

CLASSES MULTISSERIADAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E CONQUISTAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE NAZARÉ – BAHIA – BRASIL.

Pedro da Silva Araújo Júnior - Secretaria Municipal de Educação e Despoto – Brasil – Diretor de Ensino - pedroaraujojunior.adv@gmail.com

Luiz Claudio da Silva Santos - Secretaria Municipal de Educação e Despoto – Brasil – Coordenador de modalidade Educação do Campo - luizclausantos@hotmail.com

Floriza Galvão do Rosário Santos - Secretaria Municipal de Educação e Despoto – Brasil – Coordenadora pedagógica das escolas do Campo - florizagalvao@gmail.com

Princípios históricos/Conceitual

Reconhecer a educação do campo enquanto garantia de direito, implica acima de tudo, valorizar os movimentos da população do campo na conquista desse direito. Contudo, esse reconhecimento e valorização se efetiva por meio do retrovisor histórico que demarca vinte anos de luta dos Movimentos Sociais do Campo em defesa da Educação do e no Campo, um processo marcado por desafios e conquistas na defesa pelo direito de garantir escolas públicas, de qualidade e alinhadas com o projeto de sociedade defendido pelos camponeses. As conceituações de povos do campo e escolas do campo, partem do Decreto 07/2010, a saber:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e.

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, p. 01).

As marcas históricas apontam para o descaso do Estado brasileiro relacionado as propostas educacionais para os povos do campo. Dentre algumas delas, situa-se da década de 20 uma preocupação de sistematização da educação rural emergida diante do processo de industrialização que atraiu a população rural para a cidade. Fato este, que desencadeou preocupações com o inchaço das cidades bem como, o esvaziamento e conseqüente falta de mão de obra no campo. Daí, surge o primeiro movimento pela educação para os camponeses, conhecido como Pedagógico Ruralismo, que compreendeu o contexto de 1930 a 1940, tendo como objetivo preparar os filhos dos agricultores para continuar na produção agrícola, atendendo a ideologia hegemônica social que se preocupava com a ida dos camponeses para os centros urbanos. Neste contexto, vai se construindo a caracterização das cidades como espaços de desenvolvimento e o campo como caracterização do atraso.

Este contexto negacionista do campo como espaço de vida, foi fator predominante para iminência dos movimentos contraditórios a esta política que impulsionaram algumas lutas. Entre estes, o movimento de educação popular, tendo como base o Movimento de Educação de Base (MEB), uma ação pedagógica sedimentada pelos pensamentos de Paulo Freire. Neste momento histórico, sob as forças da Ditadura Militar, contraditoriamente é implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa esse que precarizou ainda a educação das pessoas do campo, pois tratava – se de um projeto hegemônico pautado pelo fator econômico que tinha o anseio de modernizar o processo de produção agrícola.

Com o fim da Ditadura Militar, por volta dos anos 80, contexto este marcado pelas forças dos princípios da democratização do país, desponta vários movimentos sociais em destaque o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em defesa do direito pela terra e pela educação, dando origem aos movimentos de militância no campo e na cidade. Neste contexto de militância por direitos, que em 1997 acontece o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, em que o cerne da discussão se centralizou nos problemas da educação dos trabalhadores do campo. Cenário este, marcado pelo movimento em defesa da Educação do Campo. Em 1998, acontece a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás, os participantes debateram vários temas durante os cinco dias, em decorrência desse movimento um texto foi escrito reunindo várias posições em relação aos objetivos, ações e políticas públicas para a Educação do Campo.

O Movimento de Articulação Nacional por Educação do Campo mobilizou debates em centenas de municípios e Estados do Brasil. As discussões em encontros, seminários e nas elaborações dos intelectuais do movimento foram registrados nos Cadernos Por Uma Educação do Campo. Dada a sua importância [...] No período de 10 anos (1998-2008) foram publicados 07 Cadernos (SANTOS e FERREIRA, 2018, p. 201).

Essas iniciativas populares em defesa da educação dos povos do campo foram se fortalecendo originando em 2004 a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que demarca a plataforma “Educação do Campo: Direito Nosso, Dever do Estado”, nasce também a proposta de uma Licenciatura em Educação do Campo, com base na gestão dos processos educativos e na docência por áreas de conhecimento, como: as linguagens, ciências da natureza e matemática, ciências agrárias e ciências humanas e sociais. Para Caldart (2012, p. 262),

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

Em função dos movimentos travados, muitas conquistas legais se efetivaram, podemos citar entre elas; Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Aprova Resolução que fixa Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Estabelece princípios e procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das Escolas do Campo às demais diretrizes nacionais aplicadas à educação; Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com base no Parecer nº 36/2001, mencionado no item anterior; Parecer CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2006. Estabelece dias letivos e normatiza atividades para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa). Esta abordagem pedagógica conta com estratégias modular de estudos que articulam a aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito familiar comunitário, visando a atender às necessidades das comunidades do campo; Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008. Revisa o Parecer CNE/CEB, 23/2007, trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Estabelece uma discussão conceitual sobre a definição

de Escola do Campo e define orientações para o atendimento da Educação do Campo; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento da Educação Básica no Campo, definindo critérios para nucleação de escolas e atendimento pelo transporte escolar, com a preocupação de ampliar as possibilidades de oferta de educação o mais próximo possível da moradia dos estudantes; Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada”. (BRASIL, 2012, p. 5); Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destacando os “princípios relevantes para a educação do campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas para a formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais no campo”. (BRASIL, 2012, p. 6); Cumpre destacar, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a qual estabelece no art. 35, que a escolarização dos sujeitos do campo deve considerar suas peculiaridades, definindo as orientações para três aspectos essenciais à organização do trabalho pedagógico: conteúdos curriculares e metodologias; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural. Principalmente, a resolução traz a Educação do Campo como Modalidade de Ensino. Decreto nº 6.755/2009, que institui a política nacional de formação de profissionais do Magistério da Educação Básica;

Considerando-se o marco normativo, na Bahia houve a implementação da Lei nº 11.352/2008, que institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs), regulamentada pelo Decreto Estadual nº 14.110/2012; Resolução CEE nº 103/2015 que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia; Lei nº 13.907/2018, assegura aos egressos das Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs) tratamento equivalente aos egressos da Educação Estadual. Esses e outros aparatos jurídicos reforçam o reconhecimento dos povos do campo como sujeitos de direito. Portanto, os avanços se deram tanto em nível teórico, produção de referenciais curriculares, pedagógicos, como nas legislações.

No âmbito Municipal, infelizmente o Plano Municipal de Educação, 2015-2020, (22 de Junho de 2015 - Ano VI - Nº 1020) não traz nenhuma menção quanto a Educação do Campo, só partir de 2019, com os estudos de planejamento para estudos e reelaboração do referencial curricular que a educação do campo ganha um cenário de visibilidade e de respeito pelas suas especificidades, enquanto modalidade de ensino, sem perder de vista as características das classes multisseriadas contemplando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Deste modo, os documentos oficiais se configuram como instrumentos que reconhece e legitima a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em defesa da universalização do direito a educação pública, que dialogue com sua cultura, com as diversas formas de organização, com o conceito de campo enquanto espaço social e geográfico, espaço de vidas e de diferentes formas e interações sociais, do campo como um lugar de disputa, contrapondo os ideais da educação rural historicamente constituída no país.

Mesmo diante destes marcos legais, da produção teórica movida pelas forças resistentes dos movimentos dos povos do campo, ainda sobrevive as marcas do acirramento das desigualdades sociais, em especial quanto ao aspecto do contexto educacional, que se

materializa através dos conceitos analisados dos dados referente a questão do analfabetismo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE 2015, na Região Nordeste o analfabetismo está acima de 18%, 4 vezes maior que o Sul e o Sudeste. Na Bahia a taxa de analfabetismo é de 13,5%, quase o dobro da base nacional que é de 7,2%, ainda na Bahia no meio rural a taxa está acima de 26%. Quanto ao aspecto de escolaridade no meio rural, na Bahia, apenas 21% cursou o ensino fundamenta, sendo que essa disparidade também se acentua quando menos de 25% da população do campo tem acesso as tecnologias de comunicação e infraestrutura adequada para seu uso em atividades remotas e Educação a distância. Isto demonstra que a luta é contínua, que ao mesmo ponto que conquistamos avanços, as forças hegemônicas redefinem novas ações por meio de políticas públicas negacionistas.

Nesse processo de garantia de direito a Educação pública, o município vem desenvolvendo ações de forma que atenda ao que preconiza os marcos legais para a Educação do Campo, com ênfase nas classes multisseriadas, por ser este o cenário de maior predominância no contexto escolar rural do município, estratégia esta que conforme ressalta, D'Agostini, Organização, pág 17, 2014, em função do distanciamento geográfico do meio rural, a multisseriação foi e continua sendo um estratégia para garantir a população do campo o direito à Educação. Apesar do distanciamento geográfico, não podemos deixar de mencionar o esvaziamento da população do campo, fato este que vem se intensificando por meio de políticas públicas que contribuem de forma perversa para o êxodo rural, um cenário ainda presente de forma acentuada em função dos aspectos que envolve principalmente o descaso e negação de políticas acerca da reforma agraria, de políticas que garantam ao homem do campo continuar no campo.

Decorrente desse contexto de negação de direitos, quanto ao âmbito educacional principalmente quando o foco se refere à formação continuada de professores e professoras de forma que reconheça as especificidades referente as expressões culturais, a forma e força da produção da vida dos camponeses, essa lacuna ainda é mais intenso no que tange o cenário das classes multisseriadas.

Apesar dessa conjuntura que marca o estado de negação quanto ao respeito pela dignidade dos camponeses quanto ao acesso e permanência a educação no campo, o contexto atual de pandemia por conta do covid19, evidencia esses desrespeito, principalmente quando nasce a necessidade de mantermos o contato com os nossos estudantes, professores, funcionários e familiares, mesmo que de forma virtual em função do distanciamento social, nos deparamos com a triste realidade da ausência de políticas públicas voltadas para a inclusão digita para a população do campo, uma realidade que se evidenciou de forma gritante.

Dia 19 de março de 2020, uma data inesquecível marcada pelo medo do vírus que até então sabíamos que se chamava covid-19, como também do seu terrível processo de contaminação e letalidade, data esta em que as aulas presencias foram suspensas no Brasil e as incertezas sobre o retorno presencial só aumentavam, a princípio se pensava em dias em que as escolas irão ficar fechadas, depois meses e hoje abertas, mas sem a presença dos estudantes e professores. Ainda imersos pelas dúvidas, uma certeza era latente, precisávamos manter o contato com os nossos estudantes, a falta de contato nos atormentavam, era preciso mantermos a comunicação ainda que de forma remota, más, como estreitar esse diálogo se as barreiras da negação de políticas digitais para os campesinos se acentuavam nas comunidades dos nossos estudantes.

O medo da contaminação da COVID-19 era e ainda é um motivo de grande preocupação, mas o compromisso, o respeito pelos nossos estudantes nos movia a ponto de não desistir da possibilidade de mantermos o contato com nossos estudantes, profissionais e comunidade, era preciso mantermos o diálogo para manter a chama da esperança, da

solidariedade acesa e assim, pensar também na possibilidade de reinventar nossas estratégias para damos continuidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como evitar que o abandono e a evasão se evidenciasse.

Para tanto, era preciso acompanhar as tomadas de decisões que se disseminavam pelos meios de comunicação, por parte das autoridades que compreende promotoria pública, órgãos da saúde, da educação entre as esferas nacional, federal, estadual e municipal, acompanhávamos e estudávamos as estratégias do tão desafiador processo de estudo remoto, era preciso reinventar as práticas pedagógicas, mesmo sem acesso e domínio sobre as ferramentas tecnológicas, o caminho mais viável para darmos continuidade ao processo de aprendizagem, porém, os desafios para aprender na prática por meio das limitações imensas, como também as exigências que foram passadas para nós professores em assumir responsabilidades que fugia das nossas competências, este foi o cenário em que nos deparávamos e que em tempo nos convocávamos e convidávamos a realizar nossa ação pedagógica.

O desafio estava posto, era preciso transpor as barreiras e criar possibilidades que garantissem a continuidade de estudo, planejamento, excursão e avaliação, o estudo remoto já se tornava a realidade posta ao contexto, orientados pelas bases legais que fundamentam e legitimam as orientações necessárias para o desenvolvimento das ações educativas que compreende o processo as atividades remotas, a equipe orgânica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, através da Resolução do CME de Nº 001/2020, de 13 de abril de 2020, Decreto nº 193/2020, a fluir DECRETO MUNICIPAL Nº 206/2020 de, 25 de junho, regulamenta os processos legais para a elaboração, execução e avaliação do Plano de Ação Emergencial, para atender as demandas do contexto educacional na atual conjuntura social da pandemia do COVID-19, amparados legalmente pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (artigos 205 a 214); Lei nº 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Lei nº 13.005/14 - Plano Nacional de Educação; Lei nº 8.069 de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 13.559 de 2016, Plano Estadual de Educação; Lei nº 1.290 de 2015, Plano Municipal de Educação; Portarias do Ministério da Educação (MEC); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) fixadas pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica e demais resoluções e pareceres dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação; Regulamento Sanitário Internacional da Organização Mundial da Saúde (OMS); Amparados legalmente iniciamos, o plano de ação que configurou-se da seguinte maneira: A ação propositiva do Plano Emergencial caracterizou-se pela intencionalidade frente a um cenário sem precedentes que exigia do poder público educacional tomadas de decisões rápidas sobre questões inéditas e altamente complexas. Foi necessária agilidade para encaminhar ações que chegassem aos estudantes, famílias e comunidade em torno da escola, bem como, estar próximo dos profissionais da educação, orientando-os, formando-os para evitar maior distanciamento naquele momento de fragilidade.

Diante do contexto de pandemia, o Plano Pedagógico Emergencial, permitiu aos alunos o acesso ao aprendizado, mesmo distante do ambiente escolar. Através da realização das atividades de estudos remotos, foi possível manter um vínculo entre a escola, os alunos e a família, bem como, possibilitou aos alunos o desejo e o comprometimento com o processo de aprendizagem.

(...) Todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, um “ciberespaço”, através de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja um computador, um “modem” e uma linha de telefone, um satélite ou um “link” de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber. (HARASIM et al., 2005, p.19).

Dessa forma, todo trabalho com o plano pedagógico emergencial necessitou ter a colaboração de todos os envolvidos (escola, alunos, comunidade, secretaria municipal de educação e as famílias), unidos, desenvolvendo as ações com seriedade, respeito e comprometimento.

Considerando o atual momento, soluções de ensino a distância podem contribuir e devem ser implementadas, mas, considerando seu efeito limitado, é preciso uma cuidadosa normatização e, deve-se ter muita atenção ao planejamento da possível volta às aulas presenciais, ressaltando que as estratégias de ensino na modalidade de estudo remoto são importantes para a redução dos efeitos negativos do distanciamento temporário dos estudantes e sua relação com a escola e conseqüentemente com os estudos.

Nesse sentido, em virtude da pandemia e a suspensão das aulas presenciais, a adesão a todos os possíveis recursos digitais de aprendizagem foi a melhor opção para amenizar o circunstancial impacto negativo na aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, por mais importantes que sejam as estratégias de ensino remoto, estas demonstram determinadas limitações que podem ser amenizadas com união de esforços na busca de alcançar, igualmente, todas as crianças, numa comunidade marcada por diferenças econômicas e socioculturais.

Nesse cenário, a maioria dos alunos, assim como parte do corpo docente e demais funcionários da unidade escolar, não possuem acesso regular à internet e sequer dispõem de computador, o que tem feito com que a exclusão digital ocasione uma maior exclusão educacional.

Notadamente, entre as classes mais baixas, o acesso é ainda mais restrito, principalmente, nas escolas do campo que nem mesmo as professoras têm acesso à internet e, quando o contato virtual é estabelecido, ele é feito por meio de aparelho celular, que não é um instrumento mais adequado para acompanhar ou fazer as atividades escolares.

Assim, a opção pela estratégia consistiu na utilização do ensino remoto que buscou mitigar as condições heterogêneas de acesso e os diferentes efeitos de soluções à distância em virtude do desempenho prévio dos estudantes, evitando a ampliação da desigualdade e possibilitando o entendimento de que a disposição deve ser diferente entre as distintas realidades.

Foram encontradas diferentes maneiras para estimular a aprendizagem de forma remota, pois, quando bem estruturadas, as atividades educacionais podem cumprir mais do que uma função puramente acadêmica.

Nesse momento, o vínculo e a responsabilidade compartilhada entre a família e a escola foram muito importantes, sendo primordial que a escola estivesse e continue estando lado a lado com as famílias.

Afinal, o suporte e o envolvimento dessas famílias no dia-a-dia com seus filhos durante os estudos é altamente relevante, sobretudo neste período de aprendizagem a distância, transformando-se num importante aliado durante a crise e podendo deixar um legado no pós-pandemia.

O Direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil este direito apenas foi reconhecido na Constituição Federal de 1988.

Analisando, especificamente, o direito fundamental à educação, observa-se que o artigo 6º da Carta Magna consagra o direito à educação como direito social ao dispor que: "são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição." (BRASIL, 1988)

A fim de concretizar o direito fundamental à educação o artigo 205 Constituição Federal estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

A educação é, portanto, um direito constitucionalmente assegurado a todos, inerente à dignidade da pessoa humana, bem maior do homem, sendo que, por isso, o Estado tem o dever de prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício.

As atividades escolares no município de Nazaré foram suspensas mediante a publicação do Decreto nº 193/2020, que dispõe sobre as medidas temporárias de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19.

Art.º 1º Ficam suspensas, no âmbito do Município de Nazaré, as atividades educacionais da Rede Municipal de Ensino, bem como da Rede Privada, que dependa de autorização de funcionamento pelo Município.

Art. 2º. O Regime Especial de Trabalho Não Presencial, estabelecido por este Decreto, constitui-se de procedimentos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas das Unidades Escolares, nos níveis e modalidades ofertados pelas escolas municipais.

Marco metodológico

A metodologia das ações iniciou-se pelo estudo dos relatórios do ano letivo anterior, objetivando fazer sondagem diagnóstica do nível de escolarização dos estudantes. Em seguida foi levantado a de disponibilidade de aparelho celular, internet das famílias e foram criados grupos de estudos utilizando o aplicativo *WhatsApp* para que fosse possível a comunicação e orientações de forma remota. Agregou-se a estas estratégias a elaboração de bloco de atividades diversificadas, contemplando as áreas específicas do conhecimento. Buscou-se, assim garantir a continuidade do processo de ensino aprendizagem.

A partir destas ações foi elaborado cronograma com aulas síncronas e assíncronas para a realização do estudo de forma remota, bem como planejamento para entrega e devolutiva de cadernos de atividades. Os principais desafios foram: A escassez de acesso à internet das famílias de baixa renda falta de formação dos professores no manejo das novas TIC's e a necessidade de adaptação ao ensino remoto. Também e não menos importante o grau de instrução dos familiares que muitos deles praticamente não são alfabetizados ou leem com muita dificuldade.

Resultados

Quanto aos resultados alcançados destacaram-se os seguintes: a permanência do vínculo dos estudantes com o sistema de ensino, o cumprimento dos dias letivos e os estudos dos conteúdos realizados mesmo remotamente. Sabe-se que o ensino remoto não substitui o ensino presencial e por isso mesmo necessitou de várias adaptações na sua execução. Entretanto foi a única alternativa encontrada para garantir a continuidade no processo educacional desses estudantes. A gestão municipal tem buscado parcerias com outros órgãos governamentais para conseguir formação para o pessoal da Educação na área das novas tecnologias, mas isto requer além de investimento, também tempo para que todos os profissionais, sobretudo os professores possam dominar estas tecnologias enquanto é necessário a continuidade do ensino remoto. Se antes da pandemia já se fazia necessário formações específicas especialmente para o professor e professora das escolas do campo, agora no contexto pandêmico estes desafios necessitam ser enfrentados para assim, minimizar os efeitos devastadores causados por este vírus que além de ceifar milhares de vidas, ainda tem feito com que o processo de ensino aprendizagem necessite ser remodelado para fazer frente aso desafios imposto para esta nova era.

Palavras chave: Educação do Campo, Pedagogia Social, Educação e Pandemia.

REFERÊNCIAS

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In: Dicionário da Educação do Campo (pp. 257- 265). Caldart, R. S., Pereira, I., Alentejano, P., Frigotto, G. (2012). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Caldart, R. (2003). A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 60-81. <http://www.curriculosemfronteiras.org/index.htm>.

Conselho Nacional de Educação/ Ministério da Educação. (2001). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

D'Agustine, A. (2014). Experiências e Reflexões Sobre Escolas / Classes Multisseriadas. (Orgs). Florianópolis; Insular.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Lei n ° 9.934, de 20 de dezembro de 1996. http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

Martins, L. M. Abrantes, A. A., Facci, M. G. D. (2016). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados.

Martins, L. M. Marsiglia, A. C. G. (2015). As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita. Campinas: Autores Associados.

Martins, L. M. (2013). O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados.

Ministério da Educação. (2010). Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.

Ministério da Educação. (2002). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>.

Ministério da Educação. (2001). Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>.

Saviani, D. (1999). Pedagogia Histórica-crítica: primeiras aproximações (32. ed.). Campinas-SP: Autores Associados.

