

## A INVISIBILIDADE DAS LEGISLAÇÕES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PERÍODO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO NO TERRITÓRIO DA BACIA DO RIO CORRENTE

HERNAIDE DA SILVA MIRANDA<sup>1</sup>

Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria da Vitória -

EUZA SOUZA SAMPAIO SILVA<sup>2</sup>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

ARLETE RAMOS DOS SANTOS<sup>3</sup>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

### Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as legislações do período pandêmico e pós-pandêmico e a invisibilidade da educação do campo no território da Bacia do Rio Corrente. A metodologia utilizada centrou-se na pesquisa bibliográfica e documental, em uma abordagem quanti-qualitativa, tendo o Materialismo Histórico Dialético como fundamento para a análise dos dados. Como procedimento, buscou-se os documentos oficiais elaborados e publicados nos sites dos Diários Oficiais dos municípios do Território Bacia do Rio Corrente. Os resultados da pesquisa demonstram que ainda não temos um sistema público de educação que prioriza a educação do campo com políticas que garantam o direito de acesso e permanência dos sujeitos que vivem no campo e fazem dele instrumento de sobrevivência, contrapondo os interesses do capital, reconhecido como regulador das ações e normatizações no contexto da educação brasileira.

5392

**Palavras-chave:** Educação do campo; pandemia da covid 19; tecnologia na educação.

### Abstract

This research aims to analyze the legislation of the pandemic and post-pandemic period and the invisibility of rural education in the territory of the Rio Corrente Basin. The methodology used focused on bibliographic and documentary research, in a quantitative-qualitative approach, with Dialectical Historical Materialism as the basis for data analysis. As a procedure, we searched for official documents prepared and published on the websites of the Official Gazettes of the municipalities of the Corrente River Basin Territory. The research results demonstrate that we still do not have a public education system that prioritizes rural education with policies that guarantee the right of access and permanence of subjects who live in the countryside and make it an instrument of survival, opposing the interests of capital, recognized as a regulator of actions and regulations in the context of Brazilian education.

**Keywords:** Rural education, covid 19 pandemic, technology in education.

## **Introdução**

O ano de 2020 foi acometido pela pandemia do coronavírus 19 (de SARS-CoV-2 (sigla do inglês que significa coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave), corroborando para os inúmeros impactos de forma global: isolamento social, fechamento das escolas, impactos na economia dentre outros. Assim, abordaremos neste estudo as normativas e portarias que mediarão o processo da educação no período pandêmico e pós-pandêmico, na perspectiva da educação do campo, tendo em vista a compreensão da tentativa de desmonte da educação básica pública no campo, com a negação do direito, com destaque para a educação ofertada aos povos do campo. Vale salientar que para agravar a situação, há o processo constante de fechamento das escolas do campo corroborando ainda mais para o rompimento da cultura dos trabalhadores da terra.

Diante dessa perspectiva será feita uma análise das legislações propostas para o período em que houve fechamento das escolas na pandemia, em que famílias, estudantes e a escola precisou se reinventar para dar conta da demanda exigida, totalmente neoliberal alinhando a uma base conteudista, que nega a realidade dos sujeitos, suas vivências e singularidades próprias. Com essa nova configuração educacional, foi implantado o ensino remoto nas escolas públicas de todo o país, todavia neste trabalho discutiremos sobre o Território da Bacia do Rio Corrente.

O Ministério da Educação (MEC), por meio das portarias nº 343, de 17/03/2020 (Brasil, 2020); nº 345, de 19/03/2020 (Brasil, 2020b); nº 473, de 12/05/2020 (Brasil, 2020c) e nº 544, de 17/05/2020 (Brasil, 2020d), que tratou sobre o ensino remoto emergencial, orientando os sistemas de ensino dos estados e municípios, para a assim, manter o vínculo dos estudantes com a escola. De acordo com Saviani e Galvão (2021, p.3), o ensino remoto passou a ser usado como alternativa para recuperar as aulas não realizadas no ensino presencial, assim[...] o “ensino remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita”.

Nesse ínterim, o ensino remoto proposto, utilizou-se de meios digitais para trabalhar com os estudantes em um formato com atividades síncronas e assíncronas durante o período da Covid 19, tendo como contexto e centralidade na complementação das aprendizagens na emergência. A LDB no seu Art.32, parágrafo 4º define que, “o Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem” (Brasil, 1996, n.p.).

Diante do exposto, foi acordado que toda a rede pública e privada de educação básica trabalhasse de forma remota na condução do processo de ensino e aprendizagem para os estudantes de todo o Brasil, tanto no campo quanto na cidade. Contudo, isso nos implica questionar sobre que medidas adotadas para que de fato o decreto fosse cumprido com êxito sem negligenciar o direito de cada estudante. E os desafios foram muitos, desde a falta de formação docente para a preparação das aulas, ausência de equipamentos: celulares, computadores, acesso a internet, tanto para docentes, estudantes e pais quanto para a escola que deveria fazer o acompanhamento da devolução das atividades escritas, que serviram como feedback para os professores.

Todas essas situações geraram um impacto negativo na vida de toda comunidade escolar, nos aspectos cognitivos e emocionais. Corrêa e Silva (2020), destacam que a estratégia adotada pelo MEC acaba novamente por negligenciar uma parcela de estudantes que não contam com tais ferramentas e tecnologias, para terem acesso às aulas, bem como aos materiais pedagógicos importantes para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente para os envolvidos na Educação do Campo, com uma realidade educacional que contrasta com a vivência de muitos estudantes que frequentam escolas na cidade, havendo um distanciamento enorme no que tange: falta de energia, água encanada, acesso às tecnologias, falta de saneamento básico, o que nos leva a refletir: Como foi feito o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes da Educação do Campo em tempos de pandemia e pós-pandemia? Como foram pensadas as normativas do MEC, idealizou-se um ensino igual para todos e todas? Que contexto de equidade (referente a justiça social) temos visto e promovido dentro das nossas escolas?

São indagações necessárias para a construção de políticas públicas que atendam o coletivo, mas que se adequem à singularidade própria dos povos do campo: quilombolas, ribeirinhos, assentados, povos das águas e das florestas. Como defendem Silva; Santos; Lima (2020), o termo educação do/no campo, é aquela educação destinada aos povos camponeses, com formação específica, cujo currículo deve perpassar pelos hábitos, costumes, experiências, relações mútuas vividas e sentidas por estes povos em seus diferentes territórios.

Neste contexto, o estudo efetivado é uma pesquisa bibliográfica e documental, em uma abordagem quali-quantitativa, de natureza exploratória sendo feita uma análise sobre as portarias, normas técnicas e das legislações encaminhadas às escolas no período pandêmico e pós-pandêmico. Observando o que foi direcionado para as escolas do campo, no que diz respeito à negligência e/ou negação dos direitos dos povos do campo a uma educação de qualidade.

Usaremos o método Materialismo Histórico Dialético (MHD) para a análise dos dados, pois de acordo com Kosik (2002) a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua pseudoconcreticidade, não se revelando em sua forma imediata, mas, sim, pelo desvelamento de seu conteúdo, o que significa dizer, que é um processo de superação do pseudoconhecimento em direção ao conhecimento fidedigno acerca do real, apreendido em seu movimento e desvelado em suas contradições. A dialética em uma concepção materialista não se limita em analisar e compreender as transformações e mudanças, mas sim busca compreendê-las a partir da realidade em que aconteceram.

### **Contrastes da Educação do Campo no Território da Bacia do Rio Corrente**

Ao considerarmos a Educação do Campo como território de lutas e conquistas, observamos o percurso que iniciou no ano de 1990, no qual o movimento começa a ganhar força com a luta do Movimento dos Sem-terra (MST), como um dos movimentos protagonistas dessa mobilização. Em destaque também a participação do ENERA - I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária realizado pelo MST em Brasília, no qual foi considerado um marco para a Educação Básica do Campo.

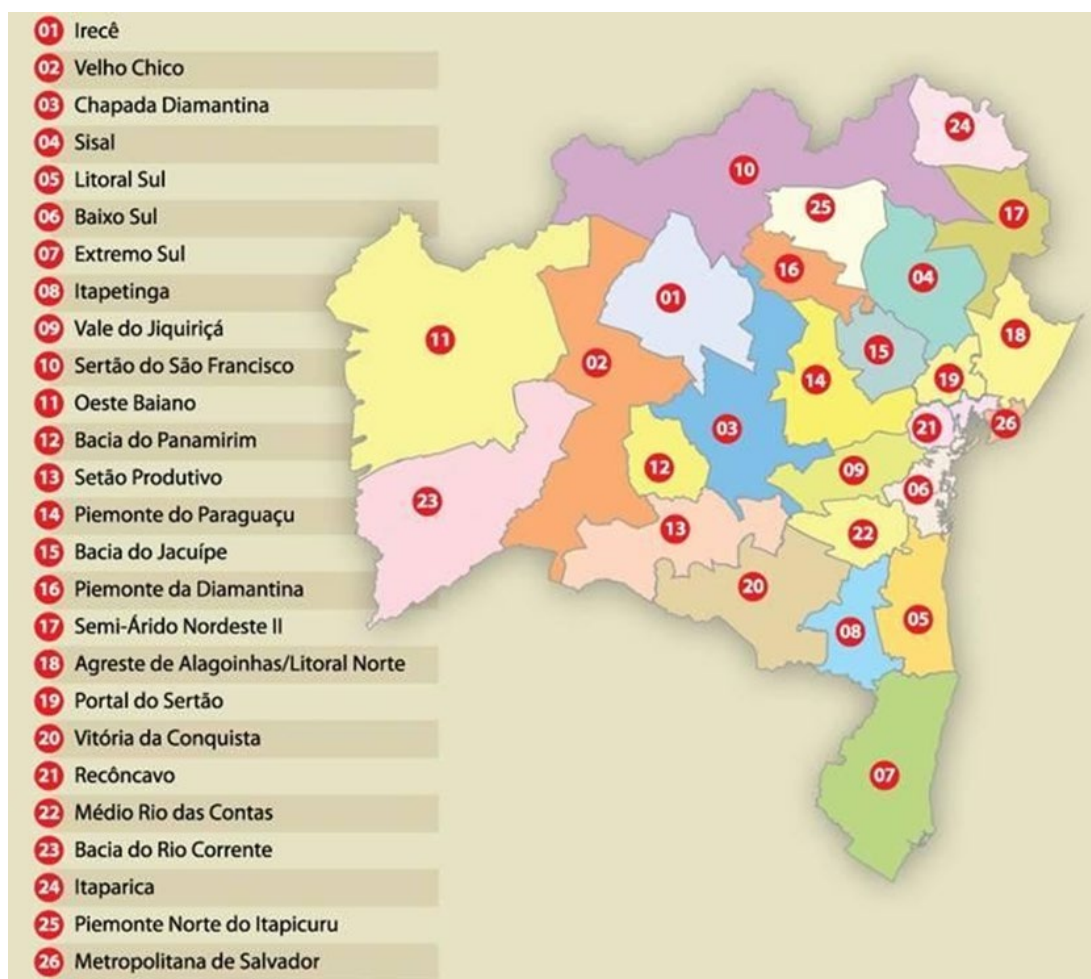
Garantir uma agenda das políticas públicas para a educação do campo ainda é um desafio proposto para todos e todas que acreditam em uma educação básica pública no campo com qualidade, o que vemos são as imensas tentativas de desmonte da educação do campo, e no período da pandemia só aumentou o descaso e a negligência por parte do governo. Aqui destaco o veto do Presidente Jair Bolsonaro ao Projeto de Lei (PL) 3.477/2020, que regulamenta ajuda financeira para acesso à internet de alunos e professores para o ensino remoto na educação básica (Brasil, 2020).

Conceituando o território e a existência de várias territorialidades, Dowbor aponta em seu texto que,

Hoje entendemos que existem várias territorialidades que precisam se articular de maneira mais inteligente e nessa diversidade o território local surge como um grande potencial subutilizado, na medida em que permite políticas diversificadas segundo as diferentes situações e uma articulação dos diversos atores locais visando processos de decisão mais participativos e mais democráticos, além da maior produtividade sistêmica do território. (Dowbor; Pochmann, 2010, p.6).

O território da Bacia do Rio Corrente está identificado na Figura 1 pelo número 23, além do município de Santa Maria da Vitória, é composto por 10 outros municípios.

**Figura 1:** Mapa da divisão territorial do estado da Bahia



Fonte: SecultBA – Perfil do Território – outubro/2009

Conforme as orientações da Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR), o território está assim caracterizado:

O Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente possui extensão Territorial de 45,6 mil quilômetros quadrados e população de 1.897.421 habitantes, de acordo com os dados do censo de 2010 do IBGE. O território é composto por 11 municípios: Brejolândia, Canápolis, Côcos, Coribe, Correntina, Jaborandi, Santa Maria da Vitória, Santana, São Félix do Coribe, Serra Dourada e Tabocas do Brejo Velho. A Bacia do Rio Corrente tem clima predominante seco, subúmido e semiárido. (Bahia/SDR, 2015, n.p.).

Para a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), os territórios de identidade foram criados “com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 26 territórios de Identidade”. (Bahia/SEPLAN, 2016).

Ao contextualizar o território e refletir como se deu o processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo no período pandêmico e pós-pandêmico, buscamos fazer um paralelo com o que foi proposto a nível de portaria e a adequação dessas políticas nos espaços das escolas do campo, tendo em vista ainda a falta de recursos e ao acesso à internet de qualidade. Ressaltando também a formação docente precária para o trabalho com os meios digitais.

Por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020), que regulamenta a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia da Covid-19, visando assegurar o vínculo do aluno com a escola, o que vem provocando grandes mudanças no modelo de ensino, conforme está disposto no Art. 1º que resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020).

Assim, a educação remota não é sinônimo de educação tecnológica, é apenas uma forma de ensino que depende do uso das tecnologias para exercer a sua funcionalidade. Essa forma de ensinar foi pensada para atender aos que estão em isolamento social por causa da pandemia da Covid-19, visando manter o vínculo do aluno com o conhecimento durante o tempo de fechamento com a escola. Uma possibilidade encontrada pelo MEC para evitar o rompimento do aluno com a escola e mantê-lo em contato permanente com os seus estudos, procurando evitar o atraso escolar durante a crise da pandemia (Brasil, 2020).

Analisando o quantitativo de alunos das escolas do campo no ano de 2020 e 2021 é percebido um número relevante de matrículas em todo o território da Bacia do Rio Corrente, haja a vista a necessidade do fortalecimento de políticas públicas que atenda o percentual de crianças, jovens e adolescentes que estudam nas escolas do campo, como mostra a Tabela 1:

**Tabela 1:** Número de matrículas das escolas do campo nos municípios do Território da Bacia do Rio Corrente. (continua)

Ano	Brejolândia	Canápolis	Cocos	Coribe	Correntina	Jaborandi	Santa Maria da Vitória	Santana	São Félix do Coribe	Serra Dourada	Tabocas do Brejo Velho
2010	1090	1458	1814	2000	5669	718	4352	2930	953	1915	1672

**Tabela 1:** Número de matrículas das escolas do campo nos municípios do Território da Bacia do Rio Corrente. (conclusão)

<b>2011</b>	1075	1343	1817	1867	4896	662	4264	2895	882	1785	1622
<b>2012</b>	1039	1370	1797	1802	4447	619	4052	2791	769	1593	1325
<b>2013</b>	1052	1267	1741	1699	4657	636	3798	2555	817	1660	1552
<b>2014</b>	1036	1436	1649	1737	4648	634	3609	2462	761	1595	1568
<b>2015</b>	876	1398	1522	1660	4408	612	3524	2401	705	1447	1561
<b>2016</b>	857	1235	1506	1325	3732	585	3214	2249	627	1402	1451
<b>2017</b>	912	1178	1378	1281	3799	568	3150	2224	641	1334	1379
<b>2018</b>	851	1061	1390	1289	4093	517	2960	2114	625	1329	1279
<b>2019</b>	783	1001	1337	1225	3593	548	2812	1957	625	1285	1181
<b>2020</b>	730	947	1210	1083	3540	539	2718	1840	630	1132	1085
<b>2021</b>	740	957	1135	1105	3756	556	2694	1765	666	1177	1098
<b>2022</b>	669	854	1116	1319	3372	542	3450	1654	626	1143	1036

Fonte: Censo Escolar/INEP (2022)

Como é possível perceber, o número de matrículas nas escolas do campo nesse território, demonstra que existe uma população considerável que precisa ser reconhecida, valorizada e atendida com a oferta de uma educação de qualidade, porém conforme já foi mencionado, deparamos com o ensino remoto nas escolas do campo e em contrapartida o surge também inúmeros desafios para sua efetivação. O Fórum de Educação do Estado da Bahia (FEEBA), também se posicionou em nota pública, afirmando garantir a realização de atividades escolares não presenciais como forma de assegurar tanto o direito à vida quanto o direito à educação, exigindo, inclusive, que “a preparação, organização das condições e planejamento sejam realizados com a participação ativa dos profissionais, estudantes e suas famílias” (FEEBA, 2021, n.p.).

Entretanto, na realidade o que se vivenciou foi uma estratégia sem planejamento que abrangeu toda comunidade escolar sem subsídio algum para lidar com tal situação “o ensino remoto”. Como? E quando? Com que finalidade? Garantir a efetivação vai muito além da publicação de portarias, e ou normativas a nível de estado e município, se faz necessário garantir o que determina Constituição Brasileira, Art. 4º, inciso III, “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”, bem como a LDB 9394/96 em seu Art. 3º, parágrafo 1º: “assegurar igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. Essa premissa é difícil de ser alcançada. Segundo Arroyo, Caldart e Molina,

as políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica. (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 10)

É importante ressaltar que as escolas do campo sempre foram sucateadas, porém a pandemia escancarou as deficiências no que se refere ao acesso às tecnologias digitais, obrigando a gestão e professores/as das instituições a utilizarem de recursos próprios para preparar e disponibilizar as aulas remotas que deveriam ser ofertadas aos alunos. Apesar de algumas políticas (Ex: Decreto nº 6.300/07- Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo (Brasil, 2007); Decreto nº 9.204/17- Programa de Inovação Educação Conectada Brasil, 2017) virem sendo criadas pelo estado, estas chegam muito lentamente nas escolas do campo, veja a Tabela 2.

**Tabela 2** - Porcentagem de escolas municipais do campo que têm acesso a internet no Território da Bacia do Rio Corrente, da Bahia e do Brasil.

	Brejolândia	Canápolis	cocos	Coribe	Correntina	Jaborandi	Santa Maria da Vitória	Santana	São Félix do Coribe	Serra dourada	Tabocas do Brejo velho	Bahia	Brasil
Internet	14%	47%	24%	85%	75%	100%	100%	100%	25%	100%	57%	73%	63%
Banda Larga	0%	7%	12%	38%	13%	67%	84%	79%	0%	100%	57%	49%	46%

Fonte: Censo escolar/INEP - 2022

De acordo com a Tabela 2, apenas 4 municípios do Território de Identidade Bacia do Rio Corrente atendem 100% das escolas do campo com internet e apenas 1 atende 100% com banda larga, mostrando que ainda há muito por fazer para todas as escolas possam oferecer aos/às estudantes o acesso aos meios digitais. A estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, pretendia,

[...] universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (Brasil, 2014, p. 8).

Todavia, já estamos em 2024 e ainda existem escolas sem o acesso a internet. Ademais, de acordo com o Censo Escolar/2022, no Brasil 2% das escolas, ou seja, cerca de 3031 escolas ainda não contam com energia elétrica, se tornando um grande desafio para disponibilidade da internet.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a realização do estudo utilizaremos da pesquisa bibliográfica, que, para Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. E documental, pois segundo (Brasileiro, 2013, p. 46) “é um estudo realizado quando há necessidade de análise de documento de primeira mão”.

Sua abordagem é quali-quantitativa de natureza exploratória, uma vez que “as características qualitativas e quantitativas distinguidas nesse grau do desenvolvimento do conhecimento são consideradas como coexistentes, independentes umas das outras.” (Cheptulin, 1982, p. 126).

Para a análise dos dados fundamentaremos no método Materialismo Histórico Dialético, por ser o método que se apresenta como a perspectiva metodológica mais apropriada para a compreensão da realidade em sua determinação objetiva, pois,

[...] para o materialismo, a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social. (Kosik, 2002, p. 52).

Entendemos que o conhecimento real deve se pautar em uma investigação minuciosa, com aplicabilidade consistente às categorias específicas e impostas pelo método, objetivando desvelar a essência da realidade, que às vezes se apresenta de forma aparente. Assim, conforme afirma Lênin e Engels (1982), teoria e metodologia andam juntas e são intrinsecamente inseparáveis.

Dito isso, faz-se necessário mencionar que foi feita uma pesquisa bibliográfica que deu sustentação ao estudo, que além de trazer as legislações ligadas ao tema em questão, buscou fomento em estudiosos que discutem políticas públicas, educação do campo e tecnologias na educação. Para analisarmos os documentos oficiais dos municípios que compõem o Território da Bacia do Rio Corrente, faremos uso das categorias do MHD, tendo em vista que como aponta

Frigotto (1991, p. 73), para utilização do método “tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente”.

Desse modo, as categorias aparecerão à medida que nos focarmos na análise das informações/dados feita a partir da documentação expedida pelos municípios durante o período pandêmico.

## **RESULTADOS DA PESQUISA**

De acordo com o objetivo proposto para a pesquisa, é percebido que dentro do contexto pandêmico e pós-pandêmico, quando é feita a análise da realidade dos povos do campo, sua singularidade e condições em que muitos ainda vivem, o processo é de exclusão social, educacional e de saúde pública, o que remete a um processo de esquecimento das comunidades camponesas, assentamentos, ribeirinhas, e tantos outros como destaca as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002, p. 1).

Diante do exposto apreende-se que a “invisibilidade das legislações para a educação do campo”, corrobora para o descaso e fracasso de crianças, adolescentes, jovens e adultos que não conseguiram acompanhar o ensino remoto nesse período, resultando no abandono escolar, desmotivação e um índice baixo de aprendizagem.

De acordo com Moreira e Soares (2021, p.11), “a pandemia vivenciada no contexto que fez necessário o ensino remoto, potencializa as desigualdades na sociedade, desigualdades estas que são características essenciais do sistema capitalista vigente”.

Quanto a coleta de informações e das legislações no território da Baía do Rio Corrente, deparamos com: a falta de consistência e organização do Diário Oficial de alguns municípios, pouca informação dos representantes e/ou presidentes dos Conselhos Municipais de Educação (CME), bem como a negligência no sentido de não contribuir com a pesquisa. Situação preocupante, uma vez que cabe ao agente público a transparência com a sociedade e portanto, é preciso repensar quanto a atuação dos gestores que estão com a pasta da educação dos

respectivos municípios. No Quadro 1 é possível verificar que poucos municípios disponibilizaram as informações solicitadas, outrossim, nos Diários oficiais não traz os documentos de maneira acessível, contradizendo o que determina a legislação no que se refere ao livre acesso aos documentos públicos.

**Quadro 1:** Relação de documentos disponibilizados pelos municípios do território da Bacia do Rio Corrente.

<b>Município</b>	<b>Ano 2020</b>	<b>Ano 2021</b>
Brejoândia	Não disponibilizado	Não disponibilizado
Canapólis	Plano de Ensino Remoto Emergencial.	Projeto “Retorno as aulas presenciais”.
Côcos	Não disponibilizado	Não disponibilizado
Coribe	Não disponibilizado	Não disponibilizado
Correntina	Decreto nº 224/2020 de 20 de março de 2020. Decreto nº 274/2020 de 05 de maio de 2020.	Decreto nº 230/2022 de 17 de junho 2021
Jaborandi	Não disponibilizado	Não disponibilizado
Santa Maria da Vitória	Parecer CNE/CP nº: 1/2020 colegiado: cp aprovado em: //2020	Plano de volta gradativa/escalonada das aulas presenciais/ou semipresenciais nas Portaria Nº 18/2021: Dispõe sobre a organização das matrizes curriculares sob efeito à implementação do Continuum Curricular, no ano letivo 2020/2021, contexto da pandemia do Coronavírus- Covid 19.
Santana	Não disponibilizado	Não disponibilizado
São Félix do Coribe	-	Decreto nº 1591, de 03 de agosto de 2021. Decreto nº 1605 de 02 de setembro de 2021.
Serra Dourada	Não disponibilizado	Não disponibilizado
Tabocas do Brejo Velho	Não disponibilizado	Não disponibilizado

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base nos documentos encontrados nos sites das prefeituras - 2024

Em análise dos dados coletados sobre as legislações vigentes no ano de 2020 e 2021, quando feita leitura nas portarias e decretos sobre a Educação do Campo da educação do campo fica evidenciada as condições que foram propostas para os estudantes nos espaços do e no campo para a efetivação do ensino remoto. No território da Bacia do Rio Corrente conseguimos visualizar com clareza o negacionismo às condições de igualdade e equidade. Destarte, segundo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos-DIEESE (2020), a pandemia do coronavírus afastou mais de 1,5 bilhões de alunos matriculados nas escolas públicas em diferentes países afetados; só nas escolas públicas brasileiras são 35,7 milhões de

alunos, um contingente de estudantes da educação básica bastante expressivo que merece atenção do poder público, em especial no tocante aos cuidados com a vida do ser humano.

O ensino remoto no Brasil, autorizado pelo MEC por meio de portarias como estratégias para manter o vínculo do aluno com a escola, não surtiu muito efeito para os alunos da rede pública estadual e municipal. Munarim (2014) também contribui com o pensamento sobre o papel das tecnologias digitais nas escolas brasileiras na contemporaneidade. De acordo com o autor, o uso das tecnologias digitais não se reduz à compra de equipamentos, visto que, por meio delas, permeia-se a reprodução de discursos em que o campo é tido como lugar de atraso, e, também é a possibilidade de dar voz aos camponeses.

Em análise os municípios do Território, o trabalho pedagógico em tempo de pandemia se orientou de acordo com o pensamento de Santos et al. (2021), os professores afirmaram que o processo de ensino e aprendizagem ocorreu por meio das plataformas digitais como *whatsapp*, *Meet* (quando tinham internet), e por meio da entrega de materiais impressos que são disponibilizados para os estudantes que não tem acesso à internet ou dispositivos tecnológicos, sendo que as famílias eram responsáveis para receber os materiais nas escolas, ocasionando o afastamento de muitos estudantes que não podiam buscar as atividades. O mais complicado é que muitos desses estudantes não tiveram as aprendizagens recompostas e deram continuidade aos estudos como se não tivessem passado por esse período.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a pesquisa conceituando o território Bacia do Rio Corrente, haja vista a necessidade de compreensão do espaço e em que medida, este pode ser transformado, dentro de uma perspectiva de sujeitos emancipatórios de direitos e deveres. Fazendo assim um contraste da educação e das políticas públicas pensadas na tentativa de diminuir a distância dos educandos com o vínculo escolar (ensino remoto). No entanto, o que se comprovou na pesquisa em tela, foi um processo de exclusão, que começa desde os decretos do MEC, até chegar às Secretarias Municipais de Educação, portarias que negligenciaram a “Educação do/no Campo”, partindo do entendimento que não se pode pensar na equidade da educação sem justiça social, pois o que foi visto, infringiu os direitos dos povos do campo.

Os dados aqui expostos revelam o quanto os impactos da covid-19 foram considerados negativos no âmbito educacional, expondo mais uma vez o negacionismo revelado nas

legislações para a educação do campo, o que se entende ser preciso pensar no campo e nas suas especificidades.

Por isso faz-se necessário a compreensão de analisarmos o recorte que foi feito dentro do território, cujo objetivo foi analisar as dificuldades encontradas dentro dos espaços escolares e o quanto o período pandêmico contribuiu ainda mais com o processo de desmonte das escolas do campo, refletindo em altos índices de analfabetismo, distorção idade-série, por conseguinte sobre os princípios de equidade e qualidade da educação.

Nessa perspectiva, as questões aqui apresentadas precisam ser analisadas, sob uma nova perspectiva, retomando o pensamento do que foi negado aos sujeitos camponeses, a garantia de participarem de forma efetiva da escola no processo pandêmico, pois foi negado a eles condições de acesso as tecnologias digitais, bem como a aprendizagem da qual tinham direito.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. CALDART, Roseli Salette.; MOLINA, Mônica Castanha. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAHIA.SEPLAN. **PPA-2016-2019**. Salvador, 2016. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/ppa/PPA2016-2019/7-anexos-V2.pdf>. Acesso em 20 de mar. de 2024

BAHIA.SDR. **Território de Identidade. Bacia do Rio Corrente**. Salvador, 2015. Disponível: <http://www.sdr.ba.gov.br/arquivos/File/PerfilBaciadoRioCorrente.pdf>. Acesso em 22 de mar. de 2024

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, MARIA HELENA SILVEIRA; PRETTO, NELSON DE LUCA (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 23–48.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20343%2C%20DE%2017,Novo%20Corona v%C3%ADrus%20%2D%20COVID%2D19](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20343%2C%20DE%2017,Novo%20Corona v%C3%ADrus%20%2D%20COVID%2D19). Acesso em 20 de mar. de 2024

BRASIL. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020b**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1> Acesso em 20 de mar. de 2024.

BRASIL. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020c.** Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf/PORTARIAN473DE12DEMAIODE2020ProrrogaprazoCOVID19.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/PORTARIAN473DE12DEMAIODE2020ProrrogaprazoCOVID19.pdf). Acesso em 20 de mar. de 2024

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020d.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Portaria-544-de-16-de-junho-de-2020.pdf>  
Acesso em: 20 de mar. de 2024

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 3477/2020.** Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-3477-2020> Acesso em: 20 de mar. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017,** que institui o Programa de Inovação Educação Conectada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm) . Acesso em 22 de mar. de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.300/07.** Institui o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://planalto.gov.br> . Acesso em: 22 de mar. de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1,** de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014,** que aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 22 de mar. de 2024.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos Acadêmicos e científicos.** São Paulo: Atlas, 2013.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética.** Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Ômega, Série 1, vol., 02, 1982.

CORREA, Leticia Ramires. SILVA, Rafael Lesses da. A escola e seus silêncios: a educação em tempo de pandemia. *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 193-205, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3454>. Acesso: 22 de mar. de 2024.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Nota Técnica nº 230. Disponível em:  
<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2020/notaTec230ProjetoRendaBasica.html>. Acesso em 20 de mar. de 2024

DOWBOR, Ladislau; POCHMANN, Marcio (org). Políticas para o desenvolvimento local. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Educacenso. **Censo Escolar 2022.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 22 de mar. de 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MOREIRA, Antônio Domingos. SOARES, Jamile de Souza. Educação do Campo e Educação a Distância em Tempos de Covid-19: o contexto do Estado da Bahia. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento.** vol. 14, nº 1. Jan/Abr, 2021. Disponível em:  
<https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/834> Acesso em: 22 de mar. de 2024.

MUNARIM, Iracema. **As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades;** Orientadora: Gilka Girardello 2014, 183 p. (Tese de Doutorado). Florianópolis, SC, 2014. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129546/327574.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 22 de mar. de 2024

SANTOS, Arlete Ramos et al. A BNCC e o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino: contrassenso a uma educação crítico-emancipatória. 2021. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional**, 2(1), 01-20.

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falácia do ensino remoto. **Caderno Universidade e Sociedade**, dossiê COVID-19: trabalho e saúde docente. Rio de Janeiro, ano XXXI, n.67, 2021.

SILVA, Luciene Rocha. SANTOS, Arlete Ramos dos. LIMA, Davi Amâncio. OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)** - UESB-Itapetinga. ISSN: 2763-5716– ano 2020, vol. 1, n. 1, set. – dez. de 2020.

Autor 1:



Hernaide da Silva Miranda

Especialista em Gestão e em Psicopedagogia.

Professora da rede municipal de Santa Maria da Vitória-Ba.

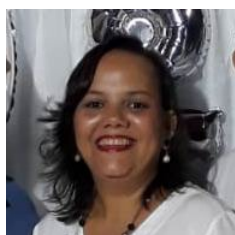
Membra do Gepemdecc

Email: [naidemiranda07@gmail.com.br](mailto:naidemiranda07@gmail.com.br)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4441997176846017>

Orcid:

Autor 2: -



Euza Souza Sampaio Silva

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

– UESB, Professora da rede municipal de Correntina/Bahia/Brasil.

Membra do Gepemdecc

Email: [euza.sampaio@hotmail.com](mailto:euza.sampaio@hotmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5335506585066250>

Orcid:  <https://orcid.org/0000-0002-7203-6753>

Autor 3:



Arlete Ramos dos Santos

Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP),

Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do

Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem

(DCHEL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de

Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação

Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais,

Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC/CNPq),

Coordenadora da Rede Latino Americana de Educação do Campo -

Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenadora do Programa Formacampo.

E-mail: [arlerp@hotmail.com](mailto:arlerp@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007333595055044>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>