: internet, smartphones, notebooks e computadores.

A Covid-19 e a Educação do Campo

Diante do caos resultante da Covid-19, as aulas presenciais foram paralisadas tendo em vista, além de proteger as crianças e jovens, reduzir as chances de eles tornarem-se vetores do vírus para as famílias e comunidade de modo geral, sobretudo, para os idosos e demais grupos de risco. O lado reverso dessa medida ressalta o fato de que o fechamento da escola pode significar interrupção do processo de aprendizagem, principalmente para crianças com alta vulnerabilidade, uma vez que a quantidade e a qualidade do apoio para estudar fora da escola varia de acordo com cada contexto familiar e com o aporte pedagógico das secretárias de educação.

Educação do campo: panorama dos impactos da COVID-19 frente às desigualdades educacionais no estado da Bahia

No que se refere à Educação do Campo, a Constituição Federal de 1988 afirma que a educação pública é um direito de todos, instituído no seu artigo 205, posteriormente também garantido na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB/9394-96). Contudo, o projeto educativo pensado para a população rural no Brasil é carregado de interesses, contradições e negação de direitos, fazendo com que os movimentos sociais reivindiquem uma educação emancipadora, crítica e que valorize as especificidades do homem do campo. Neste contexto, de acordo com Ferreira e Brandão (2011), os primeiros debates sobre a educação do campo foram realizados no “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (ENERA), promovido pelo MST, com apoio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Universidade de Brasília (UnB), em 1997, e, posteriormente, também na “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia/GO, onde foram elaboradas propostas de políticas públicas para Educação do Campo no Brasil.

Assim, em um contexto de lutas pensado pelos movimentos sociais:

a educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela. [...] a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém da sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. [...] se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante [...] (CALDART, 2009, p.38).

A concepção de uma escola e uma educação do campo transforma um paradigma de educação para esses sujeitos, antes invisibilizados. O “do” campo concebe um modelo de educação construída pelos próprios sujeitos da educação, ou seja, uma escola para o povo camponês pensada e articulada por ele mesmo, reconhecendo seus saberes, suas problemáticas, suas necessidades, sua cultura. Torna-se protagonista do processo de escolarização, valorizando e respeitando suas especificidades. Uma educação do povo feita pelo povo, a partir do real, da realidade, como defendido pelo educador Paulo Freire (1996).

Dessa maneira, os movimentos sociais vêm conquistando políticas públicas educacionais que sustentam a Educação do Campo no país, políticas que devem ser valorizadas, debatidas e pesquisadas em sua prática, buscando sempre avanços para efetivação de uma educação de qualidade. Dentre as conquistas, cabe destacar a resolução

CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, e também o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em que a Educação do Campo torna-se de fato uma política pública educacional.

As políticas públicas que garantem a Educação do Campo enquanto direito são grandes conquistas dos movimentos sociais, porém, no que se refere à efetivação desses marcos normativos na prática, ainda persistem inúmeras lacunas. As discrepâncias entre cidade e campo ainda existem e são reproduzidas em nosso modelo de sociedade, que valoriza o agronegócio e desconsidera o pequeno produtor rural, negando-lhe o direito à terra, à escola em sua comunidade e a uma educação que respeite seus modos de ser e de viver e que almeje sua emancipação, ao contrário de sua dominação, sobremaneira em tempos de exceção como se configura o contexto atual.

Análises dos dados

O questionário aplicado nessa pesquisa investigava questões relativas ao ensino remoto no contexto da Covid-19, voltadas para os seguintes aspectos: trabalho docente, aulas remotas, uso das tecnologias, ensino e aprendizagem, entre outros.

No gráfico abaixo apresentamos os municípios da Bahia, cujos professores participaram do estudo:

Podemos verificar na análise dos dados que Ilhéus, Vitória da Conquista, Porto Seguro e Candido Sales foram os municípios que apresentaram um número maior de respondentes.

De acordo com os dados coletados e considerando-se os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios baianos, do total de 756 questionários respondidos, 41,30% dos sujeitos responderam que seus municípios estão oferecendo ensino remoto, enquanto 35,99% informaram que não, e 22,71% responderam que o município está oferecendo parcialmente, enviando atividades apenas para manter o vínculo entre escola e comunidade.

Refletindo sobre a precariedade do ensino exposta nesses dados, nos aliamos a Arroyo (2010), o qual afirma ser urgente retomar a relação, não superada, entre educação e desigualdade, visto que ocorreram, no decorrer da história, mudanças de qualidade das

Educação do campo: panorama dos impactos da COVID-19 frente às desigualdades educacionais no estado da Bahia

desigualdades e opressão que perduram na atualidade, não apenas por seu aumento, mas pelo refinamento dos tradicionais processos que as determinam. Essas desigualdades podem ser redefinidas, no contexto atual, pelos processos de concentração e de apropriação-expropriação da renda, da terra, do espaço urbano, do conhecimento, das ciências e tecnologias, da privatização do Estado, de suas agências e políticas.

No que se refere ao perfil dos profissionais e às suas condições de trabalho em tempos de Covid-19, os dados revelam que 75.93% continuam tendo sua remuneração paga inteiramente, enquanto 16.40% estão recebendo de forma parcial e 7.67% afirmaram não estar recebendo, o que pode ser explicado devido a 29,63% terem seu regime de trabalho estabelecido por meio de contratos.

Sobre as modalidades educacionais, 70.90% dos educadores revelaram atuar na educação pública municipal. Acerca da localização das escolas em que atuam, 73.15% estão na zona urbana e 26.85% , o que corresponde a 203 professores, na zona rural. Contudo, ao serem questionados sobre a modalidade em que atuam, apenas 18.77% marcaram a educação campo, ou seja, 137 sujeitos, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 01: Distribuição dos profissionais da educação por modalidade de ensino, a partir dos dados do questionário.

Modalidade Educacional	Números de Profissionais
Educação do Campo	137 Professores
Educação de Jovens e Adultos	104 Professores
Educação Quilombola	08 Professores
Educação Especial	29 Professores
Educação Profissional	95 Professores
Nenhuma das Alternativas	420 Professores

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do GEPEMDECC - UESB.

A modalidade de educação mais indicada na pesquisa é educação do campo, com 137 profissionais que atuam na área. Em seguida surgem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação profissional. O número expressivo de professores que atuam na educação do campo torna ainda mais relevante a análise desses dados, tendo em vista compreender não só a realidade do ensino nesse contexto de pandemia, como também as desigualdades/contradições que ainda persistem no que se refere à dicotomia cidade e campo.

No que tange ao acesso à internet, os dados revelaram que 41,4% utilizam wifi compartilhado com vizinhos e amigos.

Sobre a qualidade da conexão à internet, 35,45% afirmaram dispor de uma conexão regular, 27,12% satisfatória e 22,35% boa, demonstrando que ainda não existe acesso a uma rede de completa qualidade para esse público. Ressaltamos também que 64,1% apontaram que as escolas onde atuam adotaram inteiramente ou parcialmente o ensino remoto, apenas 35,9% não adotaram essa forma de ensino. Assim, emerge a seguinte indagação: como estes profissionais adotaram o ensino remoto se não têm acesso a uma conexão de internet de qualidade?

Ao contrário do que muitos pensam, o ensino remoto não corresponde a uma simples transposição do concreto – livro didático, quadro e pincel – para plataformas digitais. É necessário, inclusive, que cada instituição crie um plano de trabalho compatível com sua realidade e necessidade (HODGES et al, 2020). Não se trata, pois, de alternativa equivalente: atividades remotas, e até mesmo atividades mais estruturadas na modalidade Educação à Distância (EaD), as quais também apresentam suas limitações e, com efeito, não conseguirão substituir a aula presencial, em particular quando aplicadas em escala na educação básica (SANTOS; NUNES, 2020).

Contudo, o ensino remoto pode acontecer com a utilização de aulas/atividades online, com o envio de atividades impressas, videoaulas etc, como aponta o Parecer CNE/CP N°:5/2020, de 28 de abril, que trata da Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia. Nesta perspectiva, ao responderem sobre as formas como o ensino remoto vem acontecendo, 40,48% dos profissionais apontaram que utilizam as redes sociais para realizar sua prática (Facebook, Whatsapp, e-mail) e manter alguma natureza de contato com os educandos e suas famílias. O trecho a seguir evidencia essa prática:

O vínculo, de alguma forma, com os alunos torna-se indispensável. Nesse sentido, se faz de suma importância utilizar as redes sociais e tecnologias digitais para manter um nível de aproximação com os alunos na perspectiva de garantir o processo de ensino e aprendizagem. (Educador 04)

Somando-se a isso, não podemos ignorar que há problemas adicionais à educação neste cenário da pandemia e um dos mais significativos é que a transposição de aulas presenciais para processos mediados pelas TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) não foi discutida com a comunidade escolar, justamente quem precisa lidar com elas. Isso fere o princípio basilar da gestão escolar afirmado no Art. 206, Inciso VI, da

Educação do campo: panorama dos impactos da COVID-19 frente às desigualdades educacionais no estado da Bahia

Constituição: a gestão democrática, que reverbera consoante na LDB, Lei nº 9.394/1996, e no PNE - Plano Nacional de Educação -, Lei nº 13.005/2014. A este princípio educativo não cabe flexibilização, até porque é orientado por ele que melhores alternativas poderão ser formuladas. Isso equivale a dizer que

[...] se faz necessário o diálogo com gestores, profissionais da educação, comunidade escolar e todos os atores sociais envolvidos no processo educacional, de maneira que as decisões a serem tomadas em cada sistema de ensino, contribuam decisivamente para minimizar os prejuízos decorrentes desta situação de pandemia, com impactos não apenas no calendário escolar, mas na vida de cada cidadão(a) brasileiro(a), e mais que isso, que possam contribuir para que as atividades curriculares assegurem as aprendizagens previstas no Projeto Pedagógico das Escolas, que devem ser ressignificados. (UNCME, 2020, p. 3).

Os processos de teletrabalho impactam os pais e/ou responsáveis, às vezes sobrecarregados com tarefas domésticas e profissionais. Mesmo assim, esses indivíduos tiveram que mediar os trabalhos escolares em casa sem ter a formação para tanto e alguns até sem contar com ambiente adequado ao aprendizado e/ou sem dispor de equipamentos tecnológicos e acesso à Internet.

À propósito da adoção de ensino remoto e do envolvimento da família, um participante da pesquisa afirma-se indignado, sugere a interrupção total das atividades para evitar um ensino faz-de-conta, como podemos perceber no depoimento a seguir:

Diante da realidade do meu município, [sugiro] a interrupção total do ensino. Os estudantes do ensino fundamental, em sua maioria, estão sendo enganados. Professores buscam atividades prontas na internet e enviam para os alunos, que sem nenhuma explicação respondem. Uns fingem que ensinam, outros fingem que aprendem. O cancelamento do ano letivo seria o mais justo para com aqueles que desejam aprender/ensinar de verdade. Na EI [educação infantil], as famílias acham graça e tecem piadas por terem recebido orientações de "como brincar". Educação escolar é coisa séria e precisa ser desenvolvida por profissionais da área, não pela família (Educador 06).

Essa nova rotina doméstica de estudos revela fragilidades que não foram pensadas na escola que temos e a consequência imediata disso é a baixa adesão dos estudantes às atividades, conforme podemos verificar na tabela a seguir.

Tabela 02: Dificuldades enfrentadas pelos alunos para fazer atividades escolares

Falta de habilidade com as tecnologias	37
Não possui internet	179
Não dispõem de equipamentos	66
Compartilha equipamentos com mais de uma pessoa	71
Internet de baixa qualidade/velocidade	103
Não se aplica	300

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do GEPEMDECC - UESB .

Ao cruzarmos os dados acima com aqueles que mostram as redes sociais como suporte ao ensino remoto, configura-se mais um indicativo das desigualdades no campo. Isto porque, como afirmado anteriormente, o acesso à internet no campo ainda é uma problemática persistente, o que impossibilita que os estudantes participem das aulas.

Destacamos, com base na tabela 2, que 4,89% dos pesquisados (37) atribuem à falta de habilidade com as tecnologias parte das dificuldades dos alunos em interagir nas aulas remotas. Por outro lado, 23,68% (179) têm sua ausência nas aulas e o não cumprimento das atividades atribuídas ao fato de não possuírem internet em casa. Quanto ao acesso à internet, a qualidade e a baixa velocidade interferem na vida estudantil de acordo com 13,62% dos respondentes (103). Além disso, existem alunos que não dispõem de equipamentos para realização das atividades, 8,73% (66). No tocante ao compartilhamento de equipamentos tecnológicos para realização das atividades com mais de uma pessoa, 9,39% dos professores responderam que têm alunos nessa situação.

Esses dados sobre acesso e qualidade da Internet repercutem diretamente sobre a capacidade dos alunos de interagir nas aulas e realizarem as tarefas, como percebemos na tabela a seguir.

Tabela 03: Sobre as devolutivas das atividades aos professores

Está ocorrendo	125
Não está ocorrendo	60
Está ocorrendo de forma parcial	275
Não se aplica	296
Total	756

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do GEPEMDECC - UESB .

Os dados apresentados sobre a conexão e as devolutivas das atividades aplicadas nesse contexto da pandemia evidenciam um quadro complexo: 16,53% dos respondentes (125) informaram que alunos estão conseguindo fazer as devolutivas ao passo que 7,94%

(60) destacaram que os discentes não conseguem qualquer tipo de interação; por outro lado, 36,38% (275) mencionaram que os alunos conseguem interagir parcialmente e 39,15% (296) não identificaram a qualidade das devolutivas. Concluímos que esses dados refratam as desigualdades no sistema educacional, posto que muitos estudantes não acessam as atividades por falta ou por má qualidade de internet, por falta de interesse ou por um contexto domiciliar que impede qualquer tipo de participação.

É evidente que as desigualdades educacionais estão escancaradas para a sociedade e quando nos referimos à modalidade de Educação do Campo esses números tornam-se ainda mais visíveis. Numa sociedade desigual, as políticas educacionais deveriam ser implementadas com o pressuposto de formação mais humanizada de todos os cidadãos e não apenas para a acentuação da competitividade de classes observada no sistema em vigência (HÖFLING, 2001).

As mudanças ocorridas no cenário atual tornam ainda mais desafiadora a tarefa de garantir educação de qualidade para todos. Dificuldades de adaptação ao modelo de ensino remoto são naturais e serão observadas de forma ainda mais acentuada no Brasil, uma vez que o uso consistente de tecnologias ainda tem presença muito tímida na rede pública. Outros exemplos de obstáculos existentes são o desconhecimento da qualidade da maior parte das soluções disponíveis, a pouca familiaridade dos alunos e profissionais com as ferramentas de ensino à distância e a falta de um ambiente familiar que apoie e promova o aprendizado on-line. Dessa forma, infelizmente, é bastante provável que ao término do período de distanciamento social, os estudantes das redes públicas apresentem lacunas significativas de aprendizado -- entre outras questões.

Paralelo a isso, uma pesquisa da Rede Brasil Atual – ABA (2020), desenvolvida entre 2014 até 2019, indicou que quase a totalidade das escolas brasileiras em regiões urbanas já ofereciam ao menos um e-mail institucional. A série também chamou atenção para o uso crescente nas escolas de um perfil ou página em redes sociais – nas escolas públicas, a prática passou de 46% para 73% e nas particulares, de 67% para 94%.

Contudo, as escolas públicas ficam bem atrás quando o critério é a criação de uma plataforma *on-line* de aprendizagem. Até o final de 2019, 64% das instituições particulares mantinham um ambiente virtual para atividades remotas, enquanto que nas instituições públicas, essa ferramenta era encontrada em apenas 14%.

Desigualdades sociais como estas tornam-se mais visíveis no contexto das aulas remotas, desigualdades já presentes na sociedade e necessárias para existência do atual modelo capitalista. O capital tem suas raízes na exploração, expropriação e antagonismos de classes, é por natureza incorrigível. Como afirma Mészáros (2008, p.12), o “capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”. Assim, não se pode esperar mudanças/reformas que possibilitem uma equidade social dentro de um sistema que se sustenta nas desigualdades, na exploração de uma classe sobre a outra.

É importante destacar que os sistemas de ensino (federal, estadual, distrital e municipal) durante a pandemia e sob as medidas de exceção da calamidade pública, não podem agir isoladamente cuidando, cada um, apenas de suas redes (pública e privada). As ações coordenadas e colaborativas são essenciais para evitar maiores complicações no combate à Covid-19, devendo o protocolo dos sistemas escolares de cada estado abranger as condições de segurança sanitária para todas as unidades de ensino dos níveis básico e superior situadas em seu território.

Ao abordar na pesquisa questões descritivas sobre a forma como as escolas e os educadores devem se portar neste contexto de pandemia, participantes ressaltaram que:

A escola deve se adequar às situações reais dos alunos, se dispendo-se a dialogar com a família sobre quaisquer assuntos relacionados à escola e à pandemia, no que tange aos cuidados para conter o avanço da doença. (Educador 01)

[A escola deve estar] sempre à disposição dos alunos e família, pra diálogo, informações e orientações; dá continuidade no processo ensino-aprendizagem; trabalhar com a prevenção de toda a comunidade escolar. (Educador 02)

Além disso, de acordo com os participantes, é dever da escola e dos professores:

[oferecer] assistência aos alunos e suas famílias, com esclarecimentos, campanha para ajuda material, garantia de acesso aos materiais de estudo por meios físicos, apoio aos professores que não possuem habilidades com as tecnologias, criar meios para que os alunos possam dar retorno das atividades e feedback dos professores. (Educador 03)

manter contato com as crianças e familiares, na tentativa de ajudá-los em suas dúvidas e necessidades. Incentivar os educandos, pais e responsáveis realizar tarefas escolares e estudos em casa. [...] (Educador 05).

Os depoimentos dos educadores sobre o sistema educacional nesse contexto da pandemia mostram o quanto é angustiante e frustrante o momento que vivemos. Uma realidade jamais vista e que não aponta objetivos concretos do que é preciso fazer,

tornando diluída a função principal do professor. Não existem diretrizes dos governos e secretarias para um plano de ensino que contemple a realidade de cada um, não há um diálogo para a construção de uma metodologia pedagógica que viabilize o processo de ensino e aprendizagem com base no diagnóstico das realidades múltiplas e nas recomendações normativas, a exemplo do Parecer nº5/2020, que tratam da reorganização do calendário letivo no período da pandemia.

Outro motivo para não tratar isoladamente a retomada das aulas nas diferentes redes de ensino diz respeito à garantia de acesso e permanência igualitários na escola – princípio de base constitucional. O direito à educação para todos/as exige ações pautadas na equidade, que se traduzem em igualdade de direitos às populações que acessam a escola (pública e privada). Não se pode permitir que nichos sociais de maior renda se aproveitem da pandemia para obter vantagens adicionais sobre os estratos sociais mais vulneráveis. Esse momento evidencia a falta de políticas públicas inclusivas, principalmente, para a modalidade de educação do campo, relegada como segunda opção pelos governos (SANTOS; NUNES, 2020). Ao falar de educação, falamos de luta de classes! Nesse sentido, nos juntamos a Ponce (2001, p. 169), ao considerar que “[...] a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência.” Em outras palavras, a classe materialmente dominante é aquela que domina também com a sua moral, a sua educação e os seus ideais.

Considerações Finais

A pandemia da Covid-19 gerou impactos e desigualdades de diferentes naturezas. Diante dessa catástrofe sanitária e em defesa dos interesses dos/as trabalhadores/as para uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social para todos e todas, faz-se necessário manter a escola pública brasileira como espaço de efetivo direito à aprendizagem dos/as estudantes e do exercício permanente da cidadania.

A partir da análise dos dados da pesquisa, avaliamos os impactos e a inviabilidade do uso das tecnologias no novo formato de educação adotado, sobretudo na modalidade de educação do campo, no contexto do estado da Bahia. A pesquisa nos ajudou a compreender a realidade do ensino em tempos de Covid-19, bem como a identificar os desafios para superar desigualdades/contradições que ainda persistem no que se refere à dicotomia cidade/campo.

As desigualdades sociais já existentes se tornaram mais evidentes em tempos de ensino remoto, no contexto da Covid-19, com destaque para o acesso à internet de baixa qualidade pelos professores, bem como a redução de salários, fatos que dificultam a atuação profissional e pedagógica. No que se refere aos estudantes, as desigualdades são ainda maiores, sendo que as dificuldades no acesso à internet são o que mais predomina, principalmente no campo, onde também existem problemáticas sobre a aquisição de atividades impressas. Além disso, a falta de orientação no domicílio faz com que muitos estudantes não consigam resolver as atividades sozinhos.

Concluimos que a educação do campo em tempos de Covid-19 torna-se um desafio ainda maior, devido às desigualdades sociais pré-existentes em nossa sociedade. O desafio não se configura na forma de ensino, mas sim nas problemáticas que tiram dos estudantes o direito a bens e serviços essenciais. Além disso, fica ainda mais evidente a precarização do trabalho docente também por meio de contratos sem os mínimos direitos para o exercício da profissão. Assim sendo, a pandemia que tornou necessário adotar o ensino remoto potencializa as desigualdades na sociedade, as quais são características essenciais do sistema capitalista vigente.

Apesar desse momento difícil e de transformações, defendemos uma proposta pedagógica que atenda todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa mocidade, que cultive a solidariedade, a esperança, e o desejo de aprender sempre e de transformar o mundo. Entendemos também que para participar da construção desta nova escola nós, educadoras e educadores, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e unidade de ação.

Diante disso, nos cabe conclamar os gestores públicos para que não abdicuem de seu papel ao dialogar com os/as profissionais em educação, estudantes e pais, principalmente agora que vivemos esse momento singular, pois são esses os principais agentes e interessados em recuperar os prejuízos escolares causados pela pandemia do coronavírus.

Referências

- ARROYO, M. **Políticas educacionais e desigualdades:** à procura de novos significados. Educ. Soc., Campinas, vol.31, n.113, p. 1381-1416, 2010.
- BAHIA. SEC - Secretaria da educação do estado da Bahia. **Diagnóstico das escolas do campo do estado da Bahia.** Salvador, Bahia, 2017.
- BAHIA. **Resolução CEE N.º 37** de 18 de maio de 2020. Diário Oficial do estado da Bahia, de 21 de maio de 2020. Secretaria Estadual de Educação. 2020. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_37_2020_NORMA_S_COMPLEMENTARES_revisada_CDE_mesclado.pdf Acesso em: 22 jul. 2020. Acesso em: 25/07/2020.
- BRASIL. Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 03/08/2020.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, 2017.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. saúde, Rio de Janeiro, v.7 nº1, p 35-64, mar/jun. 2009.
- COLEMARX - Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social:** porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2020. Disponível em: <<http://www.colemarx.com.br/wpcontent/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- CNTE - Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação. **Diretrizes para a educação escolar durante e pós-pandemia Contribuições da CNTE.** A educação é um direito de todos/as e, por isso, nenhuma medida deve ser segregadora ou excludente. Brasília-DF, 15 de junho de 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.**
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 2,** de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008>>. Acesso em 28/07/2020.
- _____. **Decreto nº 7.352,** de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 29/07/2020.
- _____. **Decreto legislativo nº 6,** de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública.

Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 23/07/2020.

_____. **Portaria N° 343**, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Diário oficial da União. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em:<<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 23/07/2020.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 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. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15/07/2020.

DAVIS, Mike, et al: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta**. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). 25ª edição.

GEPEMDECC. **Grupo de estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade**. Vitória da Conquista, Maio de 2020. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HODGES, Charles et all. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. EDUCAUSEreview, 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acessado em 20/08/2020.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 30-41.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. 2ª ed.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 18ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

RBA - da Rede Brasil Atual. **Falta de preparo das escolas para educação a distância aumenta desigualdades**. Por Clara Assunção | RBA Publicado 09/06/2020 - 17h29. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/06/celular-e-whatsapp-educacao-a-distancia-pandemia/>. Acesso em: 28/07/2020.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores

Educação do campo: panorama dos impactos da COVID-19 frente às desigualdades educacionais no estado da Bahia

Associados, v. 14, p. 423-439, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/09.pdf> Acesso em 24 de ago. de 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no contexto brasileiro**. Editora Edufba : Salvador – Ba. 2020.

SPIRKINE, A. YAKHOT, **O Princípios do Materialismo Histórico**. S. São Paulo: Estampa, 1975.

UESB/Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem. **Os Impactos das tecnologias Educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios localizados no Estado da Bahia no Contexto da pandemia de COVID-19**. Vitória da Conquista-BA; Maio, 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS EM EDUCAÇÃO. **Nota pública nº 002/2020**. Direito à educação e calendário letivo. Aracaju, 02 de abril de 2020. Disponível em:

<https://www.uncme.org.br/Gerenciador/arquivos/9d45ffbc7123a3120f0089d3652fbcad.pdf> Acesso em: 24 de ago. de 2020.

Sobre os autores

Arlete Ramos dos Santos

Pós-doutora em Educação e Movimentos Sociais do Campo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora Adjunta da UESB. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB/Campus de Vitória da Conquista - BA e do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPED/UESB). ORCID: 0000-0003-0217-3805
E-mail: arlep@hotmail.com

Antônio Domingos Moreira

Graduado em Pedagogia; Especialista em Agroecologia – IF Baiano; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidade (GEPED/UESB); Membro do Grupo do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (CEPECH) e Professor da rede municipal de Riacho de Santana-Ba. Orcid: 0000-0002-2856-1219
E-mail: tony.dom1987@gmail.com

Marizéte Silva Souza

Mestre em Letras Linguagens e Representações, Especialista em Leitura e Produção de Textos e Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora auxiliar substituta da UESC. Professora da educação básica através da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPED/UESB). ORCID: 0000-0002-6074-5480 E-mail: marizeteo8@gmail.com

Recebido em: 12/01/2021

Aceito para publicação em: 02/02/2021