



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ISLANE MARIA SANTOS DA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PANDEMIA:

**Um tratado acerca das práticas pedagógicas nas escolas do campo da Região da Zona da
Mata de Pernambuco**

CARUARU

2023

ISLANE MARIA SANTOS DA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PANDEMIA:

Um tratado acerca das práticas pedagógicas nas escolas do campo da Região da Zona da Mata de Pernambuco

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (Campus Acadêmico do Agreste), para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Allene Lage

CARUARU

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Islane Maria Santos da.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PANDEMIA: Um tratado acerca das práticas pedagógicas nas escolas do campo da Região da Zona da Mata de Pernambuco / Islane Maria Santos da Silva. - Caruaru, 2023.

54

Orientador(a): Allene Carvalho Lage
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Pedagogia - Licenciatura, 2023.
Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Educação do campo. 2. Pandemia. 3. Práticas pedagógicas. 4. Docência.
5. Cultura. I. Lage, Allene Carvalho. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO PEDAGOGIA-LICENCIATURA



EDUCAÇÃO DO CAMPO E PANDEMIA:
Um tratado acerca das práticas pedagógicas nas escolas do campo
da Região da Zona da Mata de Pernambuco

ISLANE MARIA SANTOS DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Corpo Docente do Curso de PEDAGOGIA –
Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco e
APROVADO em 10 de maio de 2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Allene Carvalho Lage (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Ms. Márcio Rubens de Oliveira (Examinador)
PPGEduC-UFPE

Prof. Ms. Rubem Viana de Carvalho (Examinador)
Prefeitura Municipal de Cachoeirinha

Dedico esta monografia a minha tia Maria da Conceição (in memoriam), que esteve presente no início desta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, o dono dos meus projetos, por me conceder forças para finalizar este ciclo, pelo livramento de todos os dias no caminho percorrido até a universidade.

Aos meus familiares que sempre estiveram orando por mim e dando apoio nas horas que achei que não iria concluir.

Em especial, agradeço a minha mãe Margarida, que sempre me apoiou e que todos os dias incansavelmente esteve a minha espera, quando na volta para casa eu tinha que percorrer pelas estradas até chegar em minha residência. Ao meu querido tio Rafael Geraldo pelas palavras de ânimo, ao meu noivo Fabrício por estar presente nessa jornada, ao meu primo Renato Miguel, que sempre esteve a minha disposição. Ao meu estimado amigo Neilson Andrade, pelos momentos de conversas nos quais compartilhei minhas angústias.

A minha Orientadora Allene Lage, pelo convite aceito e pela confiança depositada a mim. Por sua benevolência nos momentos de orientação, os quais me senti confortável e segura.

Externo minha gratidão aos meus amigos da UFPE, Janielly Fonsêca, José Davi, Karolayne Bezerra, Luíza Mara, Patrícia Raimundo e Tainara Cleciane, pela troca de experiências e por tornar esta jornada menos penosa.

A minha estimada amiga e colega de trabalho Marli Silva, pelo apoio de sempre. Em suma, agradeço a todos/as que direta ou indiretamente torceram por mim.

“Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”.

(FREIRE, 1987, p.68)

RESUMO

Consideramos que a luta por uma educação do campo de qualidade está ancorada, sobretudo, na busca pelo reconhecimento do povo camponês. Nesta perspectiva, apresentamos como problema de pesquisa a seguinte questão: de que maneira foram vivenciadas as práticas pedagógicas nas escolas do campo da Zona da Mata de Pernambuco no contexto da pandemia da covid-19? Esta pergunta, alicerça os objetivos da pesquisa desenvolvida em duas escolas do campo da cidade de São Benedito do Sul- PE, na qual apresenta como objetivo geral: compreender o modo como foram vivenciadas as práticas pedagógicas nas escolas do campo da Zona da Mata de Pernambuco no contexto da pandemia, trazendo como objetivos específicos, identificar as práticas pedagógicas realizadas nas escolas do campo do município de São Benedito do Sul – PE; mapear as dificuldades pedagógicas de professores e estudantes especificamente no período da pandemia e analisar as experiências dos professores no enfrentamento pedagógico diante da covid-19. Como embasamento teórico, a presente pesquisa está ancorada nas contribuições de Melo (2015), Caldart (2002), Kolling; Cerioli e Caldart (2002), Kolling; Néry e Molina (1999), Ziech (2017), Lima (2008), Candau (2008), Zabala (1998), Leal e Sá (2012), Souza (2009), Hage e Sena (2021), Kohan (2020), Ribeiro; Leal, Oliveira e Ribas (2021). É uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e explicativa embriada no pensamento de Minayo (2017) e Gil (2002), apresenta como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada Laville e Dione (1999). Está baseada no Método de Caso Alargado, Lage (2013) e ancorada no pensamento analítico de Bardin (2006). Os sujeitos da pesquisa são duas professoras de escolas do campo e quatro estudantes. Elucidamos a relevância das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, nas quais, professores/as têm fundamental importância para o protagonismo dos estudantes da Educação do Campo.

Palavras chave: Práticas Pedagógicas; Educação do Campo; Pandemia.

ABSTRACT

We believe that the fight for quality rural education is anchored, above all, in the search for recognition of the rural people. In this perspective, we present the following question as a research problem: how were pedagogical practices experienced in rural schools in the Zona da Mata of Pernambuco in the context of the covid-19 pandemic? This question supports the objectives of the research developed in two rural schools in the city of São Benedito do Sul-PE, which presents the general objective: to understand how pedagogical practices were experienced in rural schools in the Zona da Mata of Pernambuco. in the context of the pandemic, with the specific objectives of identifying the pedagogical practices carried out in rural schools in the municipality of São Benedito do Sul - PE; map the pedagogical difficulties of teachers and students specifically during the pandemic and analyze the experiences of teachers in the pedagogical confrontation in the face of covid-19. As a theoretical basis, this research is anchored in the contributions of Melo (2015), Caldart (2002), Kolling; Cerioli and Caldart (2002), Kolling; Néry and Molina (1999), Ziech (2017), Lima (2008), Candau (2008), Zabala (1998), Leal and Sá (2012), Souza (2009), Hage and Sena (2021), Kohan (2020), Ribeiro; Leal, Oliveira and Ribas (2021). It is an exploratory and explanatory qualitative research embedded in the thinking of Minayo (2017) and Gil (2002), using the semi-structured interview of Laville and Dione (1999) as a data collection technique. It is based on the Extended Case Method, Lage (2013) and anchored in the analytical thinking of Bardin (2006). The research subjects are two rural school teachers and four students. We explain the importance of the pedagogical practices developed in schools, in which teachers have a fundamental importance for the role of students in Rural Education.

Keywords: Pedagogical Practices; Rural Education; Pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
ERE	Ensino Remoto
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS.....	11
1.1	O CONTEXTO SOCIAL DO TEMA DA PESQUISA	11
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	O CAMPO E SUAS ESPECIFICIDADES: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ..	16
2.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	18
2.3	O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE PANDEMIA	21
3	METODOLOGIA	25
3.1	TIPO DE ESTUDO	25
3.2	MÉTODO DA PESQUISA.....	25
3.3	DELIMITAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA.....	26
3.4	FONTES DE INFORMAÇÃO	26
3.5	TÉCNICAS DE COLETA	27
3.6	ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS	27
4	O CASO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO BENEDITO DO SUL -PE	29
4.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO BENEDITO DO SUL – PE NO CONTEXTO PANDÊMICO	29
4.2	DIFICULDADES PEDAGÓGICAS ENFRENTADAS POR PROFESSORES E ESTUDANTES NO PERÍODO DA PANDEMIA	33
4.3	COMO FOI SER PROFESSOR/A NA PANDEMIA?	37
5	CONCLUSÃO	42
	REFERÊNCIAS.....	44
	APÊNDICE A: ESTRUTURA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PERGUNTAS DESTINADAS AS DOCENTES	47
	APÊNDICE B: PERGUNTAS DESTINADAS AOS DISCENTES.....	48
	ANEXO A: PERGUNTAS REALIZADAS COM AS DOCENTES.....	49
	ANEXO B: PERGUNTAS REALIZADAS COM AOS DISCENTES.....	53

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

O presente trabalho de conclusão de curso nasce em virtude das inquietações decorrentes do cenário educacional no contexto da pandemia da Covid- 19 nos anos de 2020 à 2022, a qual, incumbiu a todos que fazem parte da educação a grandes desafios para atender aos sujeitos/estudantes. Sabendo que eles são os principais componentes para a efetivação do trabalho docente, esta pesquisa traz a compreensão das práticas pedagógicas à luz das práticas docente realizadas nas Escolas do Campo da Zona da Mata de Pernambuco no período da pandemia.

1.1 O CONTEXTO SOCIAL DO TEMA DA PESQUISA

A luta por uma educação do campo de qualidade está ancorada, principalmente, na busca do reconhecimento da população campesina. Mesmo com as conquistas e reconfiguração em termos de educação do campo, muitas pessoas ainda têm em mente que o ensino do campo está relacionado a uma educação fragilizada e de pouca qualidade, pelo fato de as escolas terem a caracterização da modalidade de salas multisseriadas, pelo viés do sistema capitalista que expulsa os povos do campo para a cidade, pela exigência do mercado de trabalho e, sobretudo, pela negligência do estado no que diz respeito a retomada das raízes coloniais.

É notório o descrédito dessas escolas pelo Estado, porque mesmo quando o Brasil era mantido pelo setor agrário, as atividades reproduzidas nessas instituições não tinham credibilidade. No entanto, para compreendermos a diferença entre a educação do campo e da cidade é importante salientar que são vários os pressupostos que desencadeiam esse entendimento. Dentre os mencionados acima, destacamos também os índices de analfabetismo que estão em maior quantidade nas escolas do campo, a infraestrutura das escolas, a formação dos professores, o abandono escolar por parte dos estudantes, entre outros fatores, está ligado a precariedade do ensino da zona rural.

Neste sentido, entendemos que a educação nas escolas do campo ancorada aos movimentos sociais, como por exemplo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), visa a reconstrução e consideração do tempo presente e idealiza as conquistas futuras, uma vez que “os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos” (Arroyo, 2007, p. 162). É

importante ressaltar que este é o espaço onde acontecem as atividades primárias, como a plantação, o cultivo e a colheita dos produtos essenciais para a sobrevivência da sociedade.

Ao perceber a importância do reconhecimento de uma educação voltada para os princípios étnico-culturais desta população, a sociedade entenderá que o conhecimento adquirido na escola deverá estar articulado com os saberes específicos do campo. Desse modo, a educação passará a contribuir para a emancipação dos sujeitos. Assim sendo, a educação do campo “tem se constituído como uma das estratégias que pode provocar algumas transformações, fazendo o resgate do campo não só como espaço de produção, mas como território de relações sociais” (MOLINA; JESUS, 2004, p. 13).

Nesse sentido, a LDB de 1996, dispõe algumas ações que vislumbram a melhoria da proposta de ensino para a Educação do Campo, que aqui destaco:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A Lei 9394/96, pondera as especificidades para a Educação do Campo na perspectiva da realidade vivenciada pelos cidadãos, ajustando condições favoráveis para a emancipação destes indivíduos através do conhecimento que estes têm referente ao seu espaço de vivência. Assim, a LDB, assegura o direito do cidadão do campo de expressar seus sentimentos através da prática educativa exercida pelos mesmos fomentando a garantia de uma educação de qualidade.

Mediante ao turbulento cenário de enfrentamento da pandemia da covid-19 nestes últimos dois anos, o qual nos deparamos com a paralisação e retorno das atividades presenciais em toda rede de ensino do país, acreditamos que o que fora posto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996 em seu artigo 28, não foi tarefa fácil a ser realizada, dado que a alternativa encontrada pelas escolas para continuar com as atividades acadêmicas foi a utilização da tecnologia na realização do ensino remoto.

Nessa conjuntura, inúmeras lacunas foram abertas em relação ao direito de todos por uma educação de qualidade. A pandemia e o distanciamento social restringiram dos cidadãos a liberdade de estarem aglomerados em espaços públicos e privados, fazendo com que as salas de aula se tornassem os quartos, as salas, as varandas ou até mesmo as cozinhas de suas

residências. Assim, foram aproximadamente dois anos de estudo longe das escolas, o que consideramos um grande desafio para os docentes na realização de suas práticas pedagógicas.

Quanto aos discentes, estes foram desafiados a obter o conhecimento através da tela de aparelhos tecnológicos como celulares, tablets, notebooks, entres outros. Porém, de acordo com o que está posto no artigo 28 da lei 9394/96 (LDB), fica evidente que as práticas pedagógicas voltadas para a educação do campo requerem possibilidades de interação do meio social com a natureza. “Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo” (CALDART, 2002, p.27). Na qual, os indivíduos adquirem e desenvolvem seus conhecimentos a partir das atividades realizadas neste espaço.

Posto isso, a relevância social da pesquisa se pauta pela necessidade de conhecer e promover as atividades do campo como ferramentas essenciais para o processo educativo e para a formação integral dos indivíduos. Segundo Jesus, (2004, p.127), “a Educação do Campo é uma prática fundamental de reinvenção social”, que integra o sujeito em sua construção identitária e reafirma suas potencialidades de se tornar um cidadão crítico.

A partir da experiência de fazer parte desse território desde os primeiros dias de vida até o presente momento, a relevância pessoal surge do desejo de reforçar o ambiente acadêmico como espaço de efervescência cultural; no qual os docentes das escolas do campo entenderão que esse é o lugar onde o homem expressa uma educação particular emergente de uma cultura que se perpetua por gerações. No entanto, é um espaço cujo os conhecimentos passam despercebidos pela sociedade, por esta acreditar na falácia de que a educação do campo não é de qualidade.

Já a relevância acadêmica da pesquisa, está posta na concepção de que a compreensão dos/as docentes acerca da proposta de educação voltada para as salas multisseriadas necessita de uma observação, visto que alguns docentes chegam nas escolas do campo por marcação política. Assim, estes educadores não consideraram as recomendações postas para o ensino nas escolas do campo e acabam por seguir uma prática docente que não promove o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, é válido ressaltar que “a educação escolar deve adaptar-se as singularidades de cada região em especial a do campo” (ALVES, 2009, p.92).

Dessarte, é necessária a compreensão de que “o nome ou expressão do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo” (CALDART, 2022, p.31/32). Portanto, para a elucidação das atividades desenvolvidas neste meio, se faz necessária a compreensão do território campesino como um ambiente de intencionalidades. Diante disso, o objeto de

estudo desta pesquisa foram as práticas pedagógicas realizadas pelas escolas do campo da rede pública da cidade de São Benedito do Sul-PE, das quais trouxemos um enfoque para a prática desenvolvida pelos/as docentes antes e após o retorno das atividades presenciais.

Sabendo que no cotidiano das escolas do campo é necessária a imersão de atividades que vislumbrem o protagonismo dos seus sujeitos, em virtude da situação caótica enfrentada por docentes e discentes mediante o cenário da pandemia, a questão norteadora que deu origem a esta pesquisa emergiu, portanto do desejo de saber de que maneira foram vivenciadas as práticas pedagógicas nas escolas do campo da Zona da Mata de Pernambuco no contexto da pandemia da covid-19? Dada a contextualização do problema de pesquisa, torna-se relevante trazer nesta escrita a trajetória de vida da pesquisadora para melhor compreensão do leitor acerca da temática pesquisada.

Sou Islane Maria Santos da Silva, tenho 31 anos, residente da zona rural do município de São Benedito do Sul- PE, localizado na Zona da Mata Sul de Pernambuco. Sou filha de agricultores, professora da educação básica anos iniciais. Meus primeiros anos escolares aconteceram em escolas do campo, os quais trazem grande relevância para minha história acadêmica e profissional.

Sempre tive o desejo de ser professora e quando criança minha brincadeira favorita era brincar de ser docente. Após concluir o ensino médio, comecei a dar aulas como professora substituta, apesar de não ter experiências com a sala de aula, esse contato foi muito importante para eu entender o que de fato é ser professora. Iniciei à docência no ano de 2011, onde fui estudar o Magistério para ter melhor entendimento do caminho profissional que estava seguindo.

Então, minha primeira experiência como professora titular foi com a Educação do Campo, a qual, passei quatro anos lecionando em uma escola multisseriada localizada num limite entre os municípios de São Benedito do Sul e Lagoa dos Gatos- PE. Nessa escola vivenciei grandes desafios no que diz respeito as dificuldades de acesso, percorrendo a pé uma distância de cinco quilômetros até à escola, chegando a caminhar dez quilômetros por dia no percurso de ida e volta.

Exponho também o desafio de enfrentar as classes multisseriadas visto que, não é fácil está à frente da sala de aula com níveis de aprendizagem diferenciados, nas quais os docentes passam horas elaborando o planejamento de aulas que venham a atender todos os níveis. Portanto, ressalto que os/as professores/as das escolas do campo trazem consigo resiliência, quando estão dispostos a encarar as dificuldades, ensinando com amor, respeitando as singularidades de seus estudantes e enfrentando desafios constantes em seu fazer docente.

Entretanto, os desafios e as conquistas alcançadas até o presente momento me trazem imensa alegria, pois concluir mais uma etapa de minha vida acadêmica com uma pesquisa que traz relevâncias significativas para os camponeses, reforça o quão importante é a Educação do Campo para os seus sujeitos e para a sociedade.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Sobre o objetivo geral, a investigação busca compreender o modo como foram vivenciadas as práticas pedagógicas nas escolas do campo da Zona da Mata de Pernambuco no contexto da pandemia.

Dentre os objetivos específicos destacam-se os seguintes:

- Identificar as práticas pedagógicas e docentes realizadas nas escolas do campo do município de São Benedito do Sul – PE;
- Mapear as dificuldades pedagógicas de professores e estudantes especificamente no período da pandemia;
- Analisar as experiências dos professores no enfrentamento pedagógico diante da covid-19.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discursão teórica referente a primeira categoria, O Campo e suas especificidades: um olhar sobre a Educação, está baseada no pensamento de Melo, Caldart, Kolling; Cerioli e Caldart, Kolling; Néry e Molina e Ziech. A categoria de Práticas pedagógicas no contexto socioeducativo das Escolas do Campo está constituída a partir das ideias de Lima, Ziech, Candau, Zabala, Leal; Sá e Souza, e para discutir sobre. O cenário da educação brasileira em tempos de pandemia, parto da concepção de Hage; Sena, Kohan e Ribeiro; Leal, Oliveira; Ribas.

2.1 O CAMPO E SUAS ESPECIFICIDADES: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO

O processo de colonização do Brasil historicamente, desenvolveu um sistema de ensino viabilizado pela divisão das classes sociais e pela segregação da cultura identitária do homem. Dessa forma, o conhecimento foi apresentado a sociedade de forma unilateral, sendo reestruturado a partir das necessidades econômicas.

O paradigma que rege o sistema educacional emerge do setor urbano. Portanto, a proposta curricular apresentada às escolas do campo é a mesma ofertada para a cidade, desencadeando na precarização do ensino das escolas rurais. Nesse contexto, Melo (2015, p.27) pontua que “acaba sendo transportada para o campo um modelo de educação que não valoriza os saberes, as necessidades de aprendizagens que são específicas da natureza do campo são urbanizadas,” acarretando a descaracterização do conhecimento proveniente deste espaço.

Ao vivenciar cotidianamente os saberes extraídos da própria terra, os povos do campo não se identificam com a proposta de um currículo unificado. Nesta lógica, é pertinente compreender que “a educação como é trabalhada pedagogicamente, não valoriza saberes concernentes à assistência técnica, escoamento da produção, formas de cultivar, atendimento à saúde e outros saberes necessários aos povos do campo” (MELO,2015, p. 26). Portanto, o modelo de educação voltada para a cidade não condiz com as especificidades do meio rural.

A perspectiva de educação do campo se pauta na realidade cultural dos camponeses, que antes sobre o bojo da educação rural tinham seus conhecimentos deturpados. Frente a isso, Melo (2015) pontua que “outros fatores que descaracterizam a educação do campo é a postura pedagógica dos educadores, quando estes estão lá por marcação política e, também educadores não qualificados, ou seja, sem formação inicial à docência”. (p.26). Esse princípio

se atrela a falta de organização curricular e, sobretudo a carência de políticas educacionais que dão subsídios a educação pública do Brasil.

É nessa ideologia que se acentuam as lutas pelo direito a educação e pelo respeito das atividades que emergem do conhecimento advindo dos povos camponeses que enfrentam o descaso de muitos governos. “Além de não reconhecer o povo do campo como sujeitos da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação desmistificadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (CALDART, 2002, p. 28).

Corroborando com esta afirmação, Melo (2015, p.40) considera que,

A educação do campo é uma categoria que se destaca em sua particularidade justamente por possuir um projeto contra hegemônico e popular, sustentado pelos sujeitos sociais que a constitui. Sendo assim, uma prática social que se realiza pelos sujeitos em movimento, organizados, mobilizados e conscientes de que antes de tudo a educação é um direito.

Nessa conjuntura, o conceito de educação do campo não é mais atribuído ao contexto de uma educação rural, pautada pela desvalorização do homem e da mulher do campo, mas, sobretudo está vinculada a um cenário de luta e resistência às formas opressoras do sistema educacional e das formas e de vida e produção do campo. A luta ancorada nos movimentos sociais expressa a voz dos oprimidos, que incumbidos de lutar por seus direitos, apresentam a força de um povo que leva a marca da desigualdade social.

Portanto, é válida a compreensão de que “a educação do campo precisa extrair as lições de pedagogia das lutas sociais que estão em sua origem e com as quais se vincula” (CALDART, 2002, p.33). Essas lutas são o alicerce para a construção de uma educação do campo com responsabilidade social, atribuindo valores voltados a sua própria formação, visto que:

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (KOLLING; CEROLI; CALDART, 2002, p.16).

Assim sendo, os sujeitos camponeses buscam intensificar seus conhecimentos a partir do que eles produzem, respeitando o seu espaço de vivência, construindo sua própria organização social e cultural numa ideologia de bem estar com a natureza. Nesse sentido, são considerados povos do campo os ribeirinhos, caiçaras, povos indígenas, remanescentes dos quilombos, assentados do Movimento dos Sem Terra (MST), entre outros.

Para uma compreensão ampla da proposta de educação do campo, é necessário ressaltar o sentido de Educação do Campo e no Campo, nos quais, por Educação no campo, está relacionada ao direito de ser educado no lugar onde vive. Já a expressão do campo, diz respeito a “uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.26). Nesse sentido, a educação do campo vai além da necessidade do aprender e viver a prática da educação básica.

Trata-se de ressignificar o conhecimento a partir das vivências e necessidades próprias dos sujeitos do campo. Pois, pensar numa educação voltada para esse público, requer atitudes provenientes do conhecimento empírico, nas quais os sujeitos são os protagonistas da formação sociocultural histórica. Neste viés, Koling, Néry e Molina (1999), destacam que a educação básica do campo faz parte de um projeto de educação popular, o qual reivindica o direito de todos(as) por uma educação de qualidade.

Nesse contexto,

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLING, NÉRY e MOLINA, 1999, p. 24).

Não basta apenas idealizar uma proposta de educação que considere os princípios éticos dos cidadãos do campo, se faz necessário garantir a estes indivíduos o acesso a uma educação qualificada, focada nos seus interesses. Para Ziech (2017), “a Educação do Campo, então, é uma ação, que vai intervir de forma reflexiva para organizar [...] qualitativamente os diversos significados e conhecimentos históricos, políticos e culturais do povo do campo” (p.102).

Portanto, cabe a nós as indagações: Que tipo de escola? Que propostas pedagógicas são ofertadas aos estudantes do campo? Quais as concepções dos(as) professores(as) acerca do ambiente campesino? E, sobretudo, que proposta curricular adotada pelas escolas do campo? São essas e outras questões que deram segmento a esta pesquisa.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DAS ESCOLAS DO CAMPO

O cotidiano escolar é um lugar repleto de saberes e culturas distintas, no qual emana conhecimentos compartilhados de forma socializada. Espaço-tempo em que se formam as

relações aluno(a)-escola, professor(a)-aluno(a) aluno(a)-aluno(a). Tenhamos a consciência de que “diante de toda a cultura que mobiliza a escola, é necessário entendê-la como um grupo social interativo, no qual acontece o fenômeno educacional em suas contradições e possibilidades” (LIMA, 2008, p. 199). Pois são incontáveis manifestações do saber que se dão numa perspectiva da consolidação do processo de ensino-aprendizagem, fomentada pelas inúmeras singularidades no coletivo.

Neste entendimento Ziech (2017), discorre que:

A escola do campo é uma escola que se diferencia das demais escolas pelas características que assume, diante do contexto e das necessidades de educação que possui, pois tem especificidade própria que a identifica, com intencionalidade específica e voltada ao espaço cultural e social onde está inserida. Ela compreende várias questões sociais, econômicas, de meio ambiente e de formação do ser humano se relacionando entre si e com o espaço físico e social (ZIECH, 2017, p. 103).

Neste viés, o contexto socioeducativo das escolas do campo emerge da relação entre o homem e a natureza. Tendo em vista que, o cidadão do campo carrega consigo o conhecimento do cuidar e do cultivar a terra. Nesse sentido, a prática pedagógica sobretudo, a prática docente apresentada para a população camponesa necessita da articulação entre a teoria e o campo empírico, tendo como pressuposto a valorização das especificidades identitárias desse povo, visto que antes mesmo de frequentar a escolas, as crianças trazem consigo uma bagagem socioeducativa advinda dos ensinamentos adquiridos com os pais.

Nessa conjuntura, Candau (2008) no faz refletir que não existe educação sem estar inserida nos processos culturais. Pois, o espaço campesino é um lugar demarcado pela efervescência de culturas e modos distintos de socialização, onde as “singularidades marcam diferenças profundas entre espaços escolares [...], e apesar da diversidade, existem direitos de aprendizagem que são comuns a todos, tal como o direito à alfabetização” (BRASIL, 2012, p.8).

Portanto, só é possível conceber uma prática pedagógica se ela estiver imbricada no contexto sociocultural, transformando as atividades do campo em conhecimentos e habilidades voltadas para o ensino-aprendizagem das crianças. Ademais,

[...] a prática, deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula. A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constitui aspectos substanciais em toda a prática pedagógica (ZABALA, 1998, p.17).

Assim sendo, a educação do campo conceitua reflexões que viabilizam a realização do processo educativo inerente as práticas socioeducacionais das quais possibilitam o fazer docente. Nesse entendimento, Leal e Sá (2012) ressaltam que a ação educativa precisa constar no contexto da performance escolar, uma vez que “alfabetizar crianças em contextos reais e significativos de leitura e escrita em escolas do campo não é uma tarefa simples” (BRASIL, 2012, p.9).

Mediante as distintas situações de aprendizagens como: climas, ciclos agrícolas, culturas de produção e tradições, nas quais as crianças do campo estão inseridas, é notória a compreensão de que o contexto escolar está imerso pela heterogeneidade e diversidade de conhecimentos. Portanto, “conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas” (CANDAUI, 2008, p. 16). Nesse sentido,

Tratar a heterogeneidade como algo inerente às relações humanas seria o primeiro passo para compreender que a diversidade humana é objetivada/subjetivada como constituinte da essência do indivíduo e não à margem da mesma. Trata-se de reconhecer que todos os aprendizes, além de possuírem conhecimentos distintos sobre o Sistema de Escrita Alfabética, leitura e produção de texto, possuem necessidades diferentes e têm o direito de realizar as aprendizagens condizentes com ano/série correspondente (BRASIL, 2012, p.9).

De fato, se faz necessário o reconhecimento das necessidades específicas de aprendizagem das crianças, para que de acordo com o contexto socioeducativo em que estão inseridas ocorra o protagonismo delas. Pois, “nas salas de aula do campo, encontramos sujeitos que não só possuem um arcabouço cultural materializado nas raízes de sua comunidade, mas também apresentam diferentes conhecimentos sobre a escrita” (BRASIL, 2012, p.7). Dessa forma, a diversidade de conhecimentos apresentadas pelos estudantes do campo não podem ser desconsiderados. Visto que,

É preciso que a ação educativa seja colocada no centro da dinâmica escolar, reorganizando os tempos e espaços de ensino- aprendizagem, nas quais sejam valorizadas as diversas práticas sociais, culturais de produção das quais tomam parte as crianças do campo, em cada contexto particular, de maneira integrada aos direitos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2012, p.8).

Ou seja, para que as atividades realizadas nas escolas do campo não caiam numa rotina, e principalmente, que estas não sejam aquelas mesmas vivenciadas nas escolas urbanas, o(a) professor(a) de escolas do campo deve reconhecer e valorizar as aprendizagens

das crianças nesse contexto educativo, apresentando atividades que contemplem as práticas socioeducativas estabelecidas para os camponeses.

Posto isso, João Francisco de Sousa vai dizer que,

A práxis pedagógica, portanto, é interrelação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana de seus sujeitos (SOUZA, 2009, p.29).

Essa práxis reflete no conhecimento que será repassado para as crianças, visto que, através das atividades propostas as mesmas interagem de forma lúdica e emancipatória vivenciando uma prática que produz saberes e possibilita o protagonismo dos sujeitos do campo, sujeitos estes que são capazes de se relacionar com novas aprendizagens que estão atreladas a formação cultural e ao seu espaço de vivência.

No tocante, “a práxis pedagógica são processos educativos em realização, historicamente, [...] organizados de forma intencional, [...] implicando prática de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário a atuação social” (SOUZA, 2009, p. 34). Assim, a prática como práxis revela intencionalidades voltadas para a formação integral dos sujeitos, uma vez que “nessa perspectiva a escola é concebida como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas” (CANDAUI, 2008, p.34).

É neste viés que situamos a prática pedagógica, trazendo como locus dessa pesquisa a prática docente porque, “compreendemos que prática docente e pedagógica não são conceitos sinônimos e guardam diferenças, sendo a prática docente um dos elementos que compõem a prática pedagógica, correspondente à ação do professor, à sua especificidade, que é ensinar” (MELO, 2014, p. 19). Corroborando com esse pensamento, entendemos que a prática docente é o conjunto de ações realizadas pelo/a professor/a, tendo como intencionalidade a aprendizagem dos discentes. Portanto, essa prática se torna pedagógica quando o conteúdo ensinado pelos/as professores contribui para a formação acadêmica e crítica dos estudantes.

2.3 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE PANDEMIA

No final do ano de 2019, a humanidade direcionava seu olhar para a existência do novo coronavírus, o Sars-Cov-19, pois ele já demonstrava sinais de uma possível propagação

por grande parte dos países do globo terrestre. E no ano de 2020, meados do mês de fevereiro e início de março, o primeiro caso da doença foi detectado em nosso país. A partir disso, se fez necessária a tomada de medidas preventivas para proteger toda a sociedade daquilo que pensávamos ser passageiro, sendo decretada a pandemia pela OMS, em 11 de março de 2020. “O Brasil e o mundo enfrentam uma grave crise sanitária e econômica com a expansão da pandemia da Covid-19, que interrompeu o curso da vida das pessoas” (HAGE; SENA, 2021, p. 03).

Com isso, houve o congelamento das atividades a partir de decretos que foram sendo publicados pelos governos federal, estaduais e municipais, como medida de distanciamento e isolamento da população, com o objetivo de proteger a vida. Nessa conjuntura, a educação foi um dos setores mais afetados por essa paralisação, fazendo com que as atividades presenciais fossem interrompidas, sem expectativas de retorno, as escolas fecharam. Dessa forma, se fez necessário a adoção de outros métodos e metodologias para desenvolver o trabalho pedagógico, com objetivo de dar continuidade as atividades escolares.

O ensino remoto foi uma das estratégias encontradas pelas instituições para garantir a segurança de toda a comunidade escolar. A fim de contornar toda e qualquer barreira encontrada neste percurso, principalmente na perspectiva do docente, quando este teve de se reinventar todos os dias, mediante as dificuldades impostas. As escolas fecharam, iniciando, então, as chamadas aulas *online*/remotas, juntamente com elas, várias indagações: como fazer? Vai dar certo? Todos (as) terão acesso? E os/as que não tiverem, como participarão das aulas? Perguntas desse cunho permaneceram nos diálogos entre todos que fazem parte do contexto educacional do país, principalmente entre os professores(as) que tiveram de lidar com a situação e, sobretudo reinventar suas práticas, recorrendo a novas estratégias de ensino – mesmo que estas ligações não foram trabalhadas em seu processo formativo como docente.

Nesse sentido, em meio ao turbulento cenário de enfrentamento da pandemia da covid - 19, o trabalho dos(as) professores(as) se tornou ainda mais difícil, visto que,

O governo federal não priorizou a efetivação de políticas proativas de controle e atuação sobre a pandemia. O que se viu foi um conjunto de ações opostas aos demais países, no que diz respeito às medidas de distanciamento social” (HAGE; SENA, 2021, p. 04).

De acordo com o pensamento de Kohan (2020), a educação brasileira esteve no alvo da necropolítica nesse cenário pandêmico. Pois, enquanto a morte se fazia presente nos

hospitais e cemitérios das grandes cidades, pudemos ver também a morte da própria escola, quando tivemos que abandoná-la. Além disso,

A abstenção do governo federal de tratar a pandemia com a devida relevância por ela requerida é evidenciada pela ausência do Ministério da Educação na efetivação de políticas e ações educacionais neste momento de emergência. Tal situação pode ser proposital, no sentido de favorecer as iniciativas que têm sido tomadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sob a liderança do Movimento Todos Pela Educação, as quais seguem caminho contrário às orientações estabelecidas: pela LDB (Art. 3º, I), de “assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e pela Constituição Brasileira (Art. 3º, III), “de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (HAGE; SENA, 2021, p. 05).

É evidente que a educação sofreu uma perda irreparável diante do cenário pandêmico, visto vez que o governo federal não apresentou uma proposta favorável para solucionar emergencialmente as lacunas expostas pela pandemia no contexto educacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propôs ideias paralelas as quais não são condizentes com uma educação igualitária para todos, não atentando para a vulnerabilidade social tão presente no país. Nesse sentido,

As soluções apresentadas pelos órgãos de gestão pública e de controle social das políticas educacionais, em grande medida, possuem caráter profundamente excludente e potencialmente produtor de desigualdades educacionais em relação às crianças, adolescentes, jovens e adultos das classes trabalhadoras e populares que estudam nas escolas públicas, nas quais se incluem os povos tradicionais, quilombolas, indígenas e camponeses já privados historicamente do direito à educação de qualidade, como tem sido denunciado e enfrentado há pelo menos 20 anos pelo Movimento da Educação do Campo no Brasil (HAGE ; SENA, 2021, p. 03).

De fato, a educação vem sofrendo ataques frequentes por parte dos órgãos públicos, pois as políticas curriculares desenvolvidas para a educação não condizem com a realidade dos discentes. Principalmente os métodos de ensino adotados no período da pandemia, onde os estudantes das chamadas classes populares muitas vezes não tiveram possibilidades de usufruir de ferramentas tecnológicas como computadores, tablets, celulares e especificamente a internet, havendo assim a negligência por parte do governo federal. Este fez descaso com a situação crítica da qual enfrentamos ao longo do período pandêmico. Posto isso,

As diferentes estratégias adotadas possuem reverses e são passíveis de críticas contundentes que dizem respeito desde a precarização do trabalho docente até a exacerbação das desigualdades de acesso à educação, [...] a proposta e a execução desse formato de ensino remoto (ERE) ressaltaram as desigualdades sociais que já existiam antes da pandemia, principalmente quando nos remetemos às populações

mais vulneráveis, como é o caso dos povos do campo (RIBEIRO, LEAL, OLIVEIRA; RIBAS, 2021, p. 80).

Portanto, a inoperância do governo federal juntamente com a precarização das políticas curriculares, são o reflexo da educação brasileira nos tempos de pandemia, no qual o trabalho docente esteve atrelado a um modelo de currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta dispõe de competências e habilidades que violam os direitos educacionais dos sujeitos e subjuga o trabalho docente a ponto de os(as) professores(as) serem tidos como personagens antagonistas. Pois, estando alienados a uma determinada política educacional eles/as se viram diante de uma estratégia de ensino que põs a prova sua formação profissional e, sobretudo seus princípios éticos da docência.

3 METODOLOGIA

Este estudo está fundamentado na pesquisa de abordagem qualitativa, visto que, o foco da pesquisa não está delimitado na verificação de números, os dados coletados foram identificados e apresentados através da análise do caso. Nesta perspectiva, Minayo traz a compreensão de que a pesquisa é qualitativa pelo fato de “trabalhar muito menos preocupada com os aspectos que se repetem e muito mais atenta com sua dimensão sociocultural” (MINAYO, 2017, p. 02). Dessa forma, a identificação dos desafios pedagógicos enfrentados pelos sujeitos das escolas do campo ocorreu por meio das falas dos participantes da pesquisa.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Esse projeto, aborda o tipo de pesquisa exploratória e explicativa. Tendo em vista que a mesma trata de uma temática nova emergente do contexto educacional brasileiro diante da pandemia, Gil (2002) expressa que o objetivo principal das pesquisas exploratórias é, portanto o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, visto que, as mesmas transmitem pressupostos que facilitam o conhecimento do pesquisador. Por outro lado, a pesquisa explicativa “identifica os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. (GIL, 2002, p. 42)

3.2 MÉTODO DA PESQUISA

Esse exercício de pesquisa, além de ser de cunho qualitativo, está ancorado no Método de Caso Alargado. Este método “proporciona aprender com a experiência e enriquecer o aprendizado a partir do encontro da teoria com a realidade, da ação e da criatividade” (LAGE, 2013, p. 54). Nesse sentido, o estudo através do Método de Caso Alargado vai além do estudo de caso porque segundo Vieira e Lage (2012), permite maior profundidade de estudo, trazendo compreensões para além do caso investigado através de um caminho que não está associado a generalizações, mas a análise de elementos estruturantes que estão interligados as especificidades do tema a ser pesquisado.

De fato, este é o método a ser utilizado nesta pesquisa. Pois, é através da análise que são obtidas as informações necessárias para consolidar a presente pesquisa. Todavia, o Método de Caso Alargado, além de permitir um estudo mais aprofundado, busca entender de

forma integral as características fenomenológicas do campo de pesquisa. Diante disso, Lage (2013), afirma que:

O método de caso alargado propicia uma conclusão de maior profundidade sobre a investigação realizada, incluindo não apenas sobre os casos de estudos isoladamente ou comparados, mas porque oferece uma estrutura metodológica capaz de ampliar o espectro das reflexões, amplia o universo da análise, de modo que esta possa discorrer acerca de questões importantes relacionadas com o tema presente na sociedade (LAGE, 2013, p56.).

Contudo, as análises são o ponto de partida para as experiências dos pesquisadores. Uma vez que, as mesmas apresentaram subsídios para a ampliação do conhecimento e da formação humana e profissional, pois a temática de estudo presente nessa pesquisa traz reflexões acerca da luta de um povo que busca pela emancipação, e a educação pautada nos costumes e nas práticas articuladas a realidade do sujeito do campo.

3.3 DELIMITAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa aconteceu em (duas) escolas do campo da rede municipal de ensino da cidade de São Benedito do Sul-PE, sendo estas, escolas multisseriadas, na(s) qual(is) foi desenvolvido um estudo de análise partindo do pressuposto de identificar a vivência das práticas pedagógicas na educação do campo no contexto da pandemia da covid 19. Ao saber que as escolas do campo são vistas por uma educação fragilizada decorrente das salas multisseriadas e pela falta de políticas curriculares que estabelecem uma disparidade de aprendizagem entre os sujeitos do campo e da cidade, a escolha do tema investigado parte da necessidade de entender como foram enfrentados os desafios da prática docente no contexto pandêmico.

3.4 FONTES DE INFORMAÇÃO

Para a realização do presente Trabalho de Conclusão de Curso, foi necessário a priori o contato com algumas fontes de informações. Desse modo, o primeiro contato aconteceu com duas professoras(as) de escolas do campo da rede municipal de ensino da cidade de São Benedito do Sul-PE, as mesmas foram convidadas para serem os sujeitos dessa pesquisa. A posteriori, houve o contato com quatro estudantes, pois a contribuição deles, se faz necessária para a realização do mapeamento de suas dificuldades pedagógicas nos tempos de pandemia.

Estes representantes possuem uma faixa etária entre 7 e 49 anos. A professora Orquídea é licenciada em História e atua como professora há 13 anos, sendo 7 desses em escolas do campo. E a professora Rosa possui licenciatura em Pedagogia e pós graduação em psicopedagogia, atua como docente há 16 anos, sendo 6 em escolas do campo.

3.5 TÉCNICAS DE COLETA

A pesquisa a ser desenvolvida segue como técnica de coleta de dados a entrevista, que segundo Severino constitui-se em uma [...] “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitado aos pesquisados” (SEVERINO, 2007, p.124). A escolha dessa técnica tem como intencionalidade obter uma maior compreensão e entendimento do objeto de pesquisa.

Assim sendo, será utilizada a entrevista semiestruturada, visto que é a entrevista que promove uma “série de perguntas abertas feitas oralmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 333). Ou seja, esse é o tipo de entrevista que permite um diálogo entre entrevistador e entrevistado.

3.6 ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS

No processo de análise e sistematização dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo adotada por Bardin, a qual aborda inicialmente a pré-análise. Essa fase consiste na “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1977, p.95). Ou seja, esse é o momento em que o/a pesquisador/a sistematiza e organiza sua pesquisa a partir destas ações.

A segunda etapa diz respeito a exploração do material, que “consiste essencialmente de operações de codificação” (BARDIN, 1977, p.95). A última fase de análise trata dos resultados obtidos e da interpretação. Assim, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 1977, p. 101).

Portanto, esse modelo de análise possibilita uma maior aproximação e ampliação da temática estudada e do referencial teórico utilizado, de modo que podemos adentrar no campo

pesquisado, criando condições para a nossa própria interpretação e compreensão em relação ao nosso objeto de pesquisa. Dessa forma, a análise de conteúdo ocorreu mediante as entrevistas, que posteriormente foram abordadas e discutidas no decorrer das categorias propostas.

4 O CASO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO BENEDITO DO SUL -PE

A cidade de São Benedito do Sul está localizada na Mata Sul pernambucana, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O município se estende por uma área de 160,5km². A população são-beneditense está composta por 16.069 habitantes, sendo que, deste total, 7.819 são residentes da Zona Rural e 8.250 são moradores da área urbana (IBGE, CENSO DEMOGRÁFICO, 2022). Atualmente o município dispõe de um quantitativo de 11 escolas do campo, nas quais todas ofertam a modalidade de ensino multisseriado.

Imersos, assim, no contexto são-beneditense e para responder aos objetivos desta pesquisa, contamos com a participação de professoras e estudantes de duas escolas do campo da rede municipal de ensino, que, ao receberem o convite, prontamente se dispuseram a participar da entrevista. Para preservar a identidade dos entrevistados e entrevistadas, utilizaremos os dados fornecidos por eles e elas, referenciando-os/as da seguinte forma: as professoras chamaremos de Orquídea e Rosa, as estudantes de Açucena, Tulipa e Jasmim e o estudante, o chamaremos de Lírio.

4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO BENEDITO DO SUL – PE NO CONTEXTO PANDÊMICO

Consideramos ter uma relevância significativa analisar o fazer docente construído e externalizado pelos/as professores/as das escolas do campo no contexto da pandemia da covid 19, no que concerne à contribuição no processo histórico e sociocultural dos sujeitos camponeses. Desse modo, ao mostrar como foi realizado o ensino nessas escolas, é possível compreender as dificuldades enfrentadas por estes docentes e discentes, sujeitos que compõem a Educação do Campo, nos anos em que o mundo enfrentou um de seus piores capítulos.

Cabe salientar que a educação brasileira vinha sofrendo mudanças contínuas em decorrência das ações deliberadas pelo governo federal. Uma vez que: antes mesmo de estarmos isolados socialmente, o governo Bolsonaro, através do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos apresentou no ano de 2019, um projeto de lei para regulamentar o ensino doméstico (HAGE; SENA, 2021, p. 03). Embora o projeto não tenha

ido adiante, sentimos a precarização do ensino se agigantar frente aos nossos olhos no seguinte ano.

Corroborando com esse pensamento, Kohan (2020) aponta que;

Com efeito, para os discursos mais conservadores e regressivos, a pandemia poderia ser uma oportunidade propícia para distanciar de vez a educação: se as práticas educativas podem continuar a distância, qual seria a real necessidade de seguir mantendo escolas abertas com as pretensões explicitadas até o cansaço de ajuste nos gastos públicos? (COHAN, 2020, p.04,05).

Neste sentido, a pandemia do novo coronavírus pôs em prática o que o governo propunha no ano anterior: promover o ensino à distância, retirando dos estudantes o direito de estar no espaço de socialização, dentre outros. Estando afastados da escola, a única solução encontrada para dar continuidade às atividades escolares foi o ensino remoto. Ou seja, um ensino emergencial ministrado pelos docentes e assistido pelos discentes em suas residências, com uma configuração já esperada: pouca comunicação e sem a interação social.

Inseridas nesse contexto, nas entrevistas realizadas com as professoras participantes desta pesquisa, foram feitas perguntas relacionadas às atividades realizadas nas escolas do campo neste período em que se adotou o ensino remoto nessas escolas no contexto pandêmico. Para tanto, Orquídea nos descreve que:

As aulas aconteceram através de mensagens e vídeos enviados pelo WhatsApp. E a atividade mais utilizada era a atividade impressa. Então como é uma turma multisseriada eu preparava atividades para cada série e eram atividades mais simples como leitura, porque muitos não tinham o apoio dos pais em casa. (ORQUÍDEA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 15/02/2023).

Nesta mesma linha, a professora Rosa, em sua resposta, salienta e descreve o que nos relatou a professora Orquídea:

Aulas remotas com atividades xerocadas e apostilas que eram entregues à coordenadora para serem entregues aos alunos e as explicações eram realizadas através de áudios e também chamadas de vídeo. Nós não usávamos a plataforma *google meet*, tínhamos o momento de vídeo- chamada com os que tinham celular ou gravava vídeo e enviávamos. E os que não tinham celular ficavam sem acesso à explicação, infelizmente. (ROSA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 20/02/2023).

Analisando as falas de Orquídea e Rosa, compreendemos que o ensino remoto não garantiu a efetivação equânime do acesso ao conhecimento escolar por parte dos discentes, fomentando a deficiência da prática pedagógica da instituição de ensino em que as mesmas atuam, visto que, nem todos os estudantes foram contemplados pela ação ofertada pelas

professoras. Nesta perspectiva, elas foram desafiadas a adaptar sua prática docente, estando imersas nos sentimentos de dúvidas e incertezas, uma vez que foram pegas de surpresa por uma realidade totalmente distinta da que estavam acostumadas. Assim passaram a agregar a seu fazer docente o aparelho celular e o aplicativo de mensagens WhatsApp, outrora não utilizados frequentemente para fins do trabalho.

Diante desse cenário de inovações e adaptações, a organização dos conteúdos trabalhados carece um olhar atencioso, visto que, por se tratar da educação dos sujeitos do campo, a proposta curricular voltada para esta modalidade de ensino necessita da articulação entre os conteúdos ensinados e os saberes específicos desse povo. No entanto, ao serem questionadas acerca do currículo ofertado, as docentes mencionam que todas as escolas deste município seguem os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O currículo que a gente segue é o da BNCC, aqui não trabalhamos com um currículo específico para a Educação do Campo. Então, a maioria das atividades realizadas aqui, seguem essa proposta, principalmente na pandemia, por que não tinha como passear com as crianças mostrando a realidade do espaço de vivência delas. Então, a prática voltada pra Educação do Campo mesmo, quase não houve no período da pandemia. Agora, quando voltamos presencial eu sempre busco adaptar as atividades com a realidade deles. (ORQUÍDEA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 15/02/2023).

A gente trabalha com o currículo de Pernambuco que está dentro da BNCC. E assim, as atividades que eu passava pros alunos era tudo voltado para a BNCC. Quando a gente fazia alguma atividade relacionada ao campo era quando eu trabalhava a produção do gênero textual poema. Aí eu pedia pra eles observarem aos arredores de suas casas e fizessem um poema daquilo que estavam vendo ali. E depois eles gravavam um vídeo recitando o poema. Então, eu acho que durante a pandemia essa foi a atividade que mais se aproximou da Educação do Campo. (ROSA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 20/02/2023).

De acordo com Hage e Sena (2021), “a BNCC viola as conquistas legais que asseguram o direito à diversidade, a pluralidade de culturas e ideias, a liberdade de ensinar e aprender.” (HAGE; SENA, 2021, p.8). Portanto, observamos que, a proposta de ensino ancorada nos princípios básicos da BNCC, dificultou o fazer docente realizado nas escolas do campo, mostrando que, a padronização do ensino imposta pela mesma, não contribuiu para o protagonismo dos sujeitos, uma vez que:

A educação do campo, a referência à diversidade é fundante, sobretudo, porque seus princípios consideram que é a realidade dos sujeitos, os territórios e as diferentes culturas dos povos do campo [...], que orienta a organização do trabalho pedagógico e dão vida ao currículo” (HAGE; SENA, 2021, p.7).

Tendo em vista que, os estudantes do campo deveriam ser contemplados pelas práticas comunitárias voltadas à cultura e costumes locais, constatamos que, a pandemia da covid 19

juntamente com a política curricular vivenciada pelas escolas excluíram o conhecimento empírico dos estudantes, desconectando os mesmos da proposta curricular voltada para este público. Para Molina e Jesus (2004), a Educação do Campo não condiz com o modelo de educação capitalista, ela vai além desse pressuposto, atribuindo aos estudantes o direito de um aprendizado significativo voltado para a realidade deles.

Quando indagados acerca das atividades realizadas no período da pandemia os estudantes afirmaram que:

Eu fiz algumas atividades pelo celular e outras que foram na folha e também a professora passava vídeo para assistir e depois fazer a tarefa e também ela mandava áudio explicando a tarefa. (LÍRIO, estudante de Escola do Campo, entrevista em, 15/02/2023).

Eu só fiz atividade na apostila porque eu não tinha celular, eu achava muito ruim porque, não tinha como a professora me ajudar. (ASSUCENA, estudante da Escola do Campo, entrevista em, 15/02/2023).

Eu fazia a atividade nas folhas que a professora mandava. Eu lia palavras e fazia contas. Eu não tinha celular. (TULIPA, estudante da Escola do Campo, entrevista em, 20/02/2023).

Eu fazia as atividades que a professora mandava pra mim na folha, por que eu não tinha celular. Eu lia e escrevia palavras, fazia continhas e a minha mãe me ajudava fazer a tarefa. (JASMIM, estudante da Escola do Campo, entrevista em, 20/02/2023).

Diante do relato dos discentes, percebemos que a dificuldade apresentada pelos mesmos evidencia que as escolas não estavam preparadas para essa realidade, principalmente as escolas do campo, que recebem um público menos favorecido financeiramente. Então, muitos estudantes não tiveram o contato com a explicação das atividades remotas. Assim, notamos que, a prática pedagógica realizada nessas escolas pouco se aproximou da realidade deles.

De acordo com o PNAIC (2012),

É preciso que a ação, a dimensão do fazer, da prática, esteja estreitamente vinculada aos conteúdos estudados. Isto possibilitará a construção de conhecimentos significativos por parte das crianças, além de valorizar os diferentes saberes de seu povo, comunidade, família, contribuindo para sua identificação cultural, social e política. (BRASIL, 2012, p.28)

Corroborando com o exposto acima, ressaltamos a importância da prática docente está relacionada ao cotidiano dos alunos do campo, pois a aprendizagem destes ocorrerá de modo significativo se as atividades propostas pela escola estiverem associadas à cultura e ao modo de vida destes sujeitos. No entanto, salientamos também que, a pandemia trouxe muitos

impasses para a realização de uma prática eficiente, visto que, as dificuldades que emergiram durante as aulas remotas impossibilitaram as docentes de realizarem um trabalho que, de fato, alcançasse os objetivos esperados por elas.

4.2 DIFICULDADES PEDAGÓGICAS ENFRENTADAS POR PROFESSORES E ESTUDANTES NO PERÍODO DA PANDEMIA

No que tange as dificuldades, percebemos que tanto as professoras quanto os estudantes apresentaram, nas entrevistas muitas delas em relação ao ensino remoto. A título de exemplo, destacamos que a falta de recursos tecnológicos e a inexperiência na utilização dessas ferramentas foram alguns fatores que dificultaram o fazer docente e a aprendizagem das crianças. Vejamos o que as professoras relatam:

As dificuldades foram muitas. Uma delas realmente foi a falta do celular para as crianças, como a comunidade é uma comunidade carente e a maioria realmente não tinha celular isso dificultava muito para fazermos as aulas online. E também os que tinham o celular, a dificuldade era utilizar aquele aparelho, muitos deles não sabiam nem atender, então ficavam perdidos, colocavam a câmera ao contrário e ficavam sem me ver. Então, perguntavam: “professora a senhora tá me vendo? Eu não tô vendo a senhora”. Então para quem tinha, a dificuldade foi a utilização do aparelho e para quem não tinha ainda era mais complicado porque eu não tinha como explicar a atividade. (ORQUÍDEA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 25/01/2023).

Foram muitas dificuldades! Por que teve aquela questão de muitos alunos não terem acesso às explicações. Os pais não sabiam explicar a eles como fazer as atividades, então a gente tinha que mandar um áudio explicando direitinho, se eles não entendessem, não saberiam responder de jeito nenhum e às vezes mesmo a gente explicando, eles não conseguiam responder porque a explicação no celular é diferente. Na apostila você pode ler e o áudio você vai ouvir, mas pelo fato de serem do 4º e 5º anos meio atrasados tinham dificuldades, principalmente os que não ouviam os áudios. (ROSA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 20/02/2023).

Diante do exposto pelas docentes, percebemos que a desigualdade se apresenta em todos os âmbitos da sociedade, e esta mostrou-se presente, sobretudo, no contexto do ensino remoto, no qual, alguns estudantes tinham disponíveis o aparelho celular e a internet para realizar as atividades enquanto outros, não.

Nesse sentido, tendo em vista que o processo de globalização ainda beneficia mais quem mora na zona urbana e desfavorece os moradores das áreas rurais, constatamos através da fala das professoras que não há uma equidade social de acesso à tecnologia e

desenvolvimento/entendimento da mesma, uma vez que, alguns estudantes não sabiam manusear adequadamente o aparelho e o aplicativo no momento das chamadas de vídeo.

Dando continuidade à discussão é importante salientar que mesmo antes da pandemia, as escolas do campo apresentavam dificuldades no que se refere ao ensino e aprendizagem das crianças, especialmente, pela falta de recursos pedagógicos que auxiliam o trabalho das professoras. Mediante a fala de ambas, observamos que essas dificuldades foram muito além no contexto pandêmico, principalmente, porque essas escolas não tiveram recursos disponíveis para auxiliar o fazer docente no desafio do ensino remoto.

No que concerne à utilização dos recursos tecnológicos, é sabido que grande parte dos/as professores/as não sabiam utilizar as plataformas digitais que subsidiaram esse formato de ensino. Para entender melhor a urgência desse fato, a professora Orquídea ressalta: “Foi complicado! No início até para me habituar, usar o telefone, gravar vídeos foi bem difícil, mas assim, com o tempo eu fui aprendendo também e no final deu tudo certo”. (ORQUÍDEA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 25/01/2023).

Ademais, a docente Rosa reforça o que Orquídea nos relata, contando sua experiência da seguinte forma: “Nós não tivemos nenhum momento de aprendizado em relação ao uso das ferramentas tecnológicas, só veio a responsabilidade e a gente teve que se virar”. (ROSA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 20/02/2023).

De fato, a adaptação das tecnologias foi um grande desafio visto que, professores e estudantes não tiveram momentos de formação para aprender a manusear os aparelhos, eles tiveram que se adaptar e reinventar. As professoras buscaram formas distintas para atender as suas turmas, dentre estas formas, ensinar os discentes a manusear o aparelho celular durante as chamadas de vídeo que elas realizavam. Conforme a afirmação de Jesus (2004), “a formação dos sujeitos está diretamente implicada criticamente ao contexto local” (p.118). Mas como, no formato de ensino emergencial, garantir o direito de aprendizagem a partir da prática da agricultura familiar e do contato com a terra?

Além dessas lacunas apresentadas pelas docentes, constatamos por meio da conversa com os estudantes que os mesmos não tinham um lugar disponível em suas residências para que pudessem realizar as atividades escolares concentrada e tranquilamente, sendo este mais um obstáculo enfrentado por elas.

Dessa forma, o estudante Lírio aponta que realizava as atividades em qualquer lugar da casa, assim nos relata: “Eu fazia minha tarefa em todo canto e tinha dificuldade pra fazer, às vezes quem me ajudava era minha prima e minhas duas irmãs e também a minha mãe, o pai não sabe ler.” (LÍRIO, estudante de Escola do Campo, entrevista em, 15/02/2023). Diante da

fala expressa pelo discente, entendemos, no entanto, que a dificuldade colocada pelo mesmo é impreterivelmente a realidade de muitos estudantes que passaram por essa experiência no período da pandemia.

Mediante a tal situação, Paro (2000) conceitua por assim dizer que:

A disponibilidade de boas condições para o estudo nas casas das camadas mais pobres da população parece ser heterogênea, havendo desde situações de extrema precariedade até situações em que os pais põem à disposição de seus filhos boas condições de trabalho. Dada à situação de vida dessas populações, é mais provável, entretanto, que predominem os casos em que faltam condições adequadas de estudo. Assim, a precariedade dos recursos e dos espaços para o estudo no interior dos lares não deixa de ser uma realidade que dificulta os trabalhos estudantis das crianças e jovens (PARO, 2000, p.48).

A vista disso conseguimos interpretar que, essa realidade esteve presente em todo o cenário pandêmico, pois ao vivenciar o ensino remoto em suas residências, as crianças não foram contempladas por um lugar adequado onde pudessem ter o direito de uma educação justa e igualitária. Essa situação promoveu uma ação excludente que acarretou na precarização do ensino e das práticas socioculturais estabelecidas no âmbito das escolas do campo. Desse modo, se fez necessário uma visão crítica na organização do ensino realizado em casa, uma vez que, o mesmo não foi conivente com a realidade dos estudantes.

Dando andamento a discussão, foi possível notar nas entrevistas, o quanto foi desafiador para as docentes realizarem o trabalho com os discentes neste cenário de reinvenções e adequações proporcionado pela pandemia da covid 19, visto que, ao analisar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes elas tentaram suprir suas necessidades da melhor forma possível e mesmo estando imersas por complexidades na realização do seu fazer docente, as professoras buscaram meios para alcançá-los.

Eu sempre estava ali passando o áudio, fazendo vídeo- chamada para tirar as dúvidas dos alunos. Eu tinha aluno do primeiro ano que tinha celular, ele não tinha nem horário para mandar a atividade, então, foi quando eu coloquei o limite no horário, mas assim, sempre que possível eles retornavam tudo direitinho, dois ou três não faziam isso, mas aí eu vinha e pegava essas atividades. (ORQUÍDEA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 25/01/2023).

Na maioria das vezes, eles não conseguiam realizar as atividades, principalmente aqueles que os pais não sabiam ler. Então, eu enviava pequenos textos, fazia chamada de vídeo; primeiro eu lia pra eles a mesma leitura e depois pedia pra que eles lessem, alguns conseguiam ler, outros não. Mas, era bem difícil pra eles e pra mim também. Quando as atividades da apostila vinham sem estar respondidas e eu não sabia o que fazer, então eu criava o mesmo objetivo, sendo que, com atividade diferenciada e mandava de volta. Então, aqueles que tinham uma ajuda em casa, respondiam e os outros que não tinham nenhum apoio, não faziam. (ROSA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 20/02/2023).

Ratificando, Leite (2020) nos diz que:

Muitos são os desafios que os professores enfrentam para garantir uma educação de qualidade para os alunos, principalmente no contexto do ensino remoto, pois os mesmos não possuem fácil acesso aos recursos tecnológicos utilizados para o desenvolvimento das aulas remotas.” (LEITE, 2020, p. 26).

Neste viés, notamos que, houve não apenas a preocupação, mas também o empenho e dedicação das docentes em tornar possível a compreensão dos estudantes na realização das atividades que as mesmas propunham. No entanto, é válido ressaltar que as metodologias por elas utilizadas, nem sempre trouxeram resultados satisfatórios no que diz respeito ao retorno dessas atividades a elas. Dessarte, Molina e Jesus, explicam que:

A Educação do campo é identificada pela valorização da tarefa específica das educadoras e dos educadores. Sabemos que elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência social da população do campo, especialmente nas escolas (MOLINA e JESUS, 2004, p.35).

Tendo em vista que, apesar do esmero e diligência destes em realizar um trabalho que contemple o protagonismo dos sujeitos do campo sabemos que, existem impasses que levam os docentes a repensar suas ações. Pois,

Para que o princípio dos direitos de aprendizagem seja garantido, articulado ao fortalecimento identitário das crianças do campo, é necessário planejar a ação docente, de modo que sejam reconhecidos conhecimentos construídos pelas crianças e suas comunidades nos espaços extraescolares e sejam apreciadas situações para que novas aprendizagens aconteçam. (BRASIL, 2012, p.13).

Lamentavelmente, essa ação não foi realizada nas escolas do campo no período pandêmico, devido às condições desfavoráveis em que se encontravam professores e estudantes na ocasião do ensino remoto. A partir do relato das professoras, pudemos constatar que, ambas, mostraram esforços para atender aos discentes, embora que os meios utilizados pelas mesmas não proporcionaram o contato com a perspectiva de educação voltada para os sujeitos do campo. Nessa mesma linha de pensamento, entendemos que para que o protagonismo desses estudantes seja fortalecido nesta inclusão de valores, é pertinente que os mesmos possam adquirir conhecimentos a partir da realidade na qual estão inseridos, reafirmando os saberes socioculturais atribuídos a estes indivíduos.

4.3 COMO FOI SER PROFESSOR/A NA PANDEMIA?

Reafirmando o que apresentamos na categoria de análise anterior, em relação as experiências mencionadas pelas educadoras entrevistadas, ambas afirmam que enfrentaram muitas dificuldades na utilização da tecnologia, especificamente pela ausência dos aparelhos tecnológicos nas escolas do campo. Então, quando indagadas acerca da adaptação ao uso das tecnologias para a efetivação do fazer pedagógico, as docentes esclarecem:

Bem complicado! Uma porque eu não tinha computador só tinha o aparelho de celular pra realizar as aulas, e a escola também não oferecia. E também eu não sabia utilizar os aplicativos, então eu tive que aprender. [...] E outro desafio foi fazer com que as atividades chegassem as crianças e elas devolvessem porque a maioria dos pais são analfabetos e aqueles que sabem ler saem cedo pra trabalhar e não tinham tempo de ajudar os filhos com a lição. Então, a responsabilidade era toda do professor porque você sabendo ou não usar, você teve que aprender e fazer com que os alunos recebessem as atividades. (ORQUÍDEA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 25/01/202).

Nesta mesma linha de pensamento, a docente Rosa expõe que: “foi bem difícil, até porque não tínhamos acesso as plataformas digitais, então para ensinar dessa forma foi bastante complicado. Eu tive que aprender a gravar vídeos, o meu celular não ajudava, em fim foi muito complicado! (ROSA, professora da Educação do Campo, entrevista em 20/02/2023).

Com efeito, o ensino remoto proporcionou uma dialética entre o ensinar e o transferir conhecimentos mediante a perspectiva de incertezas as quais emergiram durante a pandemia, pois, as professoras não estavam preparadas para lidar com o desconhecido. Todavia, percebemos que houve uma preocupação por parte das educadoras em propiciar metodologias que se aproximam dos paradigmas referentes ao ensino do campo.

Nesse sentido, a prática estabelecida por Orquídea no ensino remoto era a contação de histórias e brincadeiras que emergiam da realidade do campo, como ela mesma nos descreve, “Eu sempre contava histórias relacionadas com a vivência dos alunos e também pedia para eles gravar vídeos das brincadeiras que realizavam em suas casas como por exemplo: brincar de construir fazendinhas e contar os animais” (ORQUÍDEA, professora da Educação do Campo, entrevista em 25/01/202).

Nesse contexto Rosa expressa que:

No presencial a gente trabalha explicando através de imagens de figuras entendeu? Não é aquela coisa que você possa ver diretamente lá e poder trabalhar sobre a agricultura, a gente não podia trabalhar isso, pois não tinha como fazer uma visita em um lugar onde eles pudessem conhecer realmente o que era agricultura, onde pudessem pegar na terra, nas plantas; aqui na escola a gente não tem acesso a isso. Mas, o que dá pra mostrar que tem a ver com o campo, sem dúvidas é melhor agora presencial do que no ensino remoto. (ROSA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 20/02/2023).

Partindo da fala da professora, compreendemos que há uma ausência de práticas pedagógicas voltadas à Educação do Campo mesmo no ensino presencial. Segundo Rosa, outro fator contribuinte para isso é a questão do espaço escolar, que não contribui relativamente para a efetivação de atividades que estejam ligadas ao currículo vivenciado na escola do campo e ao cotidiano dos estudantes. Diante deste fato, Leite (2020) menciona que “a Educação do Campo é uma modalidade de ensino voltada para os povos do campo que lutam por uma educação contextualizada com a realidade sociocultural dos sujeitos camponeses” (p.26).

Dessarte, é possível ressaltar que faltam políticas curriculares que apoiem esta modalidade de educação, para que o trabalho realizado nas escolas do campo seja efetivado de modo a atender as peculiaridades desses sujeitos. é necessário pensar que “o ensino deve priorizar o diálogo dos saberes escolares com a cultura, com o modo de vida do camponês e suas atividades produtivas, problematizando a realidade” (LIMA & LIMA, 2013, p. 05). Entretanto, não basta apenas conhecer as práticas, mas contribuir para a formação dos indivíduos que habitam neste espaço, com a realização das atividades escolares destinadas para este público.

Nessa conjuntura, entendemos que os desafios impostos pela pandemia, de fato, desencadearam preocupações a todos que fazem parte da educação, sobretudo, para as professoras que lecionam nas escolas rurais. Estas, enfrentaram situações adversas para atender ao seu público, uma vez que, as condições em que os estudantes se encontravam, sem a possibilidade de estar diante do ensino presencial, sem os subsídios necessários para a realização das aulas remotas, naquele momento de incertezas nos faz compreender que as dificuldades dos estudantes e professores/as das escolas do campo foram ainda mais evidentes no contexto pandêmico.

Elucidando esta realidade, corroboramos com Hage e Sena (2021) ao evidenciarem que “a pandemia revelou um quadro dramático em escala global, mas seus efeitos não afetam todas as pessoas da mesma forma. As populações mais vulneráveis são, obviamente, mais

gravemente atingidas e as consequências ainda são impossíveis de serem mensuradas” (p. 06). Sendo assim, a professora comenta que:

Houveram momentos em que as crianças não receberam as atividades, principalmente quando chovia. Como eu moro na cidade, não tinha como chegar até as crianças para entregar as atividades impressas e também, com a chuva, o sinal da internet caía (ORQUÍDEA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 25/01/2023).

Nesse viés, Rosa afirma que “a aprendizagem das crianças das escolas do campo foi muito prejudicada porque muitas não tiveram acesso a um celular, um computador e a maioria dos pais são analfabetos” (ROSA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 20/02/2023). Portanto, percebemos por meio desses relatos que os estudantes do campo tiveram o direito de aprendizagem prejudicado, mediante a precarização causada pelo ensino remoto. Visto que,

Mesmo atingindo toda a sociedade brasileira e mundial, Entre estes coletivos, incluem-se, como ressalta o FONEC (2020), os que vivem em situação de pobreza extrema, na informalidade ou com contratos temporários e precarizados de trabalho; os idosos, a população em situação de rua, em privação de liberdade, os refugiados, os povos indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, assentados e acampados que vivem da agricultura familiar, dentre outros que historicamente ficaram à margem da prioridade do Estado (HAGE & SENA, 2021, p. 06).

Diante do pressuposto apresentado pelos autores, entendemos que os sujeitos do campo estiveram inclusos nesta situação de precariedade, estes foram submetidos a diversas formas de opressão impostas pelo governo, o qual não ofereceu a assistência devida nesse momento crítico e preocupante. Assim, as escolas do campo não vivenciaram as experiências propostas por uma educação de qualidade, a qual imbricada pelo viés da criticidade busca interagir com o meio social estabelecendo uma relação harmoniosa com os saberes do campo e sua cultura diversificada.

Por conseguinte, finalizando a entrevista, perguntamos acerca das experiências das professoras em relação ao aprendizado dos estudantes e sua prática docente diante do cenário da pandemia. Assim, Orquídea expressa:

O aprendizado dos alunos, não todos, mas, de alguns ficou muito a desejar, porque teve crianças que não tiveram acesso aos primeiros anos na escola, quando veio se matricular e começar a frequentar as aulas não havia passado pela Educação Infantil. Então, com a pandemia isso se tornou mais complicado ainda. (ORQUÍDEA, professora da Educação do Campo, entrevista para em, 25/01/2023).

Nesta mesma linha de pensamento Rosa ressalta:

Aqueles que realmente se interessavam e queriam mesmo aprender, aprenderam, pois buscaram, se você pedisse a eles uma pesquisa eles buscavam, já outros não faziam isso. Mas também teve a questão do apoio tecnológico e o apoio dos pais em casa que eles não tinham, porque muitos pais não sabem ler, então aqueles que não tinham acesso a celular, nunca fizeram, como iam fazer? (ROSA, professora da Educação do Campo, entrevista, em 20/02/2023).

Dessa forma, ambas evidenciam que o aprendizado das crianças não alcançou os objetivos almejados por elas. Portanto, o ensino remoto, desencadeou a regressão da aprendizagem de alguns estudantes, visto que, a ausência da tecnologia juntamente com a falta de escolaridade dos pais foram alguns dos agravantes que contribuíram para o regresso escolar dos estudantes das escolas do campo.

Com relação à prática desenvolvida por estas profissionais, torna-se evidente que, apesar de seus esforços, elas não obtiveram êxito na devolutiva das atividades e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas vivenciadas. No entanto, as mesmas relatam que fizeram o possível para atender as suas turmas, levando as apostilas nas casas dos estudantes, modificando as atividades de acordo com as necessidades e dificuldades apresentadas por eles.

Vejam os que elas nos dizem:

Em relação a minha prática, eu passei por uma reinvenção, e isso foi muito difícil. Mas, a gente fez de tudo um pouquinho para que desse certo e que a gente pudesse passar os conteúdos para o aluno de uma forma que ele entendesse e fizesse aquelas atividades sem ser muito “pesado”. [...] Então, eu tinha que fazer algo que o aluno entendesse e conseguisse ler algumas palavras, reconhecer alguns números, o alfabeto. Eu tentei fazer da minha forma, do meu jeito, fiz o possível, o melhor para que os alunos pudessem chegar onde chegamos hoje, não com muito avanço volto a dizer, mas o que nós avançamos foi gratificante. (ORQUÍDEA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 25/01/2023).

Com relação a minha prática, posso dizer que fiz o que estava ao meu alcance, porém na cabecinha deles é completamente diferente, mas a gente faz o que pode e é o que foi feito, o que se pôde... alguns avançaram, outros não. Mas, ainda bem que estamos de volta com as aulas presenciais. (ROSA, professora da Educação do Campo, entrevista em, 20/02/2023).

Mediante as falas das professoras, entendemos que, as práticas por elas realizadas, estando alicerçadas ao ensino remoto, evidenciaram a problemática entre o desejo de ensinar e o agir na urgência, no qual, as docentes claramente demonstraram esforços para atender aos estudantes. No entanto, o agir na urgência, neste contexto, externou a necessidade profissional e pessoal que os agentes da Educação devem buscar incorporar à sua prática, que é a

constante ideia do ser inacabado; para que as adversidades e emergências sejam experiências menos aflitivas.

5 CONCLUSÃO

Retomando a pergunta inicial que deu origem a essa pesquisa:

“De que maneira foram vivenciadas as práticas pedagógicas nas escolas do campo de Pernambuco no contexto da pandemia da covid-19?” temos a dizer o seguinte:

Respondendo ao primeiro objetivo específico “Identificar as práticas pedagógicas realizadas nas escolas do campo do município de São Benedito do Sul – PE”, notamos através das entrevistas realizadas e dos teóricos mencionados que, o cotidiano das aulas remotas esteve envolto ao cumprimento de documentos oficiais (por exemplo, a BNCC), sendo estes a representação de uma instituição macro que delimita a ação (micro) docente. Portanto, considerando a relevância das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, das quais os/as professores/as têm fundamental importância, para o protagonismo dos estudantes da Educação do Campo, salientamos a necessidade de estabelecer políticas públicas que visem a melhoria das condições de ensino nessas escolas.

Em relação ao segundo objetivo, “Mapear as dificuldades pedagógicas de professores e estudantes especificamente no período da pandemia”, salientamos que as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos, evidenciam o quão desafiador foi para as professoras da Educação do Campo realizar seu fazer docente através da tela de celulares, sem o contato físico com os estudantes e até mesmo sem o contato virtual. Ressaltamos também que a conjuntura política dos anos de 2020 à 2022 somada a pandemia acarretou em diversos retrocessos na educação, mais especificamente no processo de ensino aprendizagem das crianças do campo, visto que, o ensino remoto interrompeu a liberdade de planejar e impossibilitou as docentes de “didatizar” o ensino como quando no presencial, ou seja, mecanizou este trabalho.

Por conseguinte, sobre o terceiro objetivo, “Analisar as experiências dos professores no enfrentamento pedagógico diante da covid-19”, constatamos que, os/as professores/as das escolas do campo da cidade de São Benedito do Sul-PE, enfrentaram desafios incomensuráveis no enfrentamento pedagógico mediante as aulas remotas, uma vez que, planejar a ação docente diante do ensino emergencial imbricado às prescrições de habilidades e competências, reforça a fundamentação vulgarizada de que somente o professor que segue a linha de um ensino tradicionalista é a mais assertiva quanto aos seus objetivos – o ensino remoto reforçou ainda mais essa ideia.

Em resposta a problemática que norteou a pesquisa, evidenciamos que os resultados obtidos revelam a situação crítica do ensino nas escolas do campo no cenário da pandemia da

covid 19. De acordo com o estudo aqui apresentado, baseado nas respostas dos objetivos específicos e nos teóricos mencionados, ressaltamos a importância de as escolas promover momentos de aprendizagem ligados ao conhecimento empírico do homem do campo, visto que, criar uma criticidade que seja externada a partir do contato com a realidade desses sujeitos, fortalece a nossa prática docente e instiga os estudantes a criar uma percepção emancipatória.

Como professores e professoras, temos a consciência de que não podemos modificar o mundo, mas podemos iniciar um movimento de retomada da consciência coletiva pelo bem comum, e se tratando especificamente da educação, através dela, o futuro das crianças pode ser traçado e, quiçá, mudado pela influência de uma ação a partir dela.

Portanto, é neste cenário que entendemos a educação como articuladora de possibilidades e realidades emergentes da cultura dos povos do campo, para que assim a produção do conhecimento não seja cessada. E na perspectiva humanizadora, corroborar a ressignificação de que, almejando à docência, a humildade e empatia fortaleçam o processo educativo; olhando para o estudante e dando a oportunidade de uma auto afirmação identitária, externando seus problemas que dentro de uma cultura ou sociedade se torna a modalidade mais evidente do ensino como compromisso com o saber e da responsabilidade incondicional pelo outro.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **Discurso sobre a Educação do Campo ou de como a Teoria pode colocar um pouco de luz num caminho obscuro**. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org). **Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- ARROYO. Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo**. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 06 de setembro de 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta, Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 1977.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Idade Certa: Alfabetização para o Campo: respeito aos diferentes percursos de vida: educação do campo: unidade 07**. Brasília: MEC; SEB, 2012
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Idade Certa. Organizando a ação didática em escolas do campo: educação do campo: unidade 08**. Brasília: MEC; SEB, 2012
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9394/96**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 13 de agosto de 2022.
- CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar os projetos de pesquisa**, 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HAGE, S. A; SENA, I. P. F. S. **DIREITO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: Defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC**. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. ISSN1983-1579. DOI: Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58060>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.
- IBGE, Instituto de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico> 2022. Acesso em 28 de fevereiro de 2023.
- KOHAN. Walter Omar. **Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.15, e2016212, p.1-9,2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 de agosto de 2022.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **A educação básica do campo**. Brasília, DF: Por uma educação básica do campo, 1999.

LAGE, A. **Educação e Movimentos Sociais: Caminhos para uma pedagogia de luta.** Recife, Editora Universitária, UFPE, 2013

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas/** tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LEITE, Maria das Neves Tiburtino. **As práticas pedagógicas dos professores da escola no campo no contexto da pandemia da covid-19.** Patos, 2020

LIMA, A. S.; LIMA, I. M. S. **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios e possibilidades de uma articulação.** EM- TEIA- Revista de Educação Matemática e Tecnologia Iberoamericana- vol. 4, 2013.

LIMA, M. S. L. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores.** Rev. Diálogo Educ.: Curitiba, 2008

MINAYO, M. C. S. **Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa: consenso e controvérsias.** Revista Pesquisa Qualitativa: São Paulo, 2017.

MELO, M. A. V. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AGRESTE PERNAMBUCO: um estudo no Município de Canhotinho.** Recife, UFRPE. 2015. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/4413>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

MELO, M. J. C. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente.** Caruaru, UFPE. 2014.

MOLINA, M. C; AZEVEDO de JESUS, S.M.S. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** 2004. Brasília, DF: Por uma Educação do Campo.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARO V. H. **Gestão da escola pública: a participação da comunidade.** Revista de estudos pedagógicos, 2000.

RIBEIRO, P. L; LEAL, A. A. A; OLIVEIRA, L; RIBAS, S. R. S. **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), vol. 86 núm. 1, p. 79-96– OEI. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/download/4259/4181/>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, João Francisco de. **Práticas Pedagógicas e formação de professores,** Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed, Universitária da UFPE, 2009.

VIEIRA, Iasmim de Araújo; LAGE, Allene. **Para além de quadros e salas: os processos educativos em movimentos de mulheres do campo potencializando a luta política contra a subalternização da mulher**. Universidade Federal da Paraíba- João Pessoa. 2012

ZABALA, A. A. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre, Artmed: 1998.

ZIECH, Márcia Eliana. **A Educação do Campo na Perspectiva da Educação Popular**. CONTEXTO & EDUCAÇÃO. Editora Unijuí Ano 32 n° 102 maio/ago. 2017.

APÊNDICE A: ESTRUTURA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PERGUNTAS DESTINADAS AS DOCENTES

ENTREVISTA

Perguntas referentes ao 1º objetivo específico:

1. De que forma aconteceram as aulas no período da pandemia nesta escola?
2. Quais foram as atividades propostas pela escola no período da pandemia?

Perguntas referentes ao 2º objetivo específico:

1. Quais forma as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o ensino remoto?
2. Como você analisou as dificuldades dos estudantes durante o período de ensino remoto?
3. Em relação ao ensino remoto, quais foram as suas dificuldades?
4. Perguntas referentes ao 3º objetivo específico:
5. Como foi para você professor se adequar às Tecnologias para efetuar o seu fazer docente no contexto da pandemia na escola do Campo?
6. Você acredita que as escolas do campo foram mais afetadas pela pandemia do que as escolas urbanas?
7. Quais experiências você pode apontar em relação ao aprendizado dos estudantes e sua prática pedagógica diante do cenário pandêmico?
8. Qual proposta curricular norteou o seu trabalho no contexto pandêmico? Você utiliza um currículo voltado para a modalidade de Educação do Campo?

APÊNDICE B: PERGUNTAS DESTINADAS AOS DISCENTES

1. Quais foram as atividades que o seu professor ofertou no período da pandemia?
2. Quais foram as dificuldades que você enfrentou para realizar as atividades ofertadas pelo professor nesse período?
3. Quais foram as ferramentas que você utilizou para realizar as atividades no ensino remoto?
4. Quais as aprendizagens que a pandemia lhe proporcionou?

ANEXO A: PERGUNTAS REALIZADAS COM AS DOCENTES

De que forma aconteceram as aulas no período da pandemia nesta escola?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Orquídea	As aulas aconteceram através de mensagens e vídeos enviados pelo WhatsApp. E a atividade mais utilizada era a atividade impressa. Então como é uma turma multisseriada eu preparava atividades para cada série e eram atividades mais simples com leitura, porque muitos não tinham o apoio dos pais em casa.
Rosa	Aulas remotas com atividades xerocadas e apostilas que eram entregues à coordenadora para serem entregues aos alunos e as explicações eram realizadas através de áudios e também chamadas de vídeo. Nós não usávamos a plataforma <i>google meet</i> , tínhamos o momento de vídeo- chamada com os que tinham celular ou gravava vídeo e enviávamos. E os que não tinham celular ficavam sem acesso à explicação, infelizmente.

Fonte: A autora (2023)

Quais foram as atividades propostas pela escola no período da pandemia?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Orquídea	Atividade impressa, contação de história na hora da chamada de vídeo, brincadeiras. Eu também pedia pra eles gravar vídeos curtos realizando a leitura que eu passava e as brincadeiras que eles realizavam.
Rosa	Apostilas, vídeos com a explicação dos conteúdos que eu trabalhava e leitura. Quando eu trabalhava o gênero poema, pedia para os estudantes produzir poemas com temáticas relacionadas ao campo.

Fonte: A autora (2023)

Quais foram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o ensino remoto?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Orquídea	As dificuldades foram muitas. Uma delas realmente foi a falta do celular para as crianças, como a comunidade é uma comunidade carente e a maioria realmente não tinha celular isso dificultava muito para fazermos as aulas online. E também os que tinham o celular, a dificuldade era utilizar aquele aparelho, muitos deles não sabiam nem atender, então ficavam perdidos, colocavam a câmera ao contrário e ficavam sem me ver. Então, perguntavam: “professora a senhora tá me vendo? Eu não tô vendo a senhora”. Então para quem tinha, a dificuldade foi a utilização do aparelho e para quem não tinha ainda era mais complicado porque eu não tinha como explicar a atividade.
Rosa	Foram muitas dificuldades! Por que teve aquela questão de muitos alunos não terem acesso às explicações. Os pais não sabiam explicar a eles como

	fazer as atividades, então a gente tinha que mandar um áudio explicando direitinho, se eles não entendessem, não sabiam responder de jeito nenhum e às vezes mesmo a gente explicando, eles não conseguiam responder porque a explicação no celular é diferente.
--	--

Fonte: A autora (2023)

Como você analisou as dificuldades dos estudantes durante o período de ensino remoto?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Orquídea	Através das respostas das atividades e principalmente através dos vídeos que eles me enviavam.
Rosa	Através da devolutivas das atividades, isso quando havia devolutiva, e também através das chamadas de vídeo que a gente realizava. Eles tinham muita dificuldade para ler e entender a atividade principalmente os que não tinham acesso a explicação.

Fonte: A autora (2023)

Em relação ao ensino remoto, quais foram as suas dificuldades?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Orquídea	Foi bem complicado! Uma porque eu não tinha computador só tinha o aparelho de celular pra realizar as aulas, e a escola também não oferecia. E também eu não sabia utilizar os aplicativos, então eu tive que aprender. [...] E outro desafio foi fazer com que as atividades chegassem as crianças e elas devolvessem porque a maioria dos pais são analfabetos e aqueles que sabem ler saem cedo pra trabalhar e não tinham tempo de ajudar os filhos com a lição. Então, a responsabilidade era toda do professor porque você sabendo ou não usar, você teve que aprender e fazer com que os alunos recebessem as atividades.
Rosa	Foi bem difícil, até porque não tínhamos acesso as plataformas digitais, então para ensinar dessa forma foi bastante complicado. Eu tive que aprender a gravar vídeos, o meu celular não ajudava, em fim foi muito complicado!

Fonte: A autora (2023)

Qual proposta curricular norteou o seu trabalho no contexto pandêmico? Você utiliza um currículo voltado para a modalidade de Educação do Campo?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Orquídea	O currículo que a gente segue é o da BNCC, aqui não trabalhamos com um currículo específico para a Educação do Campo. Então, a maioria das atividades realizadas aqui, seguem essa proposta, principalmente na pandemia, por que não tinha como

	<p>passar com as crianças mostrando a realidade do espaço de vivência delas. Então, a prática voltada pra Educação do Campo mesmo, quase não houve no período da pandemia. Agora, quando voltamos presencial eu sempre busco adaptar as atividades com a realidade deles.</p>
Rosa	<p>A gente trabalha com o currículo de Pernambuco que está dentro da BNCC. E assim, as atividades que eu passava pros alunos era tudo voltado para a BNCC. Quando a gente fazia alguma atividade relacionada ao campo era quando eu trabalhava a produção do gênero textual poema. Aí eu pedia pra eles observarem aos arredores de suas casas e fizessem um poema daquilo que estavam vendo ali. E depois eles gravavam um vídeo recitando o poema. Então, eu acho que durante a pandemia essa foi a atividade que mais se aproximou da Educação do Campo.</p>

Fonte: A autora (2023)

Como foi para você professor se adequar às Tecnologias para efetuar o seu fazer docente no contexto da pandemia na escola do Campo?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Orquídea	<p>Foi complicado! No início até para me habituar, usar o telefone, gravar vídeos foi bem difícil, mas assim, com o tempo eu fui aprendendo também e no final deu tudo certo.</p>
Rosa	<p>Nós não tivemos nenhum momento de aprendizado em relação ao uso das ferramentas tecnológicas, só veio a responsabilidade e a gente teve que se virar!</p>

Fonte: A autora (2023)

Você acredita que as escolas do campo foram mais afetadas pela pandemia do que as escolas urbanas?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Orquídea	<p>Houveram momentos em que as crianças não receberam as atividades, principalmente quando chovia. Como eu moro na cidade, não tinha como chegar até as crianças para entregar as atividades impressas e também, com a chuva, o sinal da internet caía.</p>
Rosa	<p>A aprendizagem das crianças das escolas do campo foi muito prejudicada porque muitas não tiveram acesso a um celular, um computador e a maioria dos pais são analfabetos.</p>

Fonte: A autora (2023)

Quais experiências você pode apontar em relação ao aprendizado dos estudantes e sua prática pedagógica diante do cenário pandêmico?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Orquídea	<p>O aprendizado dos alunos, não todos, mas, de alguns ficou muito a desejar, porque teve crianças que não tiveram acesso aos primeiros anos na escola, quando veio se matricular e começar a frequentar as aulas não havia passado pela Educação Infantil. Então, com a pandemia isso se tornou mais complicado ainda.</p> <p>Em relação a minha prática, eu passei por uma reinvenção, e isso foi muito difícil. Mas, a gente fez de tudo um pouquinho para que desse certo e que a gente pudesse passar os conteúdos para o aluno de uma forma que ele entendesse e fizesse aquelas atividades sem ser muito “pesado”. [...] Então, eu tinha que fazer algo que o aluno entendesse e conseguisse ler algumas palavras, reconhecer alguns números, o alfabeto. Eu tentei fazer da minha forma, do meu jeito, fiz o possível, o melhor para que os alunos pudessem chegar onde chegamos hoje, não com muito avanço volto a dizer, mas o que nós avançamos foi gratificante.</p>
Rosa	<p>Aqueles que realmente se interessavam e queriam mesmo aprender, aprenderam, pois buscaram, se você pedisse a eles uma pesquisa eles buscavam, já outros não faziam isso. Mas também teve a questão do apoio tecnológico e o apoio dos pais em casa que eles não tinham, porque muitos pais não sabem ler, então aqueles que não tinham acesso a celular, nunca fizeram, como iam fazer?</p> <p>Com relação a minha prática, posso dizer que fiz o que estava ao meu alcance, porém na cabecinha deles é completamente diferente, mas a gente faz o que pode e é o que foi feito, o que se pôde... alguns avançaram, outros não. Mas, ainda bem que estamos de volta com as aulas presenciais.</p>

Fonte: A autora (2023)

ANEXO B: PERGUNTAS REALIZADAS COM AOS DISCENTES

Quais foram as atividades que o seu professor ofertou no período da pandemia?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Lírio	Eu fiz algumas atividades pelo celular e outras que foram na folha e também a professora passava vídeo para assistir e depois fazer a tarefa e também ela mandava áudio explicando a tarefa.
Assucena	Eu só fiz atividade na apostila porque eu não tinha celular, eu achava muito ruim porque, não tinha como a professora me ajudar.
Tulipa	Eu fazia a atividade nas folhas que a professora mandava. Eu lia palavras e fazia contas. Eu não tinha celular.
Jasmim	Eu fazia a atividade que a professora mandava pra mim, na folha, por que eu não tinha celular.

Fonte: A autora (2023)

Quais foram as dificuldades que você enfrentou para realizar as atividades ofertadas pelo professor nesse período?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Lírio	Eu tinha muita dificuldade pra fazer a tarefa, mas minha prima e minhas duas irmãs e também a minha mãe ajudava, o pai não sabe ler.
Assucena	Eu não sabia fazer a tarefa sozinha, minha mãe lia e me ajudava.
Tulipa	Senti muita dificuldade, porque eu não sabia ler direito e minha mãe não sabe ler, meu pai sabe um pouquinho, mas ele ia trabalhara e não tinha como me ajudar. Quem ajudava era a minha madrinha.
Jasmim	Eu tinha dificuldade porque não sabia fazer a tarefa sozinha, eu ia pra casa da vizinha pra ela me ajudar porque nem minha nem meu pai sabe ler.

Fonte: A autora (2023)

Quais foram as ferramentas que você utilizou para realizar as atividades no ensino remoto?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Lírio	O celular, a internet, meu caderno e meu lápis.
Assucena	O lápis e a borrachas e a apostila que a professora trazia.
Tulipa	Só o material da escola (escolar) e aquelas folhas que a professora me dava.
Jasmim	Meu material de escola e a apostila que a professora entregava.

Fonte: A autora (2023)

Quais as aprendizagens que a pandemia lhe proporcionou?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Lírio	Eu não aprendi muito não, porque fazer as a tarefas pelo celular é muito ruim.

Assucena	Aprendi pouca coisa, mas agora vou aprender mais porque a gente tá na escola.
Tulipa	Eu não aprendi quase nada. É muito ruim ficar longe da escola.
Jasmim	Era muito ruim fazer as tarefas em casa, por que não tinha como a professora ajudar. Então eu acho que não aprendi muita coisa só fazendo tarefa em casa.

Fonte: A autora (2023)