



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO – CEUNES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

RAYANE APARECIDA DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DIDÁTICOS DO ENSINO REMOTO NO PERÍODO DA  
PANDEMIA NAS ESCOLAS DO CAMPO**

São Mateus

2023

RAYANE APARECIDA DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DIDÁTICOS DO ENSINO REMOTO NO PERÍODO DA  
PANDEMIA NAS ESCOLAS DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação do Campo.

**Orientador: Prof. Dr. César Augusto Rodrigues**

São Mateus

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
Departamento de Educação e Ciências Humanas

### ANEXO III – FOLHA DE APROVAÇÃO

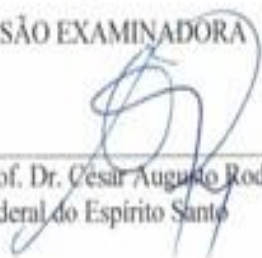
RAYANE APARECIDA DOS SANTOS


OS DESAFIOS DIDÁTICOS DO ENSINO REMOTO NO PERÍODO DA PANDEMIA NAS  
ESCOLAS DO CAMPO


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas e Sociais.

Aprovado em 12 de dezembro de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA

  
Orientador(a) Prof. Dr. Cesar Augusto Rodrigues  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Membro Prof. Dr. Ana Fernanda Inocente Oliveira  
IE: Universidade Federal do Espírito Santo

  
Membro Prof. Dr. Andrea Brandão Locatelli  
IE: Universidade Federal do Espírito Santo

## RESUMO

A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que impacta indivíduos de maneiras diversas, podendo se manifestar com ou sem sintomas leves, e em casos mais graves, resultar em óbito. Diante do cenário de calamidade oriundo da pandemia, a transição abrupta para o trabalho remoto tornou-se uma realidade para muitos, permitindo a continuidade das atividades profissionais e minimizando os riscos de contágio. As escolas, por serem ambientes fechados que abrigam muitas pessoas confinadas por longos períodos, foram uma das primeiras instituições a serem afetadas por essa transição. Sendo assim, o Ensino Remoto Emergencial representou um desafio, especialmente para disciplinas práticas, onde a interação e a socialização são normalmente incentivadas. Nesse sentido, tem-se como objetivo é investigar os desafios didáticos que surgiram no cenário do ensino remoto em escolas do campo. Este estudo, que pode ser classificado como qualitativo e exploratório, apropriou-se da pesquisa bibliográfica e documental visando abordar os efeitos das políticas públicas para com a educação, com foco nos investimentos (ou a falta deles) na educação do campo. Diante dos resultados desta pesquisa, torna-se evidente que os desafios didáticos enfrentados no contexto do ensino remoto em escolas do campo durante o período pandêmico impactam diretamente na qualidade e efetividade do processo educacional até mesmo no pós-pandemia. Dentre os principais obstáculos identificados, destacam-se a disparidade no acesso à tecnologia, a falta de capacitação dos professores para lidar com plataformas digitais e a adaptação a novas estratégias de ensino, além da influência direta da realidade socioeconômica da população rural. A superação desses desafios demanda uma abordagem abrangente que englobe investimentos em infraestrutura tecnológica, programas de capacitação docente e políticas públicas que atendam às demandas específicas das escolas do campo.

**Palavras-chave:** Escolas do campo. Pandemia. Ensino Remoto. Processo Educacional.

## **ABSTRACT**

COVID-19 is an infectious disease caused by the SARS-CoV-2 virus, which impacts individuals in different ways, which can manifest with or without mild symptoms, and in more serious cases, result in death. Faced with the calamity scenario arising from the pandemic, the abrupt transition to remote work became a reality for many, allowing the continuity of professional activities and minimizing the risks of contagion. Schools, as they are closed environments that house many people confined for long periods, were one of the first institutions to be affected by this transition. Therefore, Emergency Remote Teaching represented a challenge, especially for practical subjects, where interaction and socialization are normally encouraged. In this sense, the objective is to investigate the didactic challenges that arose in the scenario of remote teaching in rural schools. This study, which can be classified as qualitative and exploratory, used bibliographic and documentary research to address the effects of public policies on education, focusing on investments (or lack thereof) in rural education. Given the results of this research, it becomes clear that the didactic challenges faced in the context of remote teaching in rural schools during the pandemic period have a direct impact on the quality and effectiveness of the educational process, even post-pandemic. Among the main obstacles identified, the disparity in access to technology, the lack of teacher training to deal with digital platforms and adaptation to new teaching strategies stand out, in addition to the direct influence of the socioeconomic reality of the rural population. Overcoming these challenges requires a comprehensive approach that encompasses investments in technological infrastructure, teacher training programs and public policies that meet the specific demands of rural schools.

**Keywords:** Country schools. Pandemic. Remote Teaching. Educational process.

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

Tabela 1 - Números do COVID-19 – 12/10/2023. ....	8
Quadro 1 - Portarias anteriores e revogadas pela 544 de 16/06/2020.....	22

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA .....	11
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DO CAMPO E NO CAMPO .....	13
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO NO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	17
CAPÍTULO 4: ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	32

## INTRODUÇÃO

A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que impacta indivíduos de maneiras diversas, podendo se manifestar com ou sem sintomas leves, e em casos mais graves, resultar em óbito. Desde 2020, essa enfermidade tem assolado o mundo em proporções alarmantes, sendo reconhecida como a maior crise sanitária global desde a Segunda Guerra Mundial e classificada como uma pandemia (Mishra; Gupta; Shree, 2020).

Devido às evidências incontestáveis que demonstraram a difusão mundial do SARS-CoV-2, a COVID-19 foi declarada uma doença pandêmica global pela Organização Mundial da Saúde (OMS), quando o diretor-geral da Agência, Tedros Adhanom Ghebreyesus, alertou o mundo inteiro sobre "os alarmantes níveis de disseminação e severidade e os alarmantes níveis de inação" (Mahase, 2020, p. 1). Na tabela abaixo, é possível verificar o quantitativo de casos confirmados e óbitos, bem como o índice de fatalidade da doença até outubro de 2023.

**Tabela 1**– Números do COVID-19 – 12/10/2023.

Região	Número total de casos confirmados	Total de mortes	Índice de Fatalidade
<b>Global</b>	<b>771.191.203</b>	<b>6.961.014</b>	<b>0,90%</b>
África	9.552.748	175.348	1,84%
Américas	193.315.142	2.959.716	1,53%
Europa	276.378.727	2.250.150	0,81%
Mediterrâneo Oriental	23.396.717	351.518	1,50%
Pacífico Ocidental	207.340.763	417.389	0,20%
Sudeste Asiático	61.206.342	806.790	1,32%

Fonte: Organização Mundial da Saúde (2023)

Para reduzir a propagação da COVID-19, a OMS recomendou a intensificação dos hábitos de higiene, bem como a restrição do contato entre as pessoas (OMS, 2021), medidas amplamente adotadas pela maioria dos países. Sobretudo, o isolamento social gerou diversas mudanças em nível global, que ainda reverberam em diferentes esferas sociais (Kaupet *al.*, 2020).



Cabe destacar ainda que a pandemia trouxe consigo uma série de desafios que impactaram profundamente as famílias ao redor do mundo. No entanto, uma dimensão crítica dessa crise global foi a disparidade nas experiências enfrentadas pelas diferentes camadas sociais, com as famílias em situação de vulnerabilidade sendo particularmente afetadas.

Além disso, a transição abrupta para o trabalho remoto tornou-se uma realidade para muitos, permitindo a continuidade das atividades profissionais e minimizando os riscos de contágio. No entanto, essa opção estava longe de ser acessível a todos. Em muitas localidades, especialmente em regiões com infraestrutura precária, o acesso limitado à internet tornou-se um obstáculo significativo. Famílias que não podiam se dar ao luxo de investir em tecnologia ou residiam em áreas remotas enfrentaram dificuldades crescentes para se manterem conectadas.

Essa disparidade nas condições de enfrentamento da pandemia destacou as desigualdades preexistentes na sociedade. Famílias em situação de vulnerabilidade não apenas enfrentaram os desafios diretos da doença, mas também agravantes socioeconômicos, tornando-as mais suscetíveis a impactos adversos como perda de emprego, dificuldades financeiras e acesso limitado a serviços de saúde de qualidade.

Na área da educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) destaca que a pandemia da Covid-19 impactou 70% das cidades em todo o mundo e afetou mais de 52 milhões de estudantes apenas no Brasil (Unesco, 2021). Conforme Vilchez *et al.* (2021), as escolas, por serem ambientes fechados que abrigam muitas pessoas confinadas por longos períodos, foram uma das primeiras instituições a serem afetadas por essas determinações.

Mediante dados fornecidos pela UNESCO e divulgados pela BBC News, até 25 de março, 165 países haviam fechado suas escolas devido à pandemia, resultando na interrupção das aulas presenciais para 1,5 bilhão de estudantes e impactando a rotina de 63 milhões de professores de educação básica (Idoeta, 2020).

Um ano após o início da pandemia, com mais da metade dos estudantes do mundo afetados pelo fechamento parcial ou total das escolas, a Unesco alertou para a necessidade de se pensar em uma recuperação educacional, a fim de evitar uma crise geracional na educação (Unesco, 2021). Portanto, considerar alternativas que minimizem os efeitos da pandemia da COVID-19 representou um desafio para os países, que, nesse esforço, avaliaram o formato de aulas remotas como uma possibilidade (Elisondo, 2021).

Essa conjuntura estabelece o que tem sido chamado de Ensino Remoto Emergencial, que, na prática, consiste na transposição excepcional de práticas pedagógicas e agendas educacionais presenciais para o formato online, principalmente utilizando plataformas digitais (Hodges *et al.*, 2020).

O Ensino Remoto Emergencial representa um desafio, especialmente para disciplinas práticas, onde a interação e a socialização são normalmente incentivadas. Além disso, Chaverri (2021) aponta para as desigualdades educacionais que podem ser ampliadas devido ao acesso restrito à tecnologia vivenciado por algumas parcelas da população.

Diante deste contexto, emerge a seguinte problemática: quais são os principais desafios didáticos enfrentados no ensino remoto durante o período da pandemia nas Escolas do Campo? Nesse sentido, tem-se como objetivo investigar os desafios didáticos que surgiram no cenário do ensino remoto em escolas do campo. Além disso, destaca-se uma atenção específica para os efeitos do ensino remoto nas escolas rurais situadas no Estado do Espírito Santo, que constitui o campo empírico desta pesquisa.

A realização do presente estudo se justifica pela necessidade premente de compreender e analisar os desafios didáticos enfrentados pelas Escolas do Campo em um período tão significativo como o da pandemia. Diante das peculiaridades dessas instituições, marcadas por suas características rurais e muitas vezes afastadas dos centros urbanos, é essencial entender como o contexto pandêmico impactou o processo educacional nesses ambientes.

Este trabalho, portanto, está organizado em seis sessões, além desta introdução: a sessão 2 apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos relacionados ao tema. A terceira sessão aborda a educação do campo e no campo. A sessão 4 abrange os aspectos relacionados à educação no campo em tempos de pandemia. A quinta sessão aborda os impactos do ensino remoto em escolas do campo localizadas no Espírito Santo e, por fim, a sessão 6 apresenta as considerações finais.

## CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa, posto que sua preocupação é descrever o fenômeno em estudo sem preocupar-se com variáveis quantitativas; e exploratória, pois buscou esclarecer os fatores que contribuem para que o fenômeno ocorra (Gil; Vergara, 2015). Destarte, quantos aos procedimentos, apropriou-se da pesquisa bibliográfica e documental visando abordar os efeitos das políticas públicas para com a educação, com foco nos investimentos (ou a falta deles) na educação no campo.

Para Manzo (1971, p. 32), a pesquisa bibliográfica “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizam suficientemente”. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sobre novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Assim, os dados foram coletados nos bancos de dados, a saber: SciELO, Google Acadêmico e Periódicos Capes.

Além disso, o levantamento de dados por meio da pesquisa bibliográfica, foi realizado nos bancos acima por meio da associação das seguintes palavras-chave: Escolas do campo. Pandemia. Ensino Remoto. Processo educacional. Como critério de inclusão, adotou-se: artigos científicos disponibilizados gratuitamente e na íntegra. Foram excluídos estudos incompletos, sem identificação de autoria e/ou data de publicação e resumos publicados em eventos.

No que se refere à pesquisa documental, Estrela (2018) destaca que sua aplicação abrange fontes mais diversas e dispersas, sem tratamento analítico específico, dividindo-se em três etapas: pré-análise, organização do material e tratamento dos dados. Dessa forma, foram selecionados para enriquecer as discussões deste estudo documentos como as portarias nº 343, nº 345 e nº 473.

A utilização deste método assenta na ideia de que a riqueza de informação que podemos extrair e resgatar dos documentos justifica a sua aplicação em vários campos da ciência uma vez que permite despertar a dimensão temporal acrescida para a compreensão da sociedade. A análise documental, de acordo com Estrela (2018), também é útil para observar o amadurecimento ou evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc.

Por fim, é relevante ressaltar que a análise de dados teve início por meio de uma leitura exploratória dos títulos, na qual foram excluídos aqueles que não atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos. Após a seleção dos artigos, procedeu-se à análise dos dados, envolvendo a interpretação e resumo de informações, como argumentos, metodologia utilizada, conclusões e lacunas identificadas. Além disso, foram procurados padrões e contradições entre os artigos e documentos selecionados, na tentativa de estabelecer conexões entre os materiais e observar como eles se relacionam com os objetivos previamente definidos.

## CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E NO CAMPO

A distinção fundamental entre a escola do campo e a escola no campo reside na identificação dos envolvidos com o ambiente em que estão inseridos. Não basta apenas possuir uma infraestrutura física no campo; é essencial que essa escola reflita a identidade e valorize a realidade rural. Por outro lado, a escola no campo é caracterizada pela presença física nesse ambiente, mas sua abordagem pedagógica é mais alinhada com métodos urbanos, carecendo de uma especificidade significativa para os alunos e a comunidade rural.

Ao discutir esses tipos de escolas, é importante exercer discernimento na identificação precisa do contexto, promovendo uma compreensão aprofundada e um reconhecimento genuíno da realidade local. Além disso, é imperativo considerar as necessidades específicas dos educandos e da comunidade rural, bem como compreender o papel essencial que o educador desempenha nesse ambiente.

É crucial que a escola no campo tenha a autonomia de ser construída pela própria comunidade e pelos educandos, permitindo o fortalecimento de suas identidades e estabelecendo-se como uma colaboração genuína com o espaço rural. Embora o currículo escolar deva garantir uma educação básica de qualidade, isso não implica que a escola do campo deva replicar exatamente o modelo urbano. Em muitos casos, nota-se que as escolas rurais enfrentam deficiências estruturais, como indicado pela pesquisa de Souza (2008). Essas deficiências resultam em problemas como a evasão escolar (Paganini, 2011), altas taxas de reprovação e a rotatividade significativa de professores na mesma unidade escolar (Pereira Júnior, Oliveira, 2016).

Em relação à educação do campo, Justina; David e Folmer (2013, p. 10) argumentam que o conceito de educação do campo está “sendo construído nos movimentos que lutam pela terra de trabalho, organizadas na vida campesina-Brasil”. Para os autores, o campo deixou de ser visto como um mero espaço rural de onde se retiram bens de consumo e passou a ser compreendido como um espaço onde existe vida social relacionada à natureza.

Examinando o surgimento da Educação do Campo dentro dos movimentos sociais, especialmente nas ações do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), é notável que essas iniciativas foram cruciais para a concepção de uma Educação do

Campo. De acordo com Souza (2020), ao longo de sua história e lutas, o MST buscou assegurar o direito à educação como meio de capacitação, permitindo intervenções significativas na realidade.

Conforme Fernandes; Cerioli e Caldart (1998) argumentam, a batalha contra a estrutura fundiária e a política agrícola está intrinsecamente ligada ao cenário educacional do campo. A partir dessa perspectiva, surge a "Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo", indicando uma luta contínua na formulação de um novo projeto tanto para o meio rural quanto para a educação. A autora destaca que a busca por educação de qualidade no campo está intimamente vinculada ao espaço de vida e produção das comunidades trabalhadoras rurais, refletindo a aspiração por uma nação baseada na igualdade e justiça para todos os cidadãos brasileiros.

Em 1997, o MST organizou o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), em colaboração com a Universidade de Brasília, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Cerca de 700 participantes estiveram presentes, sendo a maioria educadores de assentamentos e acampamentos, além de representantes universitários que apoiavam o movimento. Segundo Silva (2020), o objetivo do encontro foi avaliar o trabalho do Setor da Educação do MST e discutir questões mais abrangentes relacionadas à educação em áreas rurais do Brasil, com foco central nos desafios econômicos, sociais e educacionais enfrentados por acampamentos e assentamentos.

Ainda segundo Silva (2020), naquele período, entre os anos de 1997 e 1998, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso – geralmente referido como governo FHC –, teve início no Brasil o Programa Escola Ativa (PEA), financiado pelo Banco Mundial. Segundo seus princípios, o PEA busca aprimorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas escolas do campo. Dentre as principais estratégias, destacam-se a implementação de recursos pedagógicos que incentivem a construção do conhecimento pelos alunos e a capacitação dos professores.

O Programa teve origem a partir de uma proposta desenvolvida na Colômbia em 1975, durante o período de ditadura em toda a América Latina. Em contraste com as abordagens da Educação do Campo, esse programa não foi concebido de maneira coletiva, sem a participação dos movimentos sociais. Inicialmente, sua implementação

foi direcionada para regiões que enfrentavam altos índices de analfabetismo no campo e eram palco de conflitos de terra, abrangendo principalmente as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, conforme apontado por Silva (2020).

Oliveira e Santos (2013) apontam que estudos que tiveram início no governo FHC e foram consolidados durante o governo Lula (2003 – 2011), ao analisarem o desenvolvimento do Programa Escola Ativa (PEA) no Brasil, indicaram que não houve progressos significativos na situação das escolas e no processo de aprendizagem dos alunos do campo. D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012) apontam que a estrutura, a base teórica e a metodologia do programa não foram capazes, até o momento, de assegurar a qualidade do ensino e a efetividade da aprendizagem.

Em 16 de abril de 1998, foi estabelecido o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) pelo governo federal. Para Santos *et al.* (2010), a relevância do Eneer para a formação de uma das primeiras políticas públicas de Educação do Campo, o Pronea, é incontestável. Como destacado por Bezerra Neto e Bezerra (2011), a criação de diversos cursos no Pronea, como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Formação Continuada de Professores, Formação Profissional de Nível Técnico e Formação Profissional de Nível Superior (Brasil, 2004), tinha como objetivo atenuar as dificuldades enfrentadas pela população rural em relação ao acesso à educação, conforme indicado pelos dados do censo agropecuário do IBGE.

Após a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, diversos estados continuaram a abordar coletivamente questões educacionais, enquanto os movimentos debatiam as propostas originadas na conferência, conforme apontado por Caldart (2004). Além disso, surgiu a "Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo", cujo objetivo era formular políticas públicas para atender às demandas educacionais do meio rural, ligadas ao desenvolvimento humano. Essa articulação, segundo Munarim (2008), tem impulsionado não apenas uma expansão da própria concepção do direito à educação, mas também uma ampliação do que, além do direito, se torna uma responsabilidade do Estado.

Desde 2004, quando ocorreu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, até os dias atuais, a Educação do Campo trilhou uma trajetória marcada por contradições entrelaçadas entre os elementos campo, educação e políticas públicas. No entanto, segundo a perspectiva de Fernandes (2006), é possível afirmar que houve avanços em relação às políticas, práticas e programas educacionais no ambiente

rural. Esses avanços ocorreram apesar dos constantes embates contra as políticas neoliberais tanto na educação quanto na agricultura.

Salienta-se, diante do contexto acima, que a Educação do Campo percorreu uma jornada significativa, construindo-se e evoluindo em diversos contextos, como o quilombola e o indígena. No âmbito quilombola, Oliveira (2017) aponta que a Educação do Campo buscou integrar os saberes tradicionais dessas comunidades ao currículo escolar, promovendo uma educação que respeite e valorize as particularidades culturais. A valorização da ancestralidade, das práticas agrícolas e das tradições foi essencial para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e contextualizado.

Já no contexto indígena, segundo Nozu; De Sá e Damasceno (2019), a Educação do Campo reconheceu a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas, buscando a construção de propostas pedagógicas que dialoguem com suas realidades específicas. A inclusão do conhecimento tradicional indígena nos currículos, o respeito às línguas nativas e a incorporação de práticas de ensino condizentes com a cosmovisão indígena foram passos importantes nesse percurso.

Sendo assim, como mostra Lima (2013), a Educação do Campo transcendeu a visão tradicional de ensino, passando a compreender e atender às necessidades específicas das comunidades quilombolas, indígenas e de outros contextos rurais. O diálogo entre diferentes saberes, a valorização das culturas locais e a promoção da sustentabilidade foram elementos-chave na construção desse percurso educacional, refletindo um compromisso contínuo com a diversidade e a justiça social no contexto rural.

Salienta-se, nessa perspectiva, que muitas das questões que surgem no contexto rural e estão relacionadas à educação não são problemas de longa data, mas sim desafios contemporâneos. Isso indica que essas questões estão ligadas às políticas educacionais, as quais nem sempre priorizam esse tema. Até a década de 1970, muitas escolas rurais não contavam nem mesmo com uma infraestrutura física adequada, o que levava as comunidades a se organizar e construir espaços improvisados voltados para a educação.

Conforme destacado por Baptista (2003), ao examinar as instituições escolares rurais, ainda é possível identificar escolas ou salas de aula operando em habitações precárias, em estado de deterioração, com professores que não têm acesso a programas sistemáticos de formação, além de contar com um quadro reduzido de



funcionários e escassez de materiais, entre outros desafios. Corroborando essa percepção, Brandão (1990) relata que, salvo raras exceções, a escola rural no Brasil se assemelha a uma escola urbana mal equipada, com professores sem formação específica e com remuneração insuficiente, carecendo completamente de uma estratégia voltada para as necessidades do ambiente rural.

É notório que a escola é percebida como negligenciada pelo setor público, com escassos investimentos, limitada formação e escassas discussões abordando questões pertinentes a esse ambiente. Um dos elementos que contribui para a baixa qualidade da Educação no Campo é a presença de classes multisseriadas. Esse aspecto reflete-se na difícil acessibilidade tanto dos professores quanto dos alunos, na insuficiente capacitação dos docentes e na deficiência do espaço físico, todos colaborando para um desempenho insatisfatório na construção de uma educação de qualidade.

Seguindo a mesma linha de interpretação e respaldados por argumentos semelhantes, Arroyo, Caldart e Molina (1991) afirmam que a Educação do Campo se compromete com a vida, engajada na luta e no movimento social que busca criar um ambiente propício para vivermos com dignidade. Ao abraçar a trajetória das comunidades rurais, a escola desempenha um papel fundamental na interpretação dos processos educacionais que ocorrem fora de seus limites, além de contribuir para envolver educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade.

### **CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO NO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Entre as significativas transformações sociais resultantes da pandemia, algumas se destacam, especialmente no âmbito da educação no Brasil. Uma dessas

consequências prejudiciais foi o aumento da evasão escolar. Apesar de as escolas terem implementado medidas extraordinárias para evitar o colapso institucional, incluindo a adoção de aulas virtuais, a dispersão das aulas presenciais e da interação humana resultou em um comprometimento educacional significativo. Isso é evidenciado, principalmente, pelo desinteresse dos alunos, muitas vezes motivado pelo receio de que a doença iminente pudesse ameaçar suas vidas.

Segundo Couto *et al.* (2020), como uma medida para enfrentar a crise, os responsáveis pela educação concordaram em adotar o ensino por meio de plataformas digitais. Entretanto, essa decisão demandou a criação de soluções práticas e pedagógicas de curto prazo, levando alunos e professores a se adaptarem rapidamente a um novo sistema de aulas e aprendizagem nunca antes experimentado. De acordo com os mesmos autores, essa resolução resultou em uma lacuna de experiências educativas singulares relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Ao analisar mais de perto, é possível perceber que o aumento da evasão escolar está contribuindo para a consolidação de um cenário de mudanças nas dinâmicas educacionais, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

É importante esclarecer que, durante esse período de tomada de decisões emergenciais, não houve consenso absoluto entre os professores e responsáveis no contexto educacional. Essa situação gerou um certo desconforto e uma acentuada dualidade, com polos distintos de ideias em conflito sobre o prosseguimento das aulas. Enquanto um lado mostrava-se favorável à continuidade remota das atividades, o outro exigia a suspensão por tempo indeterminado.

Conforme apontado por Saviani e Galvão (2021), a suspensão total do ensino, seja de forma presencial ou virtual, inevitavelmente resultaria em um ambiente de problemas ainda maior. Tal ação não seria apenas um intervalo, mas sim uma debandada, sem uma previsão clara de quando os alunos seriam reconduzidos ao ambiente educacional. Além disso, essa interrupção não representaria apenas uma saída das salas de aula, mas sim uma verdadeira dispersão desorientada, sem que cada indivíduo isolado soubesse qual caminho deveria seguir.

Neri e Osório (2021) ressaltam que é precisamente durante situações de paralisação total que a evasão escolar se torna potencializada a médio prazo. Isso ocorre porque o período pandêmico é marcado por uma agenda de comunicação educacional extraordinariamente significativa.

Por outro lado, Nascimento e Silva (2020) indicam que a continuidade das atividades educacionais por meio de procedimentos de aprendizagem remota enfatiza as metodologias de Ensino a Distância (EAD), utilizando interações por meio de celular, computador e outros dispositivos eletrônicos mais tecnológicos. Isso contribui significativamente para a preservação do comprometimento educacional a curto prazo.

No entanto, conforme apontado por Nobre e Mouraz (2020), devido a resultados muito singulares e, principalmente, às notáveis diferenças nas experiências empíricas entre o ensino presencial e o remoto, especialmente em relação à comunicação do conteúdo aos alunos, assim como às dificuldades inerentes aos modelos, o ensino remoto, embora seja uma solução atraente, não deixa de apresentar desafios intrínsecos ao processo de ensino. Além disso, destaca-se que ele acentua as disparidades sociais entre os estudantes, uma vez que aqueles sem condições de estudar remotamente devido à falta de recursos materiais encontram-se à margem e acabam sendo os mais prejudicados no processo.

Considerando isso, Sampaio (2020) dedica maior atenção aos procedimentos do ensino remoto e suas particularidades. Em uma análise inicial, observa-se que nos casos em que o ensino remoto incorporou metodologias, conteúdos e atividades educacionais apropriadas, especialmente em um contexto de maior acessibilidade, a continuidade das atividades educacionais tornou-se uma base crucial para enfrentar desafios durante a pandemia e mesmo após ela. Essa abordagem possibilita não apenas a sobrevivência em meio à pandemia, mas também o fortalecimento futuro para situações semelhantes e extraordinárias.

Em uma análise mais aprofundada, Valente (2020) destaca que, mais especificamente nos contextos nos quais a comunicação e o acesso aos conteúdos educativos são relativizados, é importante ressaltar que o acesso às plataformas não é universal, e nem todos os alunos e professores possuíam o mínimo treinamento para lidar com uma situação dessa natureza. Essa falta de recursos materiais, que as situações mais graves longe de dispersarem, acabam por acentuar, torna-se uma barreira significativa. No entanto, paradoxalmente, essa mesma limitação revela sua vantagem, pois ao enfrentar essas situações difíceis, surgem oportunidades para a implementação de ações compensatórias e atenuadoras dos prejuízos decorrentes da pandemia.

Dentro desse contexto, Oliveira, Vaz e Plicioni (2021) destacam que a utilização da internet como ferramenta para o ensino a distância representa uma estratégia muito relevante para a continuidade dos estudos de adolescentes e adultos. No entanto, ao mesmo tempo, ela se enquadra em uma estrutura limitante no que diz respeito às suas aplicações para crianças, devido à dificuldade de implementar currículos online. Por esse motivo, em alguns países, o uso do rádio e da televisão tornou-se uma estratégia indispensável para a continuação da educação infantil.

Por outro lado, Almeida *et al.* (2020) enfatizam que, no modelo de educação informal, certas plataformas educativas online tornaram-se, durante o contexto pandêmico da COVID-19, um importante refúgio para a atualização dos conhecimentos de professores e alunos. Mais do que isso, essas plataformas possibilitaram a continuidade do processo educacional mesmo à distância física das escolas, tornando-se tema relevante nas revistas especializadas e ressurgindo como uma alternativa valiosa para a realização de pesquisas diante da indisponibilidade de acesso a bibliotecas físicas.

Por outro lado, na perspectiva de Neves, Assis e Nascimento (2021), na educação formal, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) produz resultados muito diversos no contexto da pandemia, principalmente em relação às disparidades nas condições infraestruturais e individuais de acessibilidade. Em segundo plano, no nível de ensino (fundamental, básico e superior), são considerados a idade dos alunos e os níveis de capacitação digital dos professores, levando em conta as condições pré-existentes.

Quando se trata dos impactos de longo prazo da pandemia do coronavírus, especialmente na educação, Cury (2020) destaca alguns aspectos preocupantes. Ele observa que esses impactos tendem a reproduzir de maneira ampliada as assimetrias já existentes na sociedade. Os atores econômicos com privilégios significativos e amplo acesso ao ensino privado e às TIC's conseguem minimizar os efeitos da pandemia a curto prazo por meio da continuidade da educação remota, em contraste com os atores econômicos mais vulneráveis.

Além disso, para Cury (2020), apesar do claro entendimento dos potenciais efeitos negativos e assimétricos da pandemia do coronavírus no curto e médio prazo, especialmente devido às repercussões no comprometimento dos processos de ensino-aprendizagem e ao aumento da evasão escolar, existe uma percepção especulativa sobre os efeitos assimétricos a longo prazo. Essa perspectiva envolve

impactos que indicam uma ruptura significativa e uma modificação substancial na profissão docente e na estrutura escolar e educacional.

É importante destacar que a educação remota não significa necessariamente educação tecnológica, sendo apenas uma modalidade de ensino que depende do uso das tecnologias para ser funcional. Essa forma de ensinar foi idealizada com a intenção de atender aqueles que se encontravam em isolamento social devido à pandemia de Covid-19, principalmente para manter o vínculo do aluno com o conhecimento durante o tempo em que as escolas permaneceram fechadas. Essa foi a forma encontrada pelos governos para manter o aluno em contato permanente com os seus estudos, evitando o atraso escolar durante a crise da pandemia (Brasil, 2020).

As tecnologias digitais têm se aproximado da educação básica de forma rápida e evasiva, legitimada pelo MEC através da Portaria MEC/CEB de nº. 344, de 17 de Março de 2020, que regulamenta a substituição das aulas presenciais por aula 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.

A EAD também tem sido considerada como forma de dar continuidade ao processo de aprendizagem e de atenuar os impactos em função do distanciamento social, utilizado como principal medida de combate ao vírus. Com relação à EAD, o Art. 1º do Decreto nº 9.057(2017) ressalta:

Art. 1º [...] considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliações compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

A educação, como um vetor social, exige políticas públicas para alcançar maior sucesso no desenvolvimento social. A educação a distância, considerada uma modalidade de ensino voltada para jovens e adultos e designada como "educação formal" – aquela legitimada por lei e institucionalizada pelas redes de ensino públicas e privadas – ainda é pouco valorizada na realidade educacional. No entanto, ela se aproximou da educação básica, especialmente durante a pandemia. Com isso, vários problemas relacionados à política educacional emergiram, com destaque para as

tecnologias educacionais, que ainda não estão presentes na maioria das escolas da rede pública de ensino, talvez até mesmo nas escolas do campo.

A fim de manter o vínculo escolar com a comunidade evitando o contágio da doença, uma vez que as escolas são frequentadas por milhares de crianças, jovens e adolescentes em idade escolar, uma Portaria foi editada pelo MEC, a de nº 544, de 16 de junho de 2020, que substitui as aulas presenciais por aulas com meios digitais, enquanto durar a situação da pandemia pelo novo Coronavírus, revogando, portanto, as Portarias anteriores, relacionadas no quadro a seguir.

**Quadro 1** - Portarias anteriores e revogadas pela 544 de 16/06/2020.

<b>Portaria</b>	<b>Data</b>	<b>Descrição</b>
nº 343	17/03/2020	Suspende aulas presenciais e adota aulas digitais, autorizando o uso das tecnologias para orientação das disciplinas escolares
nº 345	19/03/2020	Revoga a primeira, alterando o seu conteúdo, quando substitui o atendimento presencial das disciplinas em andamento por aulas digitais
nº 473	12/05/2020	Prorroga o prazo previsto na Portaria nº 343

Fonte: Elaborado com base em BRASIL (2020a; 2020b; 2020c).

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 14.040/2020, datada de 18 de agosto de 2020, autoriza os sistemas de ensino brasileiros a reorganizarem o currículo escolar e a reprogramarem o ano letivo de 2021, com aprovação automática. Dessa forma, o currículo da Educação Básica não implementado no ano letivo de 2020 seria ministrado em caráter excepcional no ano de 2021, seguindo a lógica de um *continuum* curricular de dois anos. Esse processo deve observar as diretrizes curriculares estabelecidas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas dos respectivos sistemas de ensino (Costa, 2020).

Na época, não era possível prever o desfecho final dessas medidas governamentais de prevenção à saúde pública no país, e não havia vacinas suficientes para uma vacinação em massa da população no combate ao novo Coronavírus – Covid-19, que já estava na segunda onda em quase todo o mundo. Enquanto isso, os estudantes da Educação Básica enfrentavam a desigualdade digital, uma vez que as escolas não estavam equipadas com as tecnologias educacionais para atender os alunos da rede pública, especialmente aquelas localizadas em zonas rurais e em bairros periféricos urbanos.

Assim, no contexto específico da Educação do Campo no Brasil, durante a pandemia, ficaram evidentes diversas situações que há muito tempo vêm sendo denunciadas por estudiosos e pesquisadores. Segundo Marques (2020), essa realidade tem sido mascarada pelos meios de comunicação e pelos governantes.

Santos e Nunes (2020) salientam que os estudantes que ocupam esses espaços territoriais não possuem acesso a uma internet potente, celulares, tablets e/ou computadores com memória suficiente para receber ou baixar arquivos pesados, o que dificulta a realização de seus estudos. Essa situação contraria as exigências das secretarias municipais e estaduais de educação do país em relação à implementação legal do ensino remoto.

Os resultados da pesquisa conduzida por Brito, Santana e Fernandes (2020) indicam que a maioria dos estudantes matriculados em escolas do campo provém de famílias com acesso limitado a bens e recursos financeiros, o que impacta diretamente a eficácia do Ensino Remoto. Fatores sociais e históricos contribuem para que essa situação seja ainda mais desafiadora para alguns. No contexto educacional, torna-se evidente a disparidade entre realidades, instigando reflexões sobre as desigualdades sociais e a falta de democratização do acesso a uma educação de qualidade para todos.

Os autores mencionados anteriormente destacam o papel crucial dos profissionais da educação para manter o processo de ensino-aprendizagem diante de todas essas questões. Mesmo sem terem sido preparados para lidar com o Ensino Remoto, os educadores buscaram explorar de diversas maneiras os recursos limitados, esforçando-se para democratizar ao máximo o acesso às atividades, sem medir esforços nem força de trabalho para alcançar os melhores resultados possíveis. No entanto, é importante não romantizar esses aspectos, pois a sociedade brasileira enfrenta uma realidade histórica de desvalorização profissional e atuação em cenários adversos que precarizam a educação.

No estudo realizado por Ribeiro *et al.* (2021), foi identificado que, inicialmente, houve uma tendência predominante de manter as escolas do campo fechadas. Posteriormente, observaram-se esforços para implementar um Ensino Remoto Emergencial, envolvendo a distribuição de materiais e a realização de aulas ou contatos online. O estudo também destacou que a pandemia evidenciou e exacerbou as disparidades na oferta educacional na rede pública brasileira, ressaltando a

precariedade histórica das políticas públicas voltadas para a educação das populações rurais.

Os resultados da pesquisa realizada por Silva, Cunha e Santos (2021) indicam que os impactos da pandemia nas escolas rurais agravaram o fechamento dessas instituições, evidenciando a falta de planejamento por parte das administrações municipais de educação para a implementação do ensino remoto. Isso ocorre devido à ausência de acesso à rede de internet nas escolas do meio rural. A pesquisa também destaca as condições socioeconômicas dos moradores rurais para o acesso às tecnologias digitais e a capacitação dos professores do campo, o que contribuiu para o aumento das desigualdades educacionais nessas áreas.

De maneira análoga, Sousa, Moreira e Santos (2021) encontraram evidências que apontam para deficiências nos investimentos em políticas públicas educacionais, destacando principalmente as lacunas na Educação do Campo. Além disso, o estudo evidenciou o predomínio da precarização do trabalho docente, manifestada por meio de sobrecarga de horas de trabalho, impactos na saúde emocional e ausência do Estado ao fornecer condições básicas para a realização das aulas remotas, em um momento caótico determinado pelo sistema.

Abordando o período pós-pandêmico, Silva *et al.* (2023) menciona que a Educação do Campo não recebeu toda a atenção necessária em pesquisas científicas, mas ressalta que foram implementadas práticas para oferecer soluções aos problemas de privação nas áreas rurais, sem implicar na restrição da permanência da população rural nessas regiões. Observou-se que o MST é um exemplo dessa organização, promovendo coletividade e sustentabilidade diante das inevitáveis forças de mudança. De acordo com o autor supracitado, durante a pandemia, a falta de acesso gerou exclusão e representou um grande desafio de desenvolvimento para gerenciar e orientar uma transformação progressiva nas áreas rurais.

Neste contexto, destaca-se a necessidade urgente de lutar pela efetivação dos direitos fundamentais sociais já previstos nos ordenamentos jurídicos, bem como pela consolidação de uma política educacional que respeite as especificidades das escolas do campo como um projeto emancipatório das populações rurais. Fica evidente que o Brasil, enquanto Estado, deve investir de forma imediata no desenvolvimento de programas que otimizem os diferentes ambientes e cenários de aprendizagem, considerando as particularidades urbanas, rurais, quilombolas, ribeirinhas, indígenas, sertanejas, itinerantes, de maneira contextualmente apropriada.



Essas iniciativas podem contribuir para a recuperação e aceleração da aprendizagem daqueles que vivem e atuam nessas áreas. Para Silva *et al.* (2020), no pós-pandemia, é crucial não apenas reabrir escolas, mas reconhecer e valorizar as especificidades locais. Este momento representa uma oportunidade para transformar e (re) pensar a educação, impulsionando-a em direção ao futuro. Pensar nos diferentes territórios de aprendizagem é compreender que a educação pode ser um veículo para a transformação, e o contexto rural pode oferecer uma nova perspectiva às políticas e prioridades educacionais.

#### **CAPÍTULO 4 - ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO**

No estado do Espírito Santo, o primeiro caso foi identificado em 5 de março de 2020. De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Saúde em 2022, houve um acúmulo total de mais de um milhão de casos e mais de 14 mil mortes. Esse é, em termos gerais, o contexto histórico e social que a área educacional tem enfrentado nos últimos dois anos, apresentado conforme indicado por Leite, Emílio e Pantaleão (2022), em meio aos desafios já conhecidos.

Em vários municípios do estado, a suspensão das atividades escolares teve início em 19 de março de 2020, com a previsão de retomada em 6 de abril, conforme estabelecido pela Portaria n.º 05/2020. Naquela época, o cenário relacionado ao

Coronavírus estava envolto em incertezas, características típicas da fase inicial do desenvolvimento de uma pandemia. Havia a expectativa de que as medidas de distanciamento social fossem temporárias, durando apenas 15 dias, e que a vida escolar, juntamente com outros setores da sociedade, voltasse à normalidade. Contudo, a Portaria n.º 06/2020 começava a sugerir que essas medidas seriam prolongadas, estendendo o fechamento das escolas até o final de abril ou enquanto perdurasse o período de isolamento social determinado pelo estado do Espírito Santo (Leite; Emílio; Pantaleão, 2022).

Devido ao agravamento da pandemia no estado, o Governo, através do Decreto nº 4606-R, datado de 21 de março de 2020 e respaldado pela Resolução CEE-ES nº 5.447/2020 do Conselho Estadual de Educação, autorizou a implementação de um regime emergencial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. Essa medida foi adotada como precaução para conter a propagação do Covid-19. Diante desse cenário e da persistência da recomendação de suspensão das aulas presenciais, a Secretaria de Estado da Educação (Sedu) estabeleceu o Programa escolar por meio da Portaria Nº 048–R, em 02 de abril de 2020, com o objetivo de promover a oferta de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP). O programa estava vinculado à adoção de metodologias inovadoras e à utilização de tecnologias direcionadas para a aprendizagem dos estudantes (Espírito Santo, 2020).

O Programa escolar engloba uma variedade de recursos projetados para auxiliar as escolas e os professores na manutenção do processo de ensino e aprendizagem. Ele visa complementar as aprendizagens já adquiridas pelos estudantes e promover o desenvolvimento de novos conhecimentos. O principal objetivo é favorecer a continuidade do vínculo dos estudantes com a escola, buscando, entre outros propósitos, evitar um aumento na taxa de evasão escolar (Espírito Santo, 2020).

As primeiras orientações para a implementação do Programa escolar nas escolas da rede pública estadual foram delineadas na versão inicial das Diretrizes Operacionais 2020 (Versão 1.0). Essas diretrizes estabeleceram procedimentos para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem por meio das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) e apresentaram diversos recursos destinados a apoiar tanto as escolas quanto os professores (Espírito Santo, 2020).

O retorno das atividades presenciais nas escolas públicas estaduais ocorreu de maneira gradual, sendo implementado em fases com alternância entre momentos

presenciais e não presenciais, além de envolver um número reduzido de estudantes por turma ou sala. Isso foi feito em conformidade com as diretrizes de distanciamento físico e as medidas sanitárias estabelecidas pela Portaria Conjunta SEDU/SESA nº 01-R/2020. A retomada das atividades presenciais estava condicionada à classificação de risco baixo do município onde a escola está localizada, conforme indicado pelo Mapa de Risco do Governo. As famílias/responsáveis ou estudantes maiores de idade tiveram a opção de continuar com as atividades não presenciais em seus domicílios, expressando sua escolha por meio de um instrumento disponibilizado pelas escolas durante a semana de 05 a 09/10/2020 (Espírito Santo, 2020).

É importante destacar que, em decorrência das transformações impostas pela pandemia, a suspensão das aulas presenciais trouxe consigo desafios significativos para a oferta de educação nas áreas rurais, conforme mencionado no capítulo anterior. Durante o período pandêmico, as instituições de ensino passaram a adotar sistemas remotos como alternativa para continuar a oferta educacional. Contudo, tornou-se evidente a existência de problemas significativos relacionados à falta de acesso a redes de internet nessas áreas, como discutido anteriormente. A utilização de sistemas remotos esbarrou na realidade de que o acesso à internet nas zonas rurais é limitado ou até mesmo inexistente. Essa limitação pode ser atribuída à falta de disponibilidade do serviço ou à situação de vulnerabilidade econômica das famílias que residem nessas regiões, resultando na privação de muitos estudantes do acesso ao ensino.

Por outro lado, as instituições adotaram a estratégia de fornecer materiais impressos aos alunos e seus responsáveis, buscando mitigar, em certa medida, os impactos negativos. Entretanto, é importante salientar que na realidade das áreas rurais, os índices oficiais indicam significativos números de analfabetismo.

Conforme apontado por Matos e Ferreira (2022), os desafios relacionados à educação nas áreas rurais do Estado não são uma novidade que surgiu com a pandemia. De fato, há uma persistente dificuldade na manutenção das escolas localizadas em comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Essa dificuldade é atribuída à escassez de investimentos, recursos materiais e recursos humanos nessas regiões.

Oliveira (2021) destaca que não existe uma proposta curricular específica que aborde de maneira adequada as particularidades e a realidade das áreas rurais. A falta de um currículo próprio, com uma abordagem pedagógica que leve em

consideração o contexto local, dificulta atender às necessidades de acesso e permanência dos estudantes. Essa abordagem ideal deveria envolver empatia, proporcionar as condições essenciais e um ambiente físico apropriado, além de contar com a presença de profissionais em diversas áreas do conhecimento. Esse currículo deveria incorporar conteúdos e práticas que valorizem a vida, respeitando os valores e costumes cotidianos próprios dessas realidades rurais.

De acordo com Oliveira (2021), a discussão sobre o fechamento de escolas nas áreas rurais do Espírito Santo tem sido tema de debates ao longo dos anos. Em março de 2021, Rodrigo Coelho, conselheiro do Tribunal de Contas do Espírito Santo (TCE), expressou sua posição em relação às decisões adotadas por alguns municípios capixabas que planejavam encerrar escolas de menor porte localizadas no campo. Ele destacou que não havia orientação oficial do órgão para a fusão dessas instituições e enfatizou que as prefeituras deveriam considerar aspectos pedagógicos, não se limitando apenas a critérios financeiros.

Com base nos aspectos analisados durante sua pesquisa, Matos e Ferreira (2022) concluíram que, mesmo após alguns anos de implementação, a Educação do Campo continua sendo negligenciada em relação às políticas educacionais urbanas. Essa situação muitas vezes resulta na subvalorização dos conhecimentos e da cultura dos habitantes das áreas rurais, bem como no subestimar do papel desses indivíduos como agentes transformadores de sua própria realidade econômica e social. Diante desse cenário, destaca-se a necessidade premente de desenvolver uma pedagogia e uma didática que promovam uma concepção emancipatória.

No contexto da pandemia, os autores mencionados destacaram importantes fragilidades na Educação do Campo em escolas do Espírito Santo, incluindo desafios como a exclusão digital. Essa questão dificultou significativamente o acesso ao ensino remoto, especialmente devido a fatores como a localização geográfica de assentamentos e fazendas, onde os estudantes residem, resultando em dificuldades para acessar sinais de celular e internet. Além disso, é crucial considerar a realidade econômica dessas famílias, o que tornou difícil a aquisição de dispositivos que possibilitassem a participação no ensino remoto.

Diante desse cenário, as escolas implementaram a oferta de atividades impressas, visando mitigar os prejuízos educacionais dos alunos. Contudo, essa estratégia enfrentou desafios consideráveis, incluindo a distância entre a escola e as residências dos estudantes, o que complicava a logística de entrega e devolução das

atividades. Além disso, de acordo com Pizetta (2020), as altas taxas de analfabetismo entre pais e responsáveis constituíram outra adversidade, uma vez que eles assumiam a responsabilidade de supervisionar as atividades dos alunos.

Os profissionais da educação também enfrentaram a necessidade de se adaptar a uma nova rotina, sendo compelidos a aprender a utilizar novas tecnologias e a mediar a relação entre a escola e os estudantes no ensino remoto. Sendo assim, é evidente que o período pandêmico e, por conseguinte, o ensino remoto, impôs uma significativa barreira ao desenvolvimento de práticas didáticas nas escolas do campo no território capixaba.

Além da adaptação à nova rotina e ao aprendizado de novas tecnologias, esses profissionais tiveram que lidar com obstáculos adicionais decorrentes das características específicas dessas regiões. A distância geográfica entre as escolas e as residências dos estudantes, como mencionado por Oliveira (2021), complicou a logística de comunicação e entrega de materiais didáticos, intensificando a complexidade do ensino remoto.

Diante dessas circunstâncias, torna-se claro que a superação dessas barreiras demanda não apenas esforços individuais dos profissionais da educação, mas também a implementação de políticas públicas e investimentos específicos voltados para as particularidades das escolas do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos negativos da pandemia da Covid-19 não se manifestam apenas como um problema epidemiológico para os países atingidos, mas também, revelam os problemas estruturais por que passam os países que necessitam de mais investimentos em todas as áreas, inclusive na política educacional, como é o caso do Brasil e, em específico, do Espírito Santo.

Diante dos resultados desta pesquisa, torna-se evidente que os desafios didáticos enfrentados no contexto do ensino remoto em escolas do campo, especialmente àquelas localizadas no território capixaba, durante o período pandêmico impactam diretamente na qualidade e efetividade do processo educacional até mesmo no pós-pandemia. Dentre os principais obstáculos identificados, destacam-se a disparidade no acesso à tecnologia, a falta de capacitação dos professores para lidar com plataformas digitais e a adaptação a novas estratégias de ensino, além da influência direta da realidade socioeconômica da população rural.

A disparidade no acesso à tecnologia emerge como um desafio premente, uma vez que muitos estudantes em áreas rurais enfrentam dificuldades significativas para obterem dispositivos eletrônicos adequados e uma conexão estável à internet. Essa lacuna tecnológica não apenas comprometeu a participação ativa dos alunos nas aulas remotas, mas também amplificou as desigualdades educacionais existentes, destacando a necessidade urgente de investimentos em infraestrutura digital nessas regiões.

A falta de capacitação dos professores para lidar com as plataformas digitais e incorporar novas estratégias de ensino constituiu outro desafio importante. A rápida transição para o ensino remoto exigiu dos educadores uma adaptação veloz a ferramentas tecnológicas e métodos pedagógicos distintos, evidenciando a necessidade de programas de formação continuada para fortalecer suas habilidades digitais e didáticas.

Além disso, a realidade socioeconômica da população rural, caracterizada por recursos limitados e condições adversas, desempenhou um papel fundamental nos obstáculos enfrentados. A falta de acesso a materiais didáticos adequados, a dificuldade de encontrar um ambiente propício para o estudo e as limitações

financeiras das famílias impactaram negativamente o processo de aprendizagem dos estudantes.

Portanto, a superação desses desafios demanda uma abordagem abrangente que englobe investimentos em infraestrutura tecnológica, programas de capacitação docente e políticas públicas que atendam às demandas específicas das escolas do campo. Somente por meio de esforços coordenados e direcionados será possível garantir uma educação remota eficaz e inclusiva para os estudantes das comunidades rurais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Evania Guedes *et al.* Ensino remoto e tecnologia: Uma nova postura docente na educação pós-pandemia. In: **Anais VII Congresso Nacional de Educação**. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **I Conferencia Nacional por uma educação básica do campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, v. 27-31 jul. 1998. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Conferencia-Nacional-Par-uma-Educacao-do-Campo.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2023.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública**. NEAD, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. 2020a. **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. Diário Oficial da União, edição 53, seção 1, p.39. Brasília, DF: 18 mar. 2020. Disponível em: [www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-março-de-2020](http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-março-de-2020). Acesso em: 10 de out. 2023.

BRASIL 2020b. **Portaria n. 345 de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, nº 54, seção 1, p. 1. Brasília, DF: 2020. Disponível em <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-março-de-2020>. Acesso em: 10 de out. 2023.

BRASIL. 2020c. **Portaria 473 de 12 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, nº 90, seção 1, p. 55. Brasília, DF: 13/05/2020. Disponível em: [www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020](http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020). Acesso em: 10 de out. 2023.

BRASIL. **Decreto Lei de n. 9.057 de 25/05/2017**. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, nº100. Brasília, DF, 26 mai. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei MEC/CNE nº 14.040**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; altera a lei de nº 11497, de 16 de Junho de 2009.

BRASIL. **Portaria 544 de 16/06/2020**. 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. Diário Oficial da União, nº 144, seção 1, p. 62. Brasília, DF: 17/06/2020. Disponível em:



[www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-544-de-17-de-junho-de-2020](http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-544-de-17-de-junho-de-2020). Acesso em: 10 de out. 2023.

BRITO, Tatiane Novais; SANTANA, Jaime; FERNANDES, Marinalva Nunes. Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e10278-e10278, 2020.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 2004.

CHAVERRI, Pablo. La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 3, p. 120-143, 2021.

COSTA, Lígia. **As aulas remotas continuarão em 2021?** Entenda a Resolução do Conselho Nacional de Educação. Diário do Nordeste, escrito em 19/10/2020. Disponível em: <https://www.diariodonordeste.verdesmares.com.br>. Acesso em: 09 de out. 2023.

COUTO, Edvaldo Souza *et al.* #fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em ação**, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Escola ativa. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 313-326, 2012.

ELISONDO, Romina Cecilia. Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepciones de un grupo de docentes argentinos. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 3, p. 185-215, 2021.

ESTRELA, Carlos. **Metodologia científica**: ciência, ensino, pesquisa. Artes Médicas, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-40, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Conferência Nacional**: por uma educação básica do campo. Texto para debate. Brasília, 1998.

GIL, Antonio Carlos; VERGARA, Sylvia Constant. Tipo de pesquisa. **Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul**, 2015.

Governo do Estado do Espírito santo – Secretaria da Educação. **Plano de retorno às aulas presenciais da Rede Pública Estadual de Ensino do Espírito Santo**. 2020. Disponível em:

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Plano%20de%20Retomada%20das%20Aulas%20Presenciais%20da%20Rede%20P%C3%BAblica%20Estadua-l-1.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

HODGES, Charles B. *et al.* **The difference between emergency remote teaching and online learning.** 2020. Disponível em: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648>. Acesso em: 09 de out. 2023.

IDOETA, Paula Adamo. **Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena.** BBC News Brasil em São Paulo. 17 abril 2020. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52208723>. Acesso em: 09 de out. 2023.

JUSTINA, Ana; DAVID, Cezar De; FOLMER, Ivanio. **Pensando a educação no campo:** Interpretando os desafios e as diferenças para uma educação no campo, nas escolas do Campo no município de Santa Maria. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional\\_Santa\\_Maria\\_2013-3.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Santa_Maria_2013-3.pdf). Acesso em: 12 de out. 2023.

KAUP, Soujanya *et al.* Sustaining academics during COVID-19 pandemic: the role of online teaching-learning. **Indian journal of ophthalmology**, v. 68, n. 6, p. 1220, 2020.

LEITE, Lucas; EMÍLIO, Renato Júnior Dias; PANTALEÃO, Edson. Inclusão escolar no contexto da pandemia de covid-19: o município de Serra (ES) em foco. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 4, n. 4, p. 619-631, 2022.

LIMA, Elmo. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Revista Espaço do Currículo**, 2013.

MAHASE, Elisabeth. Covid-19: WHO declares pandemic because of “alarming levels” of spread, severity, and inaction. **Bmj**, v. 368, n. 8, p. 1036, 2020.

MANZO, Abelardo. **Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis.** Editorial Humanitas, 1971.

MARQUES, Ronualdo. **A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19.** Boletim da Conjuntura - BOCA, Boa Vista, vol. 03, nº 07, Ano II, p. 31-46, jul. 2020. Disponível em <http://www.revista.ufrr.br/boca>. Acesso em 10 out. 2023.

MATOS, Leidiane; FERREIRA, Aldenor. A educação do campo no contexto pandêmico. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 6, n. 1, 2022.

MISHRA, Lokanath; GUPTA, Tushar; SHREE, Abha. Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. **International journal of educational research open**, v. 1, p. 100012, 2020.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 57-72, 2008.

NASCIMENTO, Karina Santos; SILVA, Ivanilso Santos. Evasão escolar: possibilidades de intervenção do Conselho Escolar no contexto da pandemia. **Ciência & Trópico**, v. 44, n. 2, 2020.

NERI, Marcelo; OSORIO, Manuel Camillo. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **Revista NECAT-Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense**, v. 10, n. 19, p. 28-55, 2021.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; ASSIS, Daniel; NASCIMENTO, Raquel. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. e325271-e325271, 2021.

NOBRE, Ana; MOURAZ, Ana. Reflexões sobre os efeitos da pandemia na aprendizagem digital. **Dialogia**, p. 367-381, 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoitj; DE SÁ, Michele Aparecida; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 51-64, 2019.

OLIVEIRA, Iris Verena. Ser quilombola: práticas curriculares em educação do campo. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 49, p. 139-154, 2017.

OLIVEIRA, Lucas Alencar; VAZ, Ismael Fabricio; PELICIONI, Bruno Barboza. A importância do uso das TICS no processo de ensino-aprendizagem frente à Pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 3, p. 10294-10300, 2021.

OLIVEIRA, Neldan; SANTOS, Roseli Albino. As classes multisseriadas e o Programa Escola Ativa: índices educacionais no município de Chapadinha-MA. **Revista Ciências Humanas**, v. 6, n. 1, 2013.

OLIVEIRA, Sara de. **Pandemia pode representar anos de retrocesso para a educação no campo.** 2021. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/pandemia-pode-representar-anos-de-retrocesso-para-a-educacao-no-campo>. Acesso em: 11 jan. 2024.

OMS. Organização Mundial da Saúde. (2021). **Doença por coronavírus.** Disponível em: <https://COVID19.who.int/>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Relatórios de situação da doença de Coronavírus (COVID-2019). WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard.** 12/10/2023. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 09 de out. 2023.

PAGANINI, Juliana. O trabalho infantil no Brasil: uma história de exploração e sofrimento. **Revista AmicusCuriae**, v. 5, p. 1-11, 2011.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 312-332, 2016.

PIZETTA, Adelar João. O Ensino na Educação do Campo: perspectivas históricas no Brasil e no Espírito Santo. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 4, 2020.

RIBEIRO, Luiz Paulo *et al.* Educação, povos do campo e pandemia da COVID-19: reflexões a partir de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2021.

SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e519974430-e519974430, 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas educacionais para campo brasileiro**. Editora Edufba: Salvador-BA. 2020.

SANTOS, Clarice *et al.* Educação do campo, agroecologia e protagonismo social: a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia**, 2010.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "e; ensino" e; remoto. **Universidade e sociedade: projeto da Andes-Sindicato Nacional**, 2021.

SILVA, André Luiz Batista da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista brasileira de história da Educação**, v. 20, 2020.

SILVA, Francisca *et al.* Educação do Campo na (Pós) Pandemia: pessoas, experiências coletivas e resiliência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, p. e14911-e14911, 2023.

SILVA, Maria do Socorro Pereira; CUNHA, Adriana Lima Monteiro; DOS SANTOS, Thaynan Alves. Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: ensino remoto para quem?. **Revista @ mbienteeducação**, p. 417-431, 2021.

SOUSA, Ruth; MOREIRA, Antônio Domingos; SANTOS, Arlete Ramos. Educação do Campo em tempos de pandemia em Bom Jesus da Lapa-BA: impactos, desafios e percepções. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v. 2, n. 2, p. 82-111, 2021.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, v. 36, p. e208881, 2020.

UNESCO. **Educação: do fechamento das escolas à recuperação**. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/COVID19/educationresponse>. Acesso em 09 de outubro de 2023.

UNESCO. **Relatório de ciências da Unesco Rumo a 2030: visão Geral e cenário brasileiro**. União das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. Brasil:

Edições Unesco, 2015. Disponível em: [www.unesco.gov.br.com](http://www.unesco.gov.br.com). Acesso em: 09 de out. 2023.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020.

VILCHEZ, Jocelyne *et al.* Teachers and school health leaders' perspectives on distance learning physical education during the COVID-19 pandemic. **Journal of School Health**, v. 91, n. 7, p. 541-549, 2021.