

Ensino Remoto Emergencial: seus desdobramentos na educação básica para alunos do meio rural

 Anelita Guerra Lacerda¹,  Sandra Augusta de Melo²

¹ Escola Municipal Alessandro Mendes Simões. Atendimento Educacional Especializado – AEE, Auxiliar de Educação. Avenida Brasil, 60, Centro. Santa Rita de Minas – MG. Brasil. ² Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP.

Autor para correspondência/Author for correspondence: annelacerda2019@gmail.com

RESUMO. Por meio de pesquisa bibliográfica, o presente artigo se introduz com um breve histórico da educação no meio rural, em que pontua as marcas dos interesses das grandes elites ruralistas em suas definições, chegando até o advento da educação no campo, e, depois, ao recente desmanche das escolas localizadas nas áreas rurais. Tendo este pano de fundo, o trabalho discute como se deu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para os alunos do meio rural durante o isolamento social e o fechamento das escolas no ano de 2020. Verificou-se que as fragilidades e deficiências de recursos e atenção voltados para a educação de crianças campestres se acentuaram no referido período, deixando marcas em seus processos de aprendizagem. O ERE evidenciou, ainda mais, problemas antigos e trouxe novos tais como: a falta de estrutura física para estudar; dificuldades para receber o material impresso por dependerem das estradas rurais; a falta de pessoas em condição de prestar auxílio nas tarefas; e a dificuldade de acesso às tecnologias de informação e comunicação. Concluiu-se que tais fatores são reflexos de todo descaso e falta de definições governamentais adequadas à educação no campo durante sua história, e que ficaram mais evidentes durante o ERE, podendo ter consequências nas relações dos alunos com a escola e acarretar dificuldades de aprendizagem durante os próximos anos.

Palavras-chave: educação rural, ensino do/no campo, ensino remoto emergencial.

Emergency Remote Teaching: its consequences in basic education for students in rural areas

ABSTRACT. Through bibliographical research, this article introduces itself with a brief history of education in rural areas, in which it points out the marks of the interests of the great rural elites in their definitions, reaching the advent of education in the countryside, and, later, the recent dismantling of schools located in rural areas. With this background, the work discusses how Emergency Remote Education (ERE) was carried out for students in rural areas during social isolation and the closure of schools in 2020. It was found that the weaknesses and deficiencies of resources and Attention focused on the education of rural children increased in that period, leaving marks on their learning processes. The ERE further highlighted old problems and brought new ones such as: the lack of physical structure to study; difficulties in receiving printed material due to dependence on rural roads; the lack of people able to provide assistance with tasks; and the difficulty in accessing information and communication technologies. It was concluded that such factors are reflections of the neglect and lack of adequate government definitions for education in the countryside during its history, and which became more evident during the ERE, and could have consequences on the relationships between students and school and also lead to learning difficulties. during the coming years.

Keywords: rural education, teaching in the countryside, emergency remote teaching.

Enseñanza a distancia de emergencia: sus consecuencias en la educación básica de los estudiantes de zonas rurales

RESUMEN. A través de una investigación bibliográfica, este artículo se introduce con una breve historia de la educación en el medio rural, en la que señala las marcas de los intereses de las grandes élites rurales en sus definiciones, llegando al advenimiento de la educación en el campo y, posteriormente, el reciente desmantelamiento de escuelas ubicadas en zonas rurales. Con estos antecedentes, el trabajo analiza cómo se llevó a cabo la Educación a Distancia de Emergencia (ERE) para estudiantes de zonas rurales durante el aislamiento social y el cierre de escuelas en 2020. Se encontró que las debilidades y deficiencias de recursos y atención enfocadas a la educación de los niños rurales aumentaron en ese período, dejando huellas en sus procesos de aprendizaje. El ERE destacó además viejos problemas y trajo otros nuevos como: la falta de estructura física para estudiar; dificultades para recibir material impreso debido a la dependencia de los caminos rurales; la falta de personas capaces de ayudar con las tareas; y la dificultad para acceder a las tecnologías de la información y las comunicaciones. Se concluyó que dichos factores son reflejo del abandono y falta de definiciones gubernamentales adecuadas para la educación en el campo durante su historia, y que se hizo más evidente durante los ERE, y que podrían tener consecuencias en las relaciones entre los estudiantes y la escuela y también conducir a dificultades de aprendizaje durante los próximos años.

Palabras clave: educación rural, enseñanza en el campo, teleenseñanza de emergencia.

Introdução

O presente artigo se fundamenta em pesquisas bibliográficas, nas quais buscamos contribuições da literatura científica produzida sobre a história do ensino no meio rural e sobre o ensino para alunos rurais na época da pandemia de 2020. Para isso, buscou-se conhecer e resenhar o conhecimento produzido sobre o desenvolvimento, as especificidades, e o lugar da educação rural nas políticas públicas, até chegar ao recente ERE que exigiu o uso das tecnologias e a criação de alternativas ao ensino tradicional.

O interesse no tema do ensino no meio rural surgiu de situações vivenciadas por uma das autoras, no cotidiano da localidade rural onde sempre residiu, nas escolas rurais em que estudou e que tomaram a forma de questionamentos durante o ano de 2020 com o avanço da Pandemia da COVID-19 e a implementação do Ensino Remoto Emergencial - ERE.

O evento da pandemia de 2020 trouxe à tona questões que ainda não nos parecem suficientemente ponderadas ou discutidas. Na área da educação, a busca de soluções para prosseguir após a pandemia parece não ter deixado espaço para se avaliar suficientemente as iniciativas de soluções encontradas durante o forçado distanciamento social. As experiências não foram discutidas, revistas, ponderadas e, por isso, pode-se dizer que pouco se aprendeu com elas. Este trabalho se insere nesse amplo campo para discussões com a proposta de debater, especificamente, a implantação do ERE para crianças que residem nas áreas rurais.

Para contextualizar, lembramos que no Brasil, este país extenso territorialmente, composto por um povo pluricultural, com muitas regiões distintas, com características próprias, cada qual com suas mazelas sociais e educacionais, num passado recente - no mês de maio de 2020 - o Ministério da Educação (MEC) validou a proposta do Conselho Nacional de Educação (CNE, Parecer nº 5/2020), que orientava que cada estado e município deveria planejar e implementar o ERE de acordo com suas necessidades educacionais e sanitárias. A proposta visava manter os dias e horas letivas anuais mínimos previstos pelas normativas nacionais (Brasil, 2020a). A regionalização era inevitável. Mas há uma população de alunos que está presente em todas as regiões e que nos parece ter sido negligenciada ou não suficientemente atendida: aquela distanciada dos centros urbanos.

Estes fatos: pandemia, distanciamento social, ERE de alunos rurais, entretanto, não podem ser analisados sem se conhecer um pouco da evolução da educação rural no Brasil. Isso porque, embora a Carta Magna da nossa nação em seu artigo 205 do Capítulo III assegure o direito à educação para todos os cidadãos, sendo dever do Estado e da família propiciar as condições para que ela ocorra (Brasil, 1988), quando se trata da população

campesina, a precariedade da atenção dada às suas peculiaridades é contundente. Vamos aos aspectos históricos.

Educação Rural e do/no Campo: aspectos históricos

Segundo Torres e Simões (2015), em 1889, com a Proclamação da República Federativa do Brasil, foi instituída a Pasta da Agricultura, dando início ao atendimento educacional formal de alunos das áreas rurais. Essa trajetória, no entanto, foi curta, passando pelo governo de Marechal Deodoro da Fonseca (1889 a 1894), tornando-se inativa após o ano de 1894 e retornando ao cenário nacional no ano 1909, com a formação de instituições voltadas para a formação de agrônomos, estando focada apenas nesta função até o ano de 1917. Entretanto, para os autores, foi aproximadamente a partir do ano de 1917, durante uma significativa migração do povo campesino para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida que nasceu a escola rural, e a motivação foi a tentativa de reter o movimento migratório.

Essa educação rural, portanto, surgiu da necessidade de se produzir mão de obra para atender aos interesses dos grandes proprietários de terras, ou seja, advém do interesse das elites ruralistas e das oligarquias predominantes no início do século XX. Neste sentido, podemos entender que a formação da escola rural nasce de um objetivo escuso de formar o sujeito campestre apenas para a função de trabalhador, alienando-o como produtor de conhecimentos capaz de ser um sujeito reflexivo. Uma educação que não considera o saber dos aprendentes estabelece uma hierarquia entre os saberes, impõe os novos conhecimentos sem trazer à consciência a cultura já existente, e joga por terra a estima pelo que se tem, como bem aponta Nascimento e Bicalho (2019):

A educação rural ofertada aos povos camponeses estigmatizava-os como atrasados, subdesenvolvidos e alienados. As práticas utilizadas por esses grupos políticos mantêm-se fiéis à reprodução de suas ideologias autoritárias e conservadoras. Por décadas, relegaram aos camponeses o direito de apenas se manterem rotineiramente acostumados. Os sujeitos, individuais e coletivos, foram cerceados em seu direito a uma educação que instigasse à reflexão, à crítica e às possibilidades de lutas em prol do desenvolvimento sustentável e da inserção social. (p. 65-66).

No período compreendido entre os anos de 1917 e 1920, houve uma intensa valorização das escolas urbanas devido à grande procura em atender as necessidades do mercado de trabalho e as exigências da crescente industrialização. Ianni (2004) afirma que tal

esvaziamento da área rural teria sido uma consequência da descentralização do capital no setor agrícola que, a partir disso, passou a se encontrar presente na esfera industrial.

Com isso, a educação rural esteve relegada ao descaso e, assim, seria lógico lograr o fracasso. Para Silva (2010), este fato culminou em escolas rurais em condições de infraestrutura inadequadas, professores sem qualificação e currículos que não atendiam às especificidades da população atendida.

Ao final do ano de 1920 iniciou-se um forte movimento nacionalista. Com isto, emergiu o intuito de se fornecer uma educação que fortalecesse qualidades próprias para o povo brasileiro com o anseio de valorizar o povo campesino. Almeida (2011) corrobora com os dizeres acima sobre o período ao afirmar que: “Desenvolve-se no país a ideia do ensino rural voltado à defesa do nacionalismo, na busca da construção de uma identidade do povo brasileiro e da nação brasileira” (p. 282).

Os movimentos iniciados a partir da década de 20 estenderam-se e alavancaram os debates em torno da valorização da educação rural até meados de 1930. Para Guedes et al (2018) o “êxodo rural” ocorrido com maior destaque entre 1889 e 1930 se deu devido ao anseio da população rural por uma vida melhor, trabalho e remuneração que atendessem às suas necessidades básicas. Diante deste cenário, houve problemas demográficos nas cidades e falta de mão de obra para atender as demandas de trabalho das elites rurais, surgindo, assim, um maior interesse em fornecer meios para que a educação rural ocorresse.

Almeida (2011), Schelbauer e Machado (2013) destacam a relevância do professor Antônio Carneiro Leão para o desenvolvimento e valorização da educação, sendo de suma importância para os desdobramentos da educação rural e a formação adequada do professor no atendimento das demandas dessas escolas. Nawroski (2017) ressalta que o professor Leão defendia a construção do ensino próprio para o campo assim como a educação de qualidade para todos:

Portanto, a escola da cidade deveria formar trabalhadores para a cidade e a escola rural, trabalhadores para o campo. Uma escola apropriada para o campo foi a grande preocupação de Antônio Carneiro Leão no Brasil, como veremos no decorrer deste trabalho por meio das obras escolhidas para a investigação. (Nawroski, 2017, p. 33).

Entre os anos de 1930 e 1960, portanto, tornou-se a evidenciar o assunto ruralista no Brasil e a educação rural retomou o propósito de conter a migração rural para os centros urbanos. Foi o denominado “Êxodo Rural” que trouxe de volta o interesse de investir em um ensino próprio para as regiões rurais.

A Constituição Federal de 1934, movida pelo Manifesto da Educação Nova, trouxe contribuições relevantes para a Educação como um todo e pela primeira vez a educação rural foi abordada. No Art. 148 a 158 encontramos os seguintes dizeres:

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos que vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único: Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (Brasil, 1934).

No Estado Novo, no dia 01 de novembro de 1937, foi promulgada uma nova constituição por Getúlio Vargas e nesta última edição a educação perdeu espaço. O autoritarismo se sobrepôs às necessidades de crescimento social. Entre os anos de 1942 e 1946 entrou em vigor as denominadas “Leis Orgânicas do Ensino” instituídas pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema em 6 decretos-lei que abordavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola” (Brasil, 1946a).

Sobre a educação rural, o Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, promulgado pelo então Presidente da República Gaspar Dutra no Art. 1º orienta a formação e preparação dos trabalhadores para a agricultura (Brasil, 1946b). Ali se propunha que estes trabalhadores pudessem se qualificar tecnicamente visando aumentar a produtividade, e, os alunos que assim o desejassem, poderiam continuar seus estudos em nível superior dentro da temática agrícola. Eram propostos, ainda, a formação de professores para a área específica da agricultura.

Sobre a Constituição (BRASIL, 1946 c) é plausível dizer que trouxe aspectos mais positivos que permitiam um ensino mais reflexivo que, mais tarde, contribuiu com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1961). Guedes et al (2018), afirmam que a Constituição Federal em 1967, por sua vez, tratou de isentar o estado da responsabilidade de assegurar uma educação de qualidade para os moradores das localidades rurais. Este cenário se manteve até os anos de 1970.

Andrade e Di Pierro (2003) destacam que a educação rural havia encontrado o fracasso em algumas de suas tentativas devido à falta de políticas educacionais que de fato atendessem às suas necessidades:

Após duas décadas de intensa urbanização e êxodo rural, a temática da educação do campo não ocupou papel relevante na agenda de política educacional durante o período de transição democrática dos anos 80, e só voltou à pauta do debate político pedagógico nos anos 90, pelas mãos dos movimentos sociais. (Andrade & Di Pierro, 2003, p. 5).

Para Guedes et al (2018), foi a partir dos anos de 1980 com o Movimento dos “Sem Terra (MST)” que surgiram iniciativas que mais tarde se tornaram políticas educacionais direcionadas para o povo do campo como conhecemos hoje.

As discussões em torno de uma educação que atendesse o povo camponês em sua totalidade só ganharam notoriedade a partir da década de 90, quando surgiram os primeiros vestígios da educação do/no campo. Educação no campo, consciência de classe, luta pela terra, reforma agrária, são expressões que se associam, desde que a educação assumiu seu papel na conscientização dos cidadãos. Esse movimento ganhou impulso através das contribuições de Paulo Freire, e a educação no campo passou, então, a ter um caráter emancipatório:

A educação do campo, desenvolvida na luta pela terra entre trabalhadores e trabalhadoras do campo, necessita ser pensada e refletida à luz das contribuições que o pensamento do educador Paulo Freire permite problematizar e avançar, já que a luta não se resume em um “pedaço de chão”, mas sim, a garantia dos direitos e dentre eles, o educacional, perante uma população historicamente excluída, mas que resiste e inova a valorização educativa na luta que desenvolvem. (Paulo Freire como citado em Rossi, 2014, p. 653).

Dada a complexidade que o Brasil enfrenta em estabelecer políticas adequadas para atender as pessoas provenientes das localidades rurais é preciso elucidar e diferenciar a “Educação Rural” da “Educação do/no Campo”, sendo, esta última, resultado das lutas sociais. Autores como Fernandes, Ceriulli e Caldart (2004), consideram adequado trocar a expressão “rural” por “campo”. Essa adjetivação das escolas localizadas em comunidades camponesas e espaços rurais é preferível para fazer alusão às circunstâncias do trabalho campestre na atualidade, muito mais do que simplesmente referir-se à sua localização fora dos espaços urbanos.

Nascimento e Bicalho (2019) reforçam que foram as lutas das minorias e todo o engajamento coletivo dos camponeses que asseguraram a implementação da escola do/no campo: uma escola que avigora a identidade da população camponesa. Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que o projeto de escola do/no campo é o resultado de uma busca constante pelo direito a uma vida plena e democrática - representa o direito à terra bem como todos os outros direitos que a Constituição determina aos cidadãos brasileiros: direito ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação, ou seja, a uma vida digna.

Em 1997 ocorreu o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e em 1998 a Primeira Conferência Por uma Educação Básica no Campo, em Luziânia- GO,

entre os dias 27 e 31 de julho (Caldart, 2003). O projeto se realizou graças às ações conjuntas de diversos setores, dentre eles movimentos sociais, religiosos, de trabalhadores rurais, sindicatos e organizações educacionais nacionais e internacionais. O evento teve a contribuição imprescindível do professor Miguel Arroyo, pedagogo atento aos contornos que envolvem a educação do/no campo e seus movimentos sociais.

Além da seguridade oferecida pela Constituição Federal (1988) sobre o direito à educação adequada para todos os sujeitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, promulgada no dia 20 de 1996 nos Artigos 23, 26 e 28, pondera sobre a educação do/no Campo como aquela ocorrida nas instituições localizadas em regiões rurais, respeitando a diversidade social e cultural que ali reverbera (Brasil, 1996).

Nos últimos anos, entretanto, temos observado o fechamento de diversas escolas rurais e a transferência de seus alunos para instituições urbanas, o que demanda o deslocamento dessas crianças do meio rural para as cidades. Este processo tem sido chamado de “nucleação”.

Observemos: “A nucleação acelerou-se nos últimos anos, motivada pela tese da eliminação das classes multisseriadas sobre o argumento de que com a seriação seria possível melhorar os indicadores educacionais de aprendizagem, ou seja, a construção do discurso da qualidade da educação, além da justificativa da disponibilidade do transporte escolar aos alunos” (Carmo, 2012, p. 9).

Essa mudança exige das famílias maiores esforços para manter os filhos nas escolas e coloca os jovens em contato cotidiano com a realidade urbana, pela qual podem ser seduzidos. Luther e Gerhardt (2018) destacam que as crianças passam a ser levadas para a escola, ao invés da escola vir até as crianças devido à falta de interesse político em proporcionar melhores condições de vida para as pequenas comunidades, e chama a atenção para o intuito subjacente a essas decisões de formar mão de obra barata para o mercado de trabalho – uma demanda de grandes empresários - ao invés de priorizar investimentos em pequenos produtores e agricultura familiar.

Após conhecermos alguns pontos sobre o ensino no meio rural no Brasil ao longo dos anos, teceremos, no próximo tópico, algumas considerações sobre o ERE no país e em especial no estado de Minas Gerais para localidades campestres.

Ensino Remoto Emergencial no Meio Rural Durante a Pandemia de COVID-19 no Brasil: alguns fatos apresentados no estado de Minas Gerais

Com base no censo escolar de 2019, Oliveira et al (2021) analisam que entre as escolas do estado de Minas Gerais, “... 3288 unidades estão em zonas urbanas e 324 localizam-se em zonas rurais, abrigando 85,3% e 14,7% das matrículas, respectivamente” (p. 90). Dentre outros, dois outros temas tratados pelos autores acima mencionados, parecem relevantes para o presente estudo: o fato do estado de Minas manter somente 17 estabelecimentos escolares para atender a população do campo, indígena e quilombola – quando é sabido que temos 853 municípios - e o fato dos professores mineiros terem um dos menores salários do país, destacando as difíceis relações entre o estado e a classe dos trabalhadores da educação, nesse estado que não obedece sequer o piso nacional salarial do magistério (Oliveira et al., 2021).

Por causa do fechamento das escolas para distanciamento social durante a pandemia pelo COVID19, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (resolução nº 4310/2020) instituiu as atividades escolares não presenciais no âmbito das escolas estaduais a partir do dia 18 de abril de 2020 (Minas Gerais, 2020). Neste contexto, as escolas tiveram seus espaços físicos fechados e instaurou-se o ERE.

Minas Gerais, com seus 853 municípios é o segundo estado mais populoso da federação (o primeiro é o estado de São Paulo) com 16.715.216 habitantes em áreas urbanas e 2.882.114 em localidades rurais (IBGE, 2010 & 2020). Além disso, grande parte destes 853 municípios é de pequeno porte, de modo que chegam a se mesclar com comunidades rurais, com populações também ligadas ao trabalho no campo. Considerando que, frente às medidas adotadas em decorrência da pandemia da COVID-19, o estado delegou autonomia para os municípios se planejarem e organizarem a sua própria vida escolar de acordo com suas necessidades. Não é difícil imaginar a complexidade do desenrolar do ERE nestas regiões.

Para as escolas estaduais o governo de Minas disponibilizou o “REANP” “Regime de Estudo não Presencial”, que contava com a Plataforma “Estude em Casa”, o “Plano de Ensino Tutorado” (PET), as teleaulas do “Se liga na Educação” (Youtube, Rede Minas e TV Assembleia) e o aplicativo “Conexão Escola” (Minas Gerais-REANP, 2020). Todas estas ferramentas foram dispostas no site da Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais (SEE/MG) durante o período de isolamento social que fechou as escolas.

Verifica-se, assim, pela própria natureza das ferramentas oferecidas pelo estado para dar prosseguimento ao ano letivo, que os meios tecnológicos foram os recursos mais

utilizados para o cumprimento dos dias e horas letivos no estado. Porém, ainda que vivamos em uma era tecnológica, as escolas brasileiras em sua maioria carecem de aparatos tecnológicos, sendo que, nas escolas rurais o problema tende a ser mais grave:

...49% das escolas rurais possuem computador de mesa, 30% possuem computador portátil e só 4% possuem tablet. O número de computadores disponíveis na escola, 24% possuem de 1 a 5 computadores de mesa, sendo que 11% não tem nenhum; 22% possuem de 1 a 5 notebook na escola; e 2% possuem de 1 a 5 tablets. Quanto ao acesso à internet, 24% das escolas rurais possuem acesso à internet, sendo a região sul com maior proporção, 46%, e a nordeste com a menor, 13%. (Painel TIC Covid-1 como citado em Quilião & Santi, 2020).

Esses dados demonstram que as escolas rurais carecem de aparelhos tecnológicos básicos para alicerçar a comunicação e o desenvolvimento de alunos e professores pela intermediação de tecnologias. Deriva-se daí que os recursos disponibilizados pelo estado não atendiam as necessidades desta população. Levando em conta essas dificuldades de acesso ao material escolar por meios digitais, os alunos da zona rural acabaram podendo contar apenas com as atividades impressas e algum contato com os professores por aplicativos de mensagens instantâneas – que também foi dificultado pela baixa cobertura e qualidade da internet em ambientes não urbanos.

... alunos da rede pública de ensino em regiões rurais não conseguem acompanhar esse modelo de ensino e, como alternativa, recebem materiais impressos como atividades remotas. Assim, sem acesso às plataformas online torna-se impossível o contato dos alunos com os professores para tirar suas dúvidas, o que pode acarretar prejuízos no aprendizado. (Silva et al., 2020, p. 3, tradução livre).

Outro fato evidenciado durante o presente estudo foi que um dos aparelhos mais empregados pelos alunos para seus estudos durante o ERE, eram os *smartphones*. O que também se revela um problema maior para os alunos camponeses:

O telefone celular foi o dispositivo mais citado entre os usuários (37%) como dispositivo utilizado com maior frequência para acompanhar as aulas ... Em grande parte dos casos, o celular utilizado nas atividades educacionais era de uso exclusivo dos estudantes (59%), mas 10% dos usuários afirmaram compartilhá-lo com outros moradores do domicílio. (Painel TIC Covid-1 como citado em Quilião & Santi, 2020).

Vale dizer que os *smartphones* e as redes sociais se mostraram ferramentas muito importantes durante o ERE, pois, foi por meio destes aplicativos que aconteceu a maior parte das interações entre a escola, os responsáveis e os alunos. Entretanto, é preciso destacar que em muitos casos esses aparelhos não estavam disponíveis para as crianças na maior parte do tempo, o que acabava por limitar seu uso para o desenvolvimento das atividades escolares.

Este fato foi mais um dificultador no desenvolvimento das atividades pedagógicas desenvolvidas remotamente e, provavelmente, repercutiu negativamente na aprendizagem dos alunos. Silva et al (2020) pontuaram esta questão:

Outro relato importante é que mesmo quando as famílias têm um celular, a situação de inadequação permanece, pois há vários alunos na família que exigem o uso de celulares para tais tarefas, impossibilitando que todos o utilizem na medida de suas necessidades. (Silva et al., 2020, p. 5, tradução livre).

Estas constatações nos apontam que nem a União, nem os Estados ou os Municípios conseguiram antecipar estes problemas, ou desenvolveram políticas públicas capazes de fornecer os meios para atender as necessidades das regiões rurais. Seria possível tecer algumas hipóteses sobre as razões desta ineficiência, e em todas elas, a negligência está presente: “A invisibilidade da escola rural, o descumprimento da legislação, o pacto entre agentes administrativos e a burocratização das ações necessárias para minimizar as mazelas enfrentadas nos cotidianos das escolas rurais são problemas recorrentes na perspectiva da educação no campo” (Quilião & Santi, 2020).

Ou seja, para compreender o que foi o ERE para os alunos rurais, é preciso levar em consideração os diversos problemas sociais historicamente enfrentados por esta população.

Para falar de Ensino Remoto, acesso às tecnologias digitais, problemáticas e resultados que estão imersos no atual contexto, é preciso mencionar questões sociais que estão diretamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, pois muitas desigualdades foram claramente expostas nesse momento, evidenciando desigualdades e outros problemas que assolam a sociedade há muito tempo. (Brito et al., 2020, p.06).

O ensino no meio rural quando inserido no contexto tecnológico tem agravantes visivelmente mais complexos. Há de se levar em conta aspectos que envolvem localização, falta de acesso à internet e as questões de valorização da educação por parte dos pais e responsáveis. Silva et al (2020) corrobora com essa reflexão quando aborda as perdas que os alunos das áreas rurais na região do norte de Minas Gerais sofreram durante o ERE:

... esse aprendizado funciona melhor em formatos digitais, pois é possível abordar as preocupações dos alunos com reuniões online. No caso dos alunos das escolas rurais entrevistados, as perdas no ensino são evidentes, quando esse contato com o professor não está disponível para atender a essas dúvidas. A realidade vivenciada por esses alunos, nessa pandemia, é retratada com acúmulos de dúvidas e perda de aprendizado, o que mostra que a desigualdade social afeta a qualidade da educação dos estudantes rurais. (p. 8, tradução livre).

Medina e Pereira (2020) afirmam: “Não subestimamos a contribuição das tecnologias atuais no campo educacional, mas como implementar o ensino remoto em um país que não garante direitos fundamentais como água potável, rede de esgoto, energia e transporte?” (p.265).

Mas é necessário lembrar, também, que a educação no meio rural se diferencia da educação nos meios urbanos para além da falta ou dificuldade de acesso ao mundo tecnológico. Por exemplo, muitas crianças campesinas são inseridas no mundo do trabalho desde muito cedo, e são obrigadas a deixar as atividades escolares em segundo plano.

Nas regiões rurais, a participação no mundo do trabalho começa cedo, nos deparamos com diferentes horários, períodos de plantio, colheita, seca e chuvas, fatores estes que marcam o cotidiano de nossos educandos, além da falta de estrutura e distância das unidades escolares, ocasionam a desistência e a evasão escolar. (Lago & Gonçalves 2015, p. 4).

Nesta realidade e sem horário específico para frequentar a escola, é de se imaginar que o tempo de dedicação à instrução tenha sido drasticamente reduzido para estas crianças durante o isolamento social e o ERE, mais ainda do que para a população em geral.

O ERE evidenciou dificuldades estruturais para que as crianças realizassem seus estudos em casa: em geral, as residências não têm espaços reservados para estudar: não é comum, nas casas de famílias que vivem e trabalham no campo, reservar espaços para um escritório ou sala de estudos. Muito menos é comum que nos quartos das crianças sejam colocadas escrivaninhas ou mesas para este fim, como acontece nas cidades em famílias de classe média.

Outra questão altamente relevante é a falta de escolaridade dos pais e/ou responsáveis: com pouca vivência escolar, estes não conseguem compreender bem as necessidades dos filhos, e nem prestar muito auxílio na realização das atividades escolares durante o período pandêmico. Souza (2020) escreveu a este respeito:

Diante deste cenário, torna-se ainda mais preocupante a maneira como está se desenvolvendo o ensino remoto no Brasil, pois é difícil de se imaginar um pai ou uma mãe analfabeta realizando a alfabetização do seu filho apenas com atividades impressas e sem a intervenção direta de um professor. (p. 11).

Para Santos (2023) este nos parece ter sido um dos maiores desafios enfrentados pelos familiares durante o ERE pelas comunidades campesinas e observados pelos professores após o retorno das aulas presenciais:

Quando os pais não apresentam o nível de escolaridade exigida para a resolução de determinada tarefa, e sendo eles os únicos orientadores dentro do convívio social da criança

de 1º a 5º ano, o aluno deixa de aprender. Isso não quer dizer que o sucesso na aprendizagem do estudante depende única e exclusivamente do nível de escolaridade de sua família, no entanto, é fator importante dentro do ensino remoto. (Santos, 2023, p. 12).

É importante lembrar que, além de terem enfrentado significativas dificuldades com relação ao acesso ao material escolar, os alunos de áreas rurais perderam também na questão nutricional durante o isolamento social e o fechamento das escolas, pois, em muitas situações, a merenda escolar é uma das principais fontes de alimento para essas crianças, como lembram Silva et al. (2020): “Outro fato preocupante é que quando os alunos perdem o acesso às aulas presenciais, também perdem o acesso à merenda escolar, que ... é a mais importante do dia, se não a única.” (p. 5).

Por outro lado, embora sem entrar muito no mérito desta discussão, não podemos esquecer dos desafios que o professor viveu naquele período, especialmente aqueles que, durante o ERE, lecionavam nas áreas rurais. Se todos os profissionais da educação se viram subitamente obrigados a migrar para uma prática educativa mediada por tecnologia sem terem sido preparados para isto, o professor de escolas voltadas para o público rural teve dificuldades ainda maiores: se viu diante da obrigação de adotar o ensino remoto sem que seus alunos tivessem suficiente acesso à tecnologia. Até mesmo fazer com que o material impresso chegasse às mãos dos alunos foi desafiador, em alguns casos.

Quilião e Santi (2020) alertam que, levados em conta a situação das escolas do campo, as distâncias dos centros urbanos, infraestrutura e a falta de recursos tecnológicos, o ERE para os alunos e professores das áreas rurais foi excludente.

Sobre o ERE no estado de Minas Gerais, Coelho e Oliveira (2020) avaliam que:

... sua implementação não chegou a todos os alunos, a todas as escolas, a todos os professores, a todas as casas. Também não contemplou as demandas específicas – os quilombolas, os indígenas, os alunos com deficiências, os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Igualmente, não levou em consideração as questões associadas ao acesso à Internet, aos custos monetários e financeiros associados à aquisição de equipamentos e tecnologias. Ao implantar um programa homogêneo em todas as regiões do estado, a SEE lineariza sua ação, subalternizando os docentes, os alunos e suas famílias. (p. 71).

Muito embora se possa encontrar muitas produções sobre o ERE na pandemia de 2020, acredita-se que a discussão sobre os temas a ele relacionados não foram, nem de longe, esgotadas. Além disso, as análises a este respeito não se aplicaram suficientemente à população do campo. Basta uma pesquisa bibliográfica sobre os temas “Educação do campo”

+ “pandemia” ou “pós-pandemia”, para verificarmos a pouca atenção dada às especificidades do aluno campesino nas produções acadêmicas. Silva e Wunsch (2023) concordam com isto:

Na tentativa de identificar práticas de real impacto socioeducacional durante a pandemia no cenário rural brasileiro, este estudo gerou uma revisita às metas estabelecidas globalmente e por nações da UNESCO para este século XXI, mostrando o marco do período pandêmico como crucial para uma atenção especial à situação das populações rurais no Brasil. Viu-se que a temática não foi de todo explorada nas pesquisas científicas. (Silva & Wunsch, 2023, p. 17).

Parece ser legítimo, portanto, afirmar que o ERE para o meio rural não recebeu a devida atenção nem durante, nem após seu advento. E ainda que olhar para este período histórico possa nos apontar questões extremamente relevantes sobre a educação rural, tanto em tempos de normalidade, quanto em tempos de crise.

Pensar nos diferentes territórios de aprendizagem é entender que a educação pode ser um veículo para a transformação e o rural pode ser o olhar para as políticas e prioridades para a educação sob uma nova perspectiva... Atender às prioridades e necessidades indica novas ênfases no conteúdo e na organização social, em uma nova dinâmica da interação rural-urbana, agora com mais flexibilidade. As preocupações e prioridades das comunidades rurais em transformação precisam considerar as tendências e influências contextuais que influenciam os sistemas nacionais de educação, mas as nacionais também a si. Responder à diversidade das situações pode ser uma medida chave para tornar questões de acesso, equidade, qualidade, relevância e eficiência do sistema educacional devem ser reexaminadas do ponto de vista dos cenários em mudança. (Silva & Wunsch, 2023, p. 18).

Sobre a alfabetização no meio rural durante o ERE

De todos os alunos que viveram o ERE, precisamos mencionar especialmente aqueles que deveriam ser alfabetizados naquele período. Alfabetizar requer uma série de metodologias próprias com o intuito de desenvolver competências de acordo com a fase de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Mas as crianças rurais não tiveram isto e foram, isto sim, submetidas às condições discutidas anteriormente neste texto.

Santos (2023) chama a atenção sobre as consequências das deficiências na alfabetização nos alunos rurais:

Muitos alunos da zona rural não foram devidamente alfabetizados, alguns sequer conseguiram desenvolver as competências básicas de sua idade, tampouco absorveram os conteúdos previstos para a série cursada. Todavia, a demanda de alunos, sempre fluída, não para; esse aluno, preparado ou não, precisa avançar de série e ceder o espaço para outro estudante possivelmente não-preparado que também precisou avançar de etapa, o ciclo não tem a opção de desacelerar ou simplesmente parar. (p. 13).

Este autor chama a atenção, ainda, para o fato do processo de alfabetização dos alunos camponeses durante o ERE ter-se dado em condições difíceis no que se refere à estrutura, sobretudo quanto à falta dos aparatos tecnológicos:

A falta de estrutura, em se tratando de recursos tecnológicos, tais como internet, impressoras e notebooks, contribuiu sobremaneira para o atraso na aprendizagem dos alunos, uma vez que sem esses instrumentos o ensino tornou-se abstrato, sem consultas com professores ou recursos midiáticos. Isso não significa dizer que o aluno necessita sempre de acompanhamento para aprender, ele pode interpretar e absorver os conhecimentos de maneira autônoma, no entanto, o estudo autodidata só é possível quando o aluno já domina o sistema alfabético. No caso dos alunos do 1º e 2º ano, que estão em fase de alfabetização, faz-se necessária a participação de um professor nesse processo. (p. 15).

Santos (2023) corrobora com as aferições realizadas no presente artigo. A autora ressalta que as metodologias utilizadas antes do período pandêmico, já não surtiam efeito, sendo necessária a reformulação no fazer docente. E alerta que a ausência do professor de forma física durante o ERE tem refletido de maneira negativa no processo de ensino aprendizagem no pós-pandemia.

A ausência do professor no processo ensino-aprendizagem dos alunos reflete negativamente nas séries posteriores, onde se encontram alunos desatentos, eufóricos, irreverentes e com o saber desproporcional à turma em que estão lotados. Esse tipo de educação interfere nas atividades do professor, pois exige mais de uma metodologia. Dessa forma, evidencia-se aqui a importância da renovação das práticas pedagógicas para reverter o atual cenário em que os educandos da zona rural estão inseridos, somente assim os impactos da pandemia sobre as instituições de ensino serão reduzidos. (Santos, 2023, p. 18).

Considerações finais

Na elaboração do presente artigo pudemos acompanhar por meio da literatura acadêmico/científica, um breve histórico das dificuldades enfrentadas pela população camponesa em alcançar uma educação que realmente atendesse às suas necessidades e particularidades.

Mesmo após tantos obstáculos enfrentados na construção da educação para o campo, o que temos presenciado é o fechamento de unidades escolares em espaços rurais e transferência dos alunos para as cidades, o que acarreta a substituição do ensino voltado para o campo por uma formação de mão de obra barata, e redundante em migração desses sujeitos para os centros urbanos. Faltam investimentos públicos na qualificação profissional de educadores voltados para a educação no campo, faltam recursos tecnológicos e espaços que atendam estes alunos camponeses de maneira satisfatória. O Estado, em todos os seus níveis,

falha em oferecer às populações destas comunidades um ensino voltado para as suas especificidades.

Na literatura acadêmica e científica encontrada evidenciam-se, ainda, as carências geradas pela falta de definições políticas, que são históricas no contexto da educação para o meio rural. Ficou claro, também, que o poder público não conseguiu responder satisfatoriamente à emergência criada durante o período de isolamento social imposto pela pandemia pelo COVID-19 em 2020, especialmente no atendimento àqueles que são, usualmente, os mais negligenciados.

Os maiores desafios para os alunos do campo, conforme identificados por esta pesquisa, foram as grandes distâncias dos centros urbanos que dificultaram a distribuição de material impresso; a falta de aparatos tecnológicos adequados para os estudos em meio doméstico; e o precário acesso à rede de internet. Outro fator que se revelou de grande impacto negativo foi a substituição da figura do professor por familiares com pouca escolaridade, muitas vezes analfabetos ou semianalfabetos. Mesmo quando os adultos eram providos de escolaridade, não possuíam a técnica para o ensino e tinham dificuldade de comunicação com os professores que os poderiam auxiliar nesta tarefa.

Pode-se dizer que o ERE para os que residem nas áreas rurais, assim como para todas as crianças em idade escolar, foi importante para manter os alunos ativos. No entanto, como vimos em exemplos do estado de Minas Gerais, os espaços e as ferramentas disponíveis para a educação pública não foram suficientemente adequados.

Neste trabalho, chamamos a atenção para o fato do ERE - o único procedimento de ensino que pareceu possível na crise gerada pelo isolamento social durante a pandemia de 2020 - ter sido ainda menos adequado para a população rural em função de particularidades do ambiente, de acesso, da família e dos recursos (in)disponíveis para a continuidade dos estudos em casa. As análises que foram possíveis se fazer sobre isto, evidenciaram as fragilidades da educação rural, de modo geral, e expuseram as carências específicas desta população mesmo fora de situações de crise. Dizendo de outro modo: as dificuldades durante o ERE expõem a precariedade cotidiana do modo como a educação pública rural é desenvolvida em Minas Gerais e no Brasil como um todo.

Referências

Andrade, M. R., & Dipierro, M. C. (2003). *Programa nacional de educação na reforma agrária: dados básicos para uma avaliação*. São Paulo: Ação Educativa.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Org.). (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.

Caldart, R. S. (2003). *A escola do campo em movimento*. Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Brasil.

Carmo, E. S. (2012). *Um estudo da política de nucleação das escolas ribeirinhas nos municípios de Breves e Curralinho no Arquipélago em Marajó/Pará*.

Carneiro, M. D. P. S., Santos, S. C. A. D., Pereira, C. L., & Ribeiro, L. O. M. (2020). *Tópico—Possibilidades legais a partir do Parecer CNE 5/2020*.

Censo Demográfico IBGE (estimativas). (2020). Recuperado de: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>

Censo Demográfico IBGE. (2010). Recuperado de: <https://censo2010.ibge.gov.br/>

Coelho, J. I. F., & Oliveira, B. R. (2020). O programa de educação remota em minas gerais: uma análise dos efeitos da implementação do regime de estudos não presenciais. *Revista de Ciências Humanas*, 20(2).

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 1934.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Diário Oficial da União. Brasília, 1967.

Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 1937.

Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946c). Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 1946c.

Decreto-Lei nº 8.530, de 20 de agosto de 1946. Aprova a *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 1946a.

Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Aprova a *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 1946b.

Edna, C. O. S. (2023). O Impacto da pandemia no processo ensino-aprendizagem de alunos do 1º ao 5º ano em escolas da zona rural no município de Pedro do Rosário. *Revistaft*, 27(119), 47. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7677647>

Fernandes, N. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2004) Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação básica do Campo”. (Texto introdutório). In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (s./p.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Freire, P. como citado em Rossi, R. (2014). Educação no Campo: da invasão à ocupação cultural para a liberdade. *Campo-território: revista de geografia agrária*, 9(17), 652-671.

Guedes, C. G., Santos, C. A., Rocha, E. N., Anjos, M. P., & Molina, M. C. (2018). *Memórias dos 20 Anos da Educação no Campo e do PRONERA-Universidade de Brasília – UnB*. Organização: Fórum Nacional de Educação do Campo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Brasília.

Ianni, O. (2004). *Estado e capitalismo*. 1ª reimpressão da 2ª edição de 1989. São Paulo: Editora Brasiliense.

Lago, M. M. D., & Gonçalves, R. C. P. (2015). *Permanência de estudantes no meio rural e o proeja-NEAD Canoinhas IFSC*.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. (1996). Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF.

Luther, A., & Gerhardt, T. E. (2018). Educação Obrigatória, Êxodo Rural e Fechamento das Escolas do Brasil. Recuperado de: <http://www.fcr.edu.br/ojs/index.php/saberamazonia/article/view/292>

Medina, B., & Pereira, J. B. (2020). Nós queremos ser ouvidos: “ensino remoto” não é educação! *Temas em Educação Física Escolar*, 5(2), 264 - 275.

Nascimento, F. C. B., & Bicalho, R. (2019). *Breve contextualização da educação rural no Brasil e os contrastes com a educação do campo-educação em debate*. Fortaleza, 78.

Nawroski, A. (2017). *Amor à terra a função social da escola no meio rural* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Novais Brito, T., Santana, J. de J., & Fernandes, M. N. (2020). Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5, e10278. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10278>

Oliveira, B. R., Oliveira, A. C. P., Jorge, G. M. S., & Coelho, J. I. F. (2021). Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do estado de Minas Gerais. *RIAAE – Revista Íbero-Americana de Estudos em Educação*, 16(1), 84-106.

Painel TIC COVID-19 como citado em Quilião, P. L. Santi, N. R. (2020). Inclusão digital em escolas do campo: uma avaliação baseada em dados secundários-iv cintedi. *Anais do Congresso Internacional de Educação Inclusiva-V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva*.

Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. (2020b). Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019- nCoV). Brasília, DF.

Presidência da República. (1961). Câmara dos Deputados Centro de Documentação e Informação lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 fixa as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Presidência da República. (1988). Casa Civil. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, DF, 1988. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

REANP. (2020). Secretaria de Educação de Minas Gerais. Regime especial de atividades não presenciais. Belo Horizonte: REANP.

Rodrigues, A. C. S., Marques, D. F., Rodrigues, A. M., & Dias, G. L.. (2017). Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. *Educação & Realidade*, 42(2), 707–728. <https://doi.org/10.1590/2175-623657687>.

Schelbauer, A. R., & Machado, M. C. G. (2013). Pela educação rural, de Antonio Carneiro Leão. In Mesquita, I. M., & Carvalho, R. A. (Orgs). *Clássicos da Educação Brasileira* (s./p.). Belo Horizonte: Mazza Edições.

Secretaria de Estado de Educação. (2020). Resolução SEE N°4.310/2020. Governo do estado de Minas Gerais. SEE. Recuperado de: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4310-20-r%20-%20Public.%2018-04-20.pdf>

Silva, F. S., & Wunsch, L. P. (2023). Educação do campo na (pós)pandemia: pessoas, experiências coletivas e resiliência. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e14911. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14911>.

Silva, L. H. (2010). *Cenários da Educação no Meio Rural de Minas Gerais*. Curitiba: Editora CRV.

Souza, E. (2020). Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais. *Revista Cocar*, 14(30).

ⁱ Nucleação: Consiste na desativação e fechamento de escolas rurais e a transferência de seus alunos para os centros urbanos, demandando a utilização de transporte escolar e muitas vezes o deslocamento dos alunos por longas distâncias. (Rodrigues et al, 2017).

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 03/07/2023
Aprovado em: 09/10/2024
Publicado em: 12/12/2024

Received on July 03th, 2024
Accepted on October 09th, 2024
Published on December, 12th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No Funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Lacerda, A. G., & Melo, S. A. (2024). Ensino Remoto Emergencial: seus desdobramentos na educação básica para alunos do meio rural. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e18826.

ABNT

LACERDA, A. G.; MELO, S. A. Ensino Remoto Emergencial: seus desdobramentos na educação básica para alunos do meio rural. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e18826, 2024.