

As escolas do/no campo (rurais) da Bahia/Brasil: políticas educacionais e práticas pedagógicas no contexto pandêmico e pós-pandêmico

Arlete Ramos dos Santos

Gilvan dos Santos Sousa

Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia, UESB

Terciana Vidal Mora

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB

Resumo

Esse trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as políticas educacionais e práticas pedagógicas para os sujeitos do campo nas redes municipais de ensino dos Territórios de Identidade (TI) da Bahia/Brasil, que aconteceram no contexto do ensino remoto na pandemia da Covid-19, mas também, as que continuaram acontecendo no retorno do ensino presencial e o fim do período pandêmico. A pesquisa foi qualitativa e a análise de dados foi feita com a utilização do materialismo histórico dialético. Os resultados evidenciaram várias iniciativas realizadas pelos municípios baianos no período pandêmico e pós-pandêmico.

Palavras chave: Educação do Campo; formação de professores; pandemia; pós-pandemia; qualidade de vida.

1. A Educação do Campo no contexto brasileiro

A população rural no Brasil diminuiu num ritmo acima da média mundial nos últimos 22 anos. De acordo com dados do Banco Mundial (2022)¹, o percentual de habitantes do país que vivem no campo caiu 33,8% de 2000 a 2022. No mundo, a redução foi de 19,2%. No caso do Brasil, a migração massiva aconteceu principalmente entre os anos de 1950 e 1980, quando a população do campo baixou de cerca de 65% do total para perto de 25%, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Em 2000, cerca de 18,8% da população brasileira vivia no campo. A partir de então, houve uma desaceleração do êxodo rural, o que não significa que ele acabou. Em 2022, o percentual caiu para 12,4%, mas ao analisar os dados do Banco Mundial (2022) sobre a diminuição da população do campo nos países que fazem parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ocupa o 1º lugar no *ranking*, com uma diminuição de 33% da população camponesa em 22 anos, seguido da Argentina que diminuiu 29,5% no mesmo período.

¹ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/02/18/exodo-rural-no-brasil-e-quase-o-dobro-da-media-mundial-e-desafia-sustentabilidade-do-campo-e-cidade>

Figura 01 – Variação da população rural dos países da OCDE no período de 2000-2022.

Participação da População Rural na População Total (%)- 2000 e 2022			
Country Name	2000	2022	VARIAÇÃO
Brazil	18,8	12,4	-33,8%
Argentina	10,9	7,7	-29,5%
OECD members	24,4	18,5	-24,0%
France	24,1	18,5	-23,4%
Spain	23,7	18,7	-21,2%
United States	20,9	16,9	-19,2%
India	72,3	64,1	-11,3%
Germany	25,0	22,4	-10,7%
Ukraine	32,9	30,1	-8,4%
Russian Federation	26,7	24,9	-6,7%
World	53,3	43,1	-19,2%

Fonte: Brasil de Fato (2024).

No caso do Brasil, uma das causas que contribui para o êxodo rural é o fechamento de escolas do campo. De acordo com Silva (2021), o fechamento de escolas no campo tem provocado grandes prejuízos às crianças e aos adolescentes, na medida em que são transferidos para as escolas da cidade. Com isso, ao se distanciar de seu universo cultural, o estudante tem o seu processo de aprendizado prejudicado, pois requer muita energia, disposição e motivação para enfrentar a viagem até a escola, o qual ratifica a dinâmica da desigualdade social na educação. Portanto, compete ao poder público viabilizar o direito à educação para garantir a educação básica e de qualidade, no local que os sujeitos residem, caso contrário, pode configurar violação dos princípios preconizados na Constituição Federal de 1988, como também do Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA e a Lei nº 12.960/2014. E isso reflete diretamente na qualidade de vida desses alunos.

A educação dos povos do campo historicamente enfrenta dificuldades no Brasil. Diversos relatórios de pesquisa e trabalhos acadêmicos indicam as disparidades entre a escolarização no espaço urbano e no campo (IBGE, 2018). Nas redes municipais de ensino as disparidades são maiores, se comparadas com as redes estaduais, haja vista que o oferta de 1º a 5º ano escolar cabe aos municípios. Além disso, antes da pandemia da Covid 19, de acordo com Santos e Nunes (2020), em 2020, apenas 34% das escolas do campo tinham acesso à internet, o que gerou maiores dificuldades e desigualdades educacionais no contexto da pandemia da Covid-19. Para as escolas do campo, os municípios tiveram que diversificar as atividades pedagógicas, em alguns lugares foram enviadas atividades impressas e em outros foi possível a realização por meio de plataformas digitais. Entretanto, essa decisão implicou o trabalho com outros dois desafios: a distância entre as escolas e as comunidades rurais; e a realidade de baixa escolaridade entre a população do campo que tem gerado dificuldades na utilização das plataformas digitais. Assis (2021) e Santos (2020) trazem reflexões importantes no âmbito das desigualdades educacionais, demonstrando que as disparidades são históricas e que antes da pandemia as dificuldades com acesso e uso da rede de internet eram imensas, algo que se agravou muito no contexto da pandemia da Covid-19, pois a falta de acesso à educação impacta diretamente nas condições que são desiguais e na falta de qualidade de vida dos sujeitos.

A compreensão da Educação do Campo se respalda nos escritos de Caldart (2009), Hage (2014), Souza (2016) e Santos (2020). Caldart (2009, p. 38) reafirma a necessidade de compreender a Educação do Campo

[...] em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no 'estado da coisa', afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz. Entendo que uma das características constitutivas da Educação do campo é a de se mover desde o início sobre um 'fio de navalha', que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade (Caldart, 2009, p. 38)

Hage (2014, p. 147 – 148) destaca que a compreensão das políticas que envolvem Educação do Campo reconhece

[...] o esforço do Movimento de Educação do Campo, por meio de um intenso processo de lutas e resistências, com avanços e recuos, para criar as condições de disputar a hegemonia. Nesse processo, a classe trabalhadora do campo tem assumido o direito ao conhecimento e à escolarização como parte dessas estratégias de resistência na terra e de garantia de sua reprodução social a partir do trabalho no campo, compreendendo que o avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social.

Somam-se a essas compreensões, as reflexões de Souza (2016) que evidencia as marcas da histórica educação rural nas políticas e práticas educacionais no país, em contraponto com os princípios da Educação do Campo construídos nos movimentos sociais e vinculados à luta por reforma agrária e por outro projeto de sociedade. Ou seja, a Educação do Campo tem os movimentos sociais como protagonistas, pois estes

[...] têm defendido e postulado pela implementação de um projeto político pedagógico de escola e educação, que seja coerente com a transformação social, com as estratégias contra-hegemônicas demarcadas pela classe trabalhadora do campo, de modo a superar aquele concebido pelo sistema capitalista (Santos, 2020, p.6).

Dessas lutas pela Educação do Campo, até a atualidade, como saldo positivo pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo que reconhecem e legitimam as lutas levando em consideração as suas especificidades: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008. Parecer CNE/CEB n° 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB n° 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

2. Metodologia de pesquisa

A pesquisa aqui proposta da educação para os povos do campo na Bahia, se pautou nos debates da Educação do Campo, buscando compreender as determinações histórico-estruturais e os condicionantes evidenciados no contexto da pandemia.

A pesquisa aconteceu na Bahia, e teve como questão central: Quais políticas e práticas pedagógicas aconteceram nas escolas do campo da Bahia no contexto pandêmico e pós-pandêmico? Foi observado se de fato houve a contribuição destas para minimizar as desigualdades sociais e educacionais, e se contribuíram para a permanência destes no campo. O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético (Cheptulin, 1982), e a pesquisa foi qualitativa. Os dados foram coletados por meio de educadores do campo, análise documental e questionário em formulário do *google forms* aplicado aos professores, gestores e coordenadores de 27 Territórios de Identidade da Bahia que participam do Programa de extensão Formacampo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e obteve 17.962 respostas. Para nomear os sujeitos identificamos-os com nomes fictícios de flores do campo.

Foram investigados documentos que indicam matrícula, permanência e/ou desistência, e experiências pedagógicas utilizadas pelas redes municipais de ensino antes, durante e pós-pandemia, para atender os alunos do campo. O texto está pautado em documentos oficiais sobre a pandemia, e em pesquisadores como Santos (2020), Santos e Barbosa (2022), Caldart (2009), Cajaiba, Santos e Brito (2022), dentre outros.

3. Resultados da pesquisa

De acordo com Santos (2013), a Bahia é o 5º estado brasileiro em extensão territorial. Ocupa 33,6 % da região Nordeste e 6,64% do território nacional, com 564.692,669 km², em 2018 a população era de 14.182.617432 habitantes (IBGE, 2018)², e tem uma economia baseada na indústria (química, petroquímica, informática e automobilística), agropecuária e agricultura (mandioca, feijão, cacau e coco), mineração, turismo e em serviços. A Bahia está localizada na região semiárida do país, sendo que é esse o clima que predomina em 63,55% do seu território, onde as secas comumente são longas. No que se refere aos aspectos educacionais, a Bahia é o estado que mais fecha escolas do campo, pois os dados oficiais do governo federal indicam que em 2007 haviam 13.899 escolas em áreas rurais, e em 2022, esse número caiu para 7.735, ou seja, uma redução de mais de 40% em 15 anos.

Com a pandemia da Covid-19, pesquisas indicam que o fechamento de escolas foi acelerado, além de várias outras complicações para o processo educativo dos estudantes. Observa-se muitos prejuízos no contexto educacional. De acordo com Santos et.al (2021), em março de 2020, as aulas presenciais em quase todos os países foram suspensas devido ao surto de Covid-19 ou Sars-CoV-2, doença viral que se iniciou na cidade de Wuhan, na China. Tendo evoluído rapidamente ao *status* de epidemia, o vírus proliferou-se pelo mundo e, somente no Brasil, já se somam mais de 700.000 mortes. Essa crise sanitária motivou o Ministério da Educação (MEC), mediante a Portaria nº 544/2020, a suspender as aulas presenciais até 31/12/2020. Para atender às normas da Organização Mundial da Saúde (OMS), o MEC determinou a normatização das aulas remotas, por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, a qual dispõe sobre “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus Covid-19. Na Bahia, essa normatização se deu por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 7, de 18 de maio de 2020.

A pandemia de Covid-19 trouxe uma série de complicações, como: fechamento das escolas, suspensão das aulas, mudanças no processo de ensino e aprendizagem com adoção das aulas remotas, dentre outros. Esse quadro se agrava no contexto das escolas básicas do

² Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/ibge-bahia-tem-mais-de-14-milhoes-de-habitantes-e-e-4o-estado-mais-populoso/>

campo, pois essa realidade deixa visível o elevado índice de exclusão educacional, privações quanto às condições socioeconômicas, o elevado grau de vulnerabilidade dos camponeses no tocante à exclusão educacional e digital e quanto às condições de acesso e de uso das tecnologias de comunicação para realização do ensino remoto (Silva, Monteiro, Santos; 2021, p. 3).

O contexto de pandemia foi marcado por graves consequências geradas principalmente pela exclusão digital que nega aos camponeses o direito de estudar em sua própria comunidade, ampliando as justificativas para o esvaziamento do meio rural, jogando os sujeitos do campo nos centros urbanos, o que contribui para a perda de seus vínculos com a agricultura familiar camponesa como modo de produção sustentável e a falta de qualidade de vida. Santos et. al (2021) destacam que no período pandêmico a intensificação do trabalho docente foi confundida com maior profissionalismo, estratégia muito utilizada no momento e mobilizada pelas exigências oficiais de profissionalização do professor e pelo forte apelo da ética de auto responsabilização que o profissional da educação precisa buscar. Mesmo sem formação os docentes tiveram que rapidamente aprender a usar mídias digitais, isso se soma à youtuberização, com as proposições de que a educação fosse feita por trabalho docente remoto (domiciliar), o que intensificou a precarização destes trabalhadores.

Com a pandemia da Covid-19, os professores passaram a ter jornadas ampliadas e não remuneradas, pois o tempo de preparação de um conteúdo para meios digitais (elaboração de slides, gravação e edição de vídeos, disponibilização em plataformas etc.) geralmente é muito maior do que o tempo gasto com a organização de uma aula presencial.

No que se referem aos dados do questionário sobre a nossa pesquisa, perguntamos: Quais ações os municípios empreenderam para continuar as atividades pedagógicas durante a pandemia? a maioria dos docentes citaram as aulas remotas, ensino online, atividades impressas, mas escolhemos um trecho que condensa a maioria das respostas.

No município, durante a pandemia, a Secretaria de Educação implementou uma abordagem abrangente para garantir a continuidade dos estudos dos alunos. Iniciativas incluíram a entrega de atividades impressas, proporcionando alternativas acessíveis para estudantes. Além disso, os professores foram incentivados a manter a interação com alunos e familiares por meio de meios tecnológicos, com destaque para o uso predominante do WhatsApp. Essas ações visaram assegurar a aprendizagem contínua e a conexão entre professores, alunos e famílias em um contexto desafiador (Rosa do deserto).

Porém, com a reabertura das aulas, foi possível perceber os impactos na educação, mas em maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou o fim da pandemia. Desse modo, questionamos aos sujeitos: O seu município tem realizado estratégias para minimizar o impacto da pandemia na educação no contexto pós-pandêmico? Para esta questão 74,7% responderam Sim e 25,3% responderam Não. Na sequência, perguntamos: Se a sua resposta foi Sim, descreva estas ações. Como forma de exemplificar essas estratégias obtivemos 1.876 respostas. Dentre as ações do contexto pós-pandêmico, foram citadas: reforço escolar, recomposição das aprendizagens, formação de professores, bloco de atividades, busca ativa, socialização com as famílias. Destacamos algumas abaixo:

No município, observa-se um esforço dedicado na orientação educacional aos profissionais, visando atender os alunos de maneira prática e cuidadosa para mitigar os prejuízos causados pela pandemia. Além disso, há uma iniciativa notável de disponibilizar atendimento com psicólogas e psicopedagogas, reforçando o compromisso em proporcionar suporte integral aos alunos, abordando não apenas aspectos acadêmicos, mas também as

necessidades emocionais e pedagógicas. Essas ações demonstram um cuidado abrangente e um engajamento proativo para enfrentar os desafios educacionais durante esse período (Dália).

Manter o sinal de internet, assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, dentre outros. Aulas de reforço, atendimento especializado para as crianças que apresentam necessidades (Cravo).

Considero que a dinâmica de trabalho no município permanece, mas com um olhar diferenciado, especialmente no que diz respeito à necessidade de melhorias, principalmente um olhar acolhedor para os alunos. A implementação de orientações educacionais alinhadas a atender as demandas práticas e a presença de profissionais como psicólogas e psicopedagogas evidenciam um esforço significativo para lidar com os desafios pós-pandemia (Margarida).

Piorou porque não houve ações para a recomposição das aprendizagens e na adequação tecnológica para manter o nível de tecnologia que os estudantes vivenciaram na pandemia. Além disso, a formação do professor para o pós-pandemia não existiu (Lírio).

O resultado dos alunos está um pouco mais difícil alcançar a mesma qualidade que antes. Muita dificuldade, principalmente para aqueles que estavam nas séries iniciais e no processo de alfabetização durante a pandemia (Azaleia).

A partir das respostas observamos que existem várias iniciativas para a continuidade da educação no período pós-pandêmico, entretanto, há também respostas que evidenciam a falta de assistência aos alunos e professores, de modo a dificultar a recomposição das aprendizagens.

5. Considerações finais

Os resultados demonstraram a existência de algumas ações para a continuidade do processo pedagógico nos períodos pandêmico e pós-pandêmico. As escolas se reinventaram para dar conta desse desafio, mas a formação de professores e o investimento em políticas públicas para a Educação do Campo necessita de ações específicas do estado.

Referencias

- Assis, A. E., Spaoloni, Q. (2021). Educação e pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão? Palavra Aberta. *Educação em Revista*, 37. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469825112>
- Cajaiba, J. B. M., Santos, A. R. Dos, Brito, V. S. L. (2022). *Formação docente do/no campo: protagonismo do Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo)*. *Educ. Form*, 7. <https://10.25053/redufor.v7.e8075>.
- Caldart, R. S. (2009) Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64.
- Cheptulin, A. (1982). *A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética*. Editora Alfa-Ômega.
- Hage, S. M. (2014). Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(1). 133-150.
- Santos, A. R., Nunes, C. P. (2020). *Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro*. EDUFBA.

- Santos, A. R., Moreira, A. D. (2022). Perspectivas no futuro educacional da Bahia: breves relatos de educadores em tempos de Covid-19. *Revista Espaço Pedagógico*, 28(2). 551-572.
- Santos, C. A. dos et. al. (orgs.). (2020). *Dossiê Educação do Campo: documentos 1998 – 2018*. Editora Universidade de Brasília.
- Santos, A. R., Barbosa L. P. (2022). Rural social movements, political praxis, and inclusion in education: perspectives and advances in contemporary Brazil. *Education Policy Analysis Archives*, 30 (3). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5974>
- Souza, M. A. de. (2016). Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36.