



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CAROL MONTEIRO FERREIRA

**OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO NO ENSINO
REMOTO EM TEMPOS PANDÊMICOS DA COVID-19**

CARUARU

2021

CAROL MONTEIRO FERREIRA

OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO NO ENSINO
REMOTO EM TEMPOS PANDÊMICOS DA COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado(a) em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Maria Joselma do Nascimento Franco

CARUARU

2021

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

Ferreira, Carol Monteiro.

Os processos de aprendizagem nas escolas do campo no ensino remoto em
tempos pandêmicos da Covid-19 / Carol Monteiro Ferreira - 2021.

48f.: il.;30 cm.

Orientador(a): Maria Joselma do Nascimento Franco

TCC (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia -
Licenciatura, 2021.

1. Aprendizagem. 2. Educação do Campo. 3. Ensino remoto. I. Franco, Maria
Joselma do Nascimento II. Título.

370 CDD (22.ed.)

CAROL MONTEIRO FERREIRA

**OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO NO ENSINO
REMOTO EM TEMPOS PANDÊMICOS DA COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovada em: 21/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Joselma do Nascimento Franco (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Examinador interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Ma. Maria Edjane Pereira da Silva (Examinadora externa)

Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a Deus, por estar presente em todos os momentos da minha vida e me proporcionar as maiores bênçãos me deixando mais forte a cada dia nessa caminhada que é a vida. Agradeço a minha família, em especial a minha mãe Maria Ivanilda, e meu pai Sinval por estarem junto comigo nessa caminhada e pelo amor incondicional a mim direcionado em todos os momentos que mais precisei, também por celebrarem a cada pequena conquista ao longo deste percurso me fortalecendo e incentivando.

Agradeço ao meu esposo Alisson e às minhas irmãs, Samara e Sara, pelo amor, pelos abraços, pelos momentos de acalento, pelo companheirismo e pela compreensão aos momentos de ausência.

Minha imensa gratidão à minha professora e orientadora Joselma Franco, que me acolheu desde o início da minha graduação, por toda atenção, paciência e colaboração a mim dedicadas, pelas oportunidades de construção do meu aprendizado através de seus ensinamentos. Muito obrigada por todas as orientações norteadas de paciência, aprendizado, colaboração e afeto, pois, foram elas que me permitiram compreender a essência de fazer pesquisa e do verdadeiro sentido da aprendizagem. A senhora é uma das pessoas mais excepcionais que conheci na vida, e enxergou em mim um potencial que nem eu mesmo enxergava, gratidão sempre.

Meu agradecimento também aos meus amigos Djhone, Letícia, Taísa, Rosa e Perycles por estarem comigo, me incentivando, me ajudando, e dando forças durante todos esses anos da nossa graduação.

Também agradeço às professoras participantes desta pesquisa, que foram protagonistas nessa construção, e sem elas nada disso seria possível.

E por fim, agradeço, a todos aqueles que contribuíram para meu processo formativo no Centro Acadêmico do Agreste, em especial aos professores e colegas. OBRIGADA UFPE!

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a aprendizagem de crianças na educação campesina em tempos pandêmicos através do ensino remoto. Tomamos como principais lentes teóricas para tratar da aprendizagem de crianças em escolas do campo os estudos de Molina e Sá (2012), Vygotsky (1996, 1998), Zabala (1998) e Scoz (2007) e para tratar sobre o ensino remoto fizemos acepção dos estudos de Moraes (2020) e Cani et al. (2020). Temos como objetivo compreender como acontece o processo de ensino aprendizagem em escolas campesinas no período de ensino remoto. De maneira mais específica objetivamos identificar os principais desafios do ensino no período de aula remota, identificar os recursos pedagógicos utilizados para o processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto/híbrido e por fim apontar os desafios e possibilidades que o ensino remoto/híbrido trouxe e traz para a aprendizagem no contexto da educação do campo. Nos pautamos na abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), como procedimento metodológico para produção de dados utilizamos o questionário (GIL, 1999) e como procedimento de análise, a Análise de Conteúdo (MORAES, 1999). Os resultados apontam que o **processo de ensino aprendizagem em escolas campesinas no período de ensino remoto** acontece através do uso de recursos pedagógicos como os meios de comunicação tecnológicos, as redes sociais e as atividades impressas, nas quais as professoras realizam suas aulas. Como desafios desse processo temos a ausência de internet/recursos tecnológicos, de uma cultura sistemática de estudo, e de interação com os pares, além das possibilidades que apontam para intensificação dos estudos diante dos conteúdos que ainda não foram construídos contando com o envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação do campo, ensino remoto.

ABSTRACT

This research deals with the learning of children in peasant education in pandemic times through remote learning. We take the studies of Molina and Sá (2012), Vygotsky (1996, 1998), Zabala (1998) and Scoz (2007) as the main theoretical lens to deal with the learning of children in rural schools, and to deal with remote teaching we accept from the studies by Moraes (2020) and Cani et al. (2020). Our aim is to understand how the teaching-learning process takes place in peasant schools during the remote teaching period. More specifically, we aim to identify the main challenges of teaching in the remote class period, identify the pedagogical resources used for the teaching and learning process in remote/hybrid education and, finally, point out the challenges and possibilities that remote/hybrid education brought and brings to learning in the context of rural education. We use a qualitative approach (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), as a methodological procedure for data production, we use the questionnaire (GIL, 1999) and as an analysis procedure, Content Analysis (MORAES, 1999). The results show **that the teaching-learning process in rural schools during the remote teaching period** takes place through the use of pedagogical resources such as technological means of communication, social networks and printed activities, in which teachers carry out their classes. As challenges in this process, we have the absence of internet/technological resources, a systematic culture of study, and interaction with peers, in addition to the possibilities that point to intensifying studies in the face of contents that have not yet been built with the involvement of the family in the teaching and learning process.

Keywords: Learning, Countryside education, remote teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Total de trabalhos levantados no GT 03: <i>Movimentos sociais e educação</i> , e no GT 16: <i>Educação e comunicação</i> da ANPED no período de 2010 – 2019.	15
Quadro 2: Dados pessoais e perfil profissional das participantes/colaboradoras.	29

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	Estudo das Pesquisas correlatas	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	Processo de ensino e aprendizagem de crianças em escolas do campo	17
2.2	O ensino remoto na educação do campo em tempos pandêmicos da Covid-19	21
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	26
4	CATEGORIAS DE ANÁLISE	32
4.1	Desafios e possibilidades que o ensino remoto/híbrido trouxe para o ensino e aprendizagem no contexto camponês: ausência de internet/recursos tecnológicos, ausência de interação com os pares e cultura sistemática de estudo; atividades de intensificação dos estudos, utilização dos recursos tecnológicos nas aulas, o envolvimento da família no processo de aprendizagem.	32
4.2	Recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem em período pandêmico através do ensino remoto/híbrido: Entrega de atividades impressas, realização de aulas online/redes sociais e da utilização das tecnologias digitais.	39
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
	REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

Ao convivermos em sociedade, construímos a consciência que possuímos direitos e deveres, enquanto sujeitos em permanente desenvolvimento e construção social, e um desses direitos é o direito a educação. Assim, quando dizemos que algo é um direito, pressupomos que ele deve ser garantido a todos, independente de condição financeira, ou de localidade. Porém, quando nos debruçamos nos dados do relatório *As desigualdades da escolarização no Brasil* (Brasil, 2011) vemos que uma das principais populações menos favorecidas pelo direito a educação é a população do campo, pois podemos perceber que

[...] nas escolas rurais, para cada duas vagas nos anos iniciais do ensino fundamental, existe apenas uma nos anos finais (50%). E essa proporção se acentua ainda mais quando se comparam as séries finais do ensino fundamental com as vagas dos anos iniciais do ensino médio: seis vagas para uma (17%). Já nas regiões urbanas, a taxa é de quatro vagas nas séries iniciais, três nas finais (75%) e duas no ensino médio (50%). (HADDAD, 2012, p.221)

Assim, podemos observar o descaso com a educação dos povos camponeses, que é perpetuado pela falta de políticas efetivas e específicas voltadas para essa população, o que vem ferir o seu direito humano a educação que é assegurado constitucionalmente. Esse problema perpassa os anos e permanece praticamente o mesmo, pois as poucas políticas educacionais são insuficientes para reverter um quadro historicamente desigual. Diante desta perspectiva, ao longo dos anos vemos uma crescente discussão acerca da escola e da educação inserida e desenvolvida no contexto do rural e então passamos a compreender que

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p.259).

Percebemos então que, mesmo com o descaso e com essa dívida histórica, podemos avistar alguns avanços e observar que a luta por uma educação no e do campo não é nova, e nem sempre foi tida como é hoje, foi necessário um longo período de luta por direitos para que começasse a se falar da educação no campo como um direito legítimo dos sujeitos do campo. Caldart (2012) afirma que a expressão “Educação do Campo” nasceu primeiro como Educação Básica do Campo dentro do contexto da I Conferência Nacional por uma educação básica do campo que foi realizada em Luziânia-GO em 1998, e só passou a efetivamente ser chamada de

Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional que foi realizado em Brasília-DF em 2002 e foi reafirmada na II Conferência Nacional em 2004.

E foi, nessa luta social pela garantia dos direitos dos trabalhadores do campo que a sua educação passou a ser vista como uma prática social pensada pelos e para os indivíduos do campo, uma educação feita por eles e não apenas em seu nome, com práticas voltadas para o reconhecimento da riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos, e também o exercício do direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica.

Atualmente, ao vivenciarmos os tempos pandêmicos causados pelo vírus da COVID-19, a educação como um todo sofreu e vem sofrendo novos e grandes desafios, porém quando se trata de uma educação pensada para o campo a situação fica ainda mais frágil, devido a esse descaso histórico que essa educação enfrenta. Os problemas que surgem nesse contexto são muitos, e vão desde a falta de condições básicas para o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva, até falta de instrumentos para desenvolvimento de aulas remotas, pois, muitas pessoas que vivem no campo infelizmente ainda não possuem acesso às condições básicas para o desenvolvimento desse ensino, como por exemplo, internet de qualidade e celular/computador ou outro instrumento tecnológico.

O ensino remoto aparece então como uma forma de ensino que foi adotado de forma temporária emergencialmente, pelas instituições de ensino para que as atividades escolares não fossem interrompidas, e conforme o art. 1º da Portaria N° 343, de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, na qual ficou autorizado

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

Já o ensino híbrido se apresenta como uma forma de ensino, na qual, parte da ideia de um ensino mais personalizado que combina momentos presenciais, mediados pelo professor, com momentos assíncronos, virtualmente ou não, que são planejados para garantir o desenvolvimento e o despertar do interesse do aluno e também a segurança do aluno.

Diante disso, assim como os educandos, os professores também sofreram/sofrem com essa mudança de realidade, e tiveram/têm que pôr em prática (ainda mais) as várias habilidades que Cruz (2007) traz sobre o ofício do professor que exige

[...]reflexão, análise de situações e tomada de posição. As técnicas, sejam elas de que tipo for, serão sempre meios para o professor articular conhecimentos gerais e disciplinares com vistas à aprendizagem de seus alunos. Falamos, portanto, de um trabalho de mediação em que o professor, mais do que um técnico, representa um tradutor e um difusor do conhecimento. Nesse processo de mediação, se revelam as nuances de seu ofício em que ele, a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha a sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino. (CRUZ, 2007 p.4).

Assim, o professor, recebe destaque na sua capacidade de adaptação para os variados contextos que sua prática pode ser inserida e desenvolvida com vistas a promover uma aprendizagem efetiva para seus educandos, aprendizagem esta que segundo Scoz (2011) diz respeito a um processo que é profundamente social e focaliza nas formas emergentes de aprender, não se tratando mais de uma proposta de instrução programada, que muitas vezes é mecanizada e restrita apenas às dificuldades. **Trata-se, então, de um desenvolvimento das capacidades das crianças**, através do trabalho que considere mais suas qualidades do que seus defeitos.

Scoz (2007) aponta que o desenvolvimento dos processos de aprender e de ensinar são compreendidos como uma unidade indissociável

Essa idéia é condizente com dois princípios do pensamento da complexidade sugeridos por Morin, **o princípio dialógico**, unindo duas noções antagônicas que aparentemente deveriam se repelir, mas que são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão de uma mesma realidade; e o **princípio da recursão organizacional**, representado por um círculo gerador, no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz. (SCOZ, 2007. p.127)

Dessa forma, compreendemos a partir dessas considerações, que por se tratar de um processo que não se dissocia e é inerente à condição humana, pode ser entendido como um sistema dialógico e dialético que é ao mesmo tempo constituinte e constituído. Ao nos relacionarmos com o outro nesse processo, o fazemos como ensinante ou aprendente, e quando relacionamos a nós mesmos, manifesta-se de maneira própria, de acordo com o modo de cada pessoa lidar com o conhecimento, podendo haver algo que se repete e algo que muda ao longo da vida. (BRAGA, SCOZ E MUNHOZ, 2007).

O desenvolvimento de nossa pesquisa que trata sobre a aprendizagem em escolas do campo e tem por objeto de estudo “**a aprendizagem de crianças na educação campesina em tempos pandêmicos através do ensino remoto**” e justifica-se por ser uma temática ainda com

poucos trabalhos desenvolvidos, sendo um eixo ainda investigado, pois é um período que estamos vivenciando atualmente.

A partir desse contexto, surge então a seguinte questão problema: **Como se desenvolve o processo de aprendizagem em escolas campesinas no período de ensino remoto?**

Pressupomos ser possível que os educandos estejam com o desenvolvimento de sua aprendizagem comprometido, pois, compreendemos que por não ter a presença de um docente fisicamente para lhe mostrar possibilidades distintas de desenvolvimento, e que muitos dos responsáveis por esses educandos, por se tratarem de trabalhadores do campo, não tenham uma escolarização suficiente, ou não tenham escolarização nenhuma, e apresentem dificuldades de ajudar esse aluno ao desenvolver suas atividades em casa.

De **modo pessoal**, o interesse para desenvolvimento desta pesquisa, surgiu a partir da necessidade de conhecer efetivamente a real situação da educação do campo neste período pandêmico, e da preocupação com a aprendizagem dos educandos nesses tempos tão difíceis que estamos vivenciando.

Neste sentido o contexto social escolhido surgiu pela minha aproximação com a discussão sobre Educação do Campo que teve início ao decorrer da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica 1¹, perpassando a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica 2², estas que fazem parte da matriz curricular obrigatória do curso de Licenciatura em pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste, e pela disciplina eletiva de Educação do Campo³, bem como a partir da participação nas discussões sobre Educação do Campo ao longo da minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID e no Grupo de Estudo em Educação do Campo – GEECAMPO, somado também, a minha aproximação com o contexto do campo, dado o fato de ser uma estudante com a formação dos anos iniciais em escolas do campo e ter vivenciado no meu cotidiano as dificuldades que são enfrentadas nessa educação, o que me mobiliza para a necessidade de viabilizar essas discussões em ambientes outros, que não fossem a Universidade.

Sendo assim, na **perspectiva social** esta pesquisa é relevante devido à importância e

¹ Disciplina ministrada pela Professora Maria Joselma do Nascimento Franco no período de 2017.2, onde desenvolvi um trabalho intitulado “Práticas docentes em escolas multisseriadas do Campo”.

² Disciplina ministrada pela Professora Orquídea Maria do Souza Guimarães Paulino no período 2018.1, no qual desenvolvi um trabalho intitulado “Gestão nucleada em escolas do campo: Um estudo desenvolvido no município de Ibirajuba-PE”.

³ Disciplina eletiva ministrada pela Professora Aline Renata dos Santos no período 2018.1.

necessidade de atenção e o compromisso de todos com a educação neste período de pandemia, pois esta não se apresenta apenas como um fator, se apresenta como um problema político, social e econômico. Na **perspectiva acadêmica**, é relevante pois surge a necessidade de transmitir para os futuros profissionais de educação a importância de se pensar numa educação do campo que expresse os interesses e necessidades das pessoas que estão inseridas nesse contexto do rural em seu processo de aprendizagem, bem como prepara-los para tal realidade docente, surgindo então a sua **relevância profissional** pela urgência de conhecermos a realidade da educação remota nos espaços campestres desenvolvendo um saber crítico, baseado nas necessidades dos sujeitos que ali estão inseridos.

Desta forma, elencamos como objetivo geral desta pesquisa **compreender como acontece o processo de ensino aprendizagem em escolas campestres no período de ensino remoto**, que por sua vez se desdobra em três objetivos específicos, que são: **identificar os principais desafios do ensino no período de aula remota, identificar os recursos pedagógicos utilizados para o processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto/híbrido** e por fim **apontar os desafios e possibilidades que o ensino remoto/híbrido trouxe e traz para a aprendizagem no contexto da educação do campo**.

Nossa pesquisa encontra-se organizada a partir eixos, no primeiro denominado como introdução apresentamos o nosso objeto de estudo, a sua relevância, nossos objetivos e também o estudo das pesquisas correlatas sobre o nosso objeto de estudo. No segundo eixo concebido enquanto categorias teóricas, abordamos as discussões acerca da aprendizagem de crianças em escolas do campo tomando como principais referenciais teóricos os estudos de Molina e Sá (2012), Vygotsky (1996, 1998), Zabala (1988) e Scoz (2007) e para tratar sobre o ensino remoto fizemos acepção dos estudos de Moraes (2020) e Cani et al. (2020). Então no terceiro eixo denominado de procedimentos teórico-metodológicos aponto o caminho norteador da nossa pesquisa, no quarto construímos a partir dos dados, nossas categorias de análise, que no processo de tratamento dos dados, possibilitou fazermos inferências. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

1.1 ESTUDO DAS PESQUISAS CORRELATAS

Para o levantamento das produções acadêmicas acerca da temática **aprendizagem das crianças do campo**, escolhemos enquanto banco de dados para análise a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), para isso levamos em consideração as produções dos últimos 10 anos, de 2010 à 2019, pois no ano de 2020 não foi realizado o

encontro nacional em virtude de sua realização ocorrer bianualmente. Optamos por esse banco de dados pois compreendemos ser importante analisar o que se tem construído de conhecimento sobre a aprendizagem de crianças em escolas do campo ao decorrer dos últimos anos em âmbito nacional. Inicialmente, seria adotado também o Encontro de Pesquisas Educacional em Pernambuco (EPEPE) para termos essa compreensão em âmbito estadual, e o Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) em âmbito regional, porém não foi possível obter acesso a todos os trabalhos desses encontros nos últimos 10 anos, o que nos faz concentrar o desenvolvimento das pesquisas correlatas no banco da ANPED.

Para realizarmos a análise dos trabalhos publicados, elegemos enquanto fonte de pesquisa o GT 3 que discute sobre Movimentos sociais e educação, pois nele estão inseridas as discussões sobre Educação do campo, e o GT 16 que trata sobre Educação e comunicação, que aborda entre outras temáticas, o uso das tecnologias na educação, sendo assim, o local que se encontraria a discussão sobre ensino remoto, considerando que para realização do mesmo uma das formas de fazê-lo é através das tecnologias.

A partir desses dois contextos epistêmicos (GT 3 e GT 16), estabelecemos como parâmetro para a identificação dos trabalhos, os descritores “**Aprendizagem das crianças em escolas do campo**” “**aprendizagem no ensino remoto**”, e tomamos como critério de busca a análise dos títulos e posteriormente a leitura dos resumos dos trabalhos publicados que apresentassem aproximação com o nosso objeto de estudo “**a aprendizagem de crianças na educação campesina em tempos pandêmicos através do ensino remoto**”. Ao realizarmos o levantamento, foram encontrados apenas 3 (três) trabalhos que se aproximam do nosso objeto de estudo, conforme indica o quadro abaixo.

Quadro 1: Total de trabalhos levantados no GT 03: **Movimentos sociais e educação**, e no GT 16: **Educação e comunicação** da ANPED no período de 2010 – 2019.

Reuniões anuais	Total de trabalhos GT- 03	Relação com o objeto de estudo	Total de trabalhos GT -16	Relação com o objeto de estudo
33ª - 2010	12	00	15	00
34ª - 2011	17	01	22	01
35ª - 2012	15	00	14	00
36ª - 2013	08	00	20	00
37ª - 2015	21	00	21	01
38ª - 2017	21	00	18	00
39ª - 2019	23	00	17	00
Total	107	01	127	02

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da Anped. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>> Acesso em agosto de 2021

Então, a partir da análise feita nos trabalhos dos dois GTs e de identificarmos que dentro da totalidade de 234 trabalhos apenas 3 (três) deles se aproximam do nosso objeto, passaremos a tratá-los adiante, para que assim seja possível compreender de que forma eles contribuíram para a construção e desenvolvimento da nossa pesquisa de modo efetivamente satisfatório.

Na 34ª Reunião da ANPED, realizada em 2011 no Centro de Convenções de Natal no Rio Grande do Norte. Medaets (2015) em seu artigo **Práticas de transmissão e aprendizagem no baixo tapajós: contribuições de um estudo etnográfico para educação do campo na Amazônia**, realizou uma reflexão sobre a infância e os processos de aprendizagem não escolar no contexto de duas comunidades ribeirinhas às margens do rio Tapajós, para tanto realizou a aproximação das discussões trazidas pelo movimento da Educação do Campo e aquelas de uma perspectiva antropológica de compreensão da lógica interna à um determinado grupo social, no caso abordado por ela, a aprendizagem. Tendo então grande relevância para este estudo, pois, aponta para importância da construção de uma educação contextualizada.

Nesta mesma reunião, Rocha (2011) em seu artigo **Sistema social em ambiente virtual de aprendizagem: interações possíveis**, traz uma riquíssima discussão sobre as mudanças que ocorreram no campo da tecnologia nos últimos anos que vêm revolucionando as formas de comunicação e relacionamento entre as pessoas, e no âmbito da educação, como o uso dessas tecnologias pode proporcionar um enriquecimento do ambiente de aprendizagem.

Já na 37ª Reunião da ANPED, realizada em 2015 na UFSC em Florianópolis/SC, Munarim, I. Girardello, Munarim, A. (2015) no artigo **Educação do campo e políticas públicas para “inclusão digital” em escolas do campo do Brasil**, nos trazem uma reflexão acerca do papel das tecnologias digitais nas escolas do campo, e tem como objetivo pautar as relações entre as escolas do campo e seus sujeitos com as tecnologias digitais, abordando a discussão sobre como as tecnologias digitais podem ser incorporadas às propostas pedagógicas das escolas a partir de um enfoque crítico, como ferramenta de ampliação dos espaços de luta.

Esses trabalhos se aproximam do nosso objeto de estudo, pois, fazem uma relação entre a temática da educação do campo, os processos de aprendizagem e embora não tratem especificamente do ensino remoto, nos apresentam uma discussão sobre o uso das tecnologias nos processos de educação, tecnologias essas, que se caracterizam como ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento desse ensino o que constitui uma relação direta do uso das tecnologias no ensino remoto em tempos pandêmicos da COVID-19 como esses que estamos vivendo.

Os trabalhos acima tratados contribuem para nossa pesquisa de modo que fornecem concepções e experiências que nos ajudam a construir uma rede de conhecimento acerca dos temas abordados no nosso objeto de estudo, contribuindo para a construção do aporte teórico em que será fundamentada a nossa pesquisa no item a seguir.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Processo de ensino e aprendizagem de crianças em escolas do campo

Para discutirmos sobre a aprendizagem de crianças em escolas do campo, se faz necessário primeiro compreendermos como se constituem esses espaços marcados historicamente através da luta pela conquista de direitos para a população do campo. Molina e Sá (2012) afirmam que a ideia sobre escola do campo nasceu e se desenvolveu através das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto das lutas dos movimentos sociais camponeses por terra e por educação, e coloca-se antagônica às concepções de escolas hegemônicas e também ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema capitalista. Nesse sentido a concepção de escola do campo

[...] se insere também na perspectiva gramsciana da ESCOLA UNITÁRIA, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano de formação humana omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora. (MOLINA, SÁ, 2012 p.327)

Dessa forma, a formação dos seus sujeitos se dá pela premissa da criticidade perante as escolhas socialmente aceitas, para que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, o que atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo de transformação social, nesse sentido ela se coloca frente ao desafio de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social que é liderado pela classe trabalhadora do campo, o que exige uma formação integral dos trabalhadores, promovendo simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana. (MOLINA, SÁ, 2012).

Diante dessa perspectiva de formação nas escolas do campo, compreendemos a aprendizagem de crianças através do pensamento de Vygotsky (1996), que aborda o processo de aprendizagem de crianças dentro de uma perspectiva que enfatiza os aspectos sociais e culturais no processo da aprendizagem, entendendo-se o social no âmbito da interação entre pessoas dentro de uma sociedade específica, e o cultural no âmbito social particular que pertence a cada indivíduo em interação com seus semelhantes.

Vygotsky (1998, p.116) afirma que o psicológico humano não está determinado pelo biológico, pelo natural e/ou pelo genético, além de relacionar-se com estes fatores “a natureza psicológica do homem é a totalidade de suas relações sociais transferidas à esfera interna e tornadas funções da personalidade e formas de sua estrutura”, neste sentido, à medida que

mudam tais relações sociais também muda o individual psicológico. Ele defende ainda a ideia de que o desenvolvimento e aprendizagem estão atrelados por esse fato do ser humano viver em meio social, e isto seria a alavanca para o desenvolvimento desses processos, eles que caminham juntos, mesmo que não sejam em paralelo.

É necessário compreendermos então, que a criança do campo, assim como todas as crianças, insere-se em relações sociais complexas na medida que participam da simultaneidade de tempos sociais que constitui o mundo global. Diante essa complexidade visualizamos as desigualdades no que se refere a garantia de direitos, pois como afirma Silva, Felipe e Ramos (2012, p.420) para maioria das crianças que habitam o campo, falta alguns elementos básicos, porém essenciais, a exemplo disso, a educação, que é articulada através de uma infraestrutura precária e uma visível desqualificação profissional, que é derivada do abandono histórico do Estado, com pouco ou nenhum investimento e definição de políticas públicas. Dessa forma, esses processos recriam as imagens hegemônicas do campo como lugar de atraso e de invisibilidade dos sujeitos, na qual o desenvolvimento continua vinculado à cidade.

Como afirma Caldart (2012) o movimento da educação no campo ao afirmar as lutas por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, principalmente a escola, firma a busca pelo direito a uma educação *do* e *no* campo. Assim, a contextualização dessa educação se apresenta como umas das principais reivindicações dos povos do campo.

A contextualização, na educação, está intrinsecamente ligada à como o sujeito atribui sentido a ela através do pensamento, este que por sua vez, Scoz (2007, p.128) afirma ser “um dos elementos centrais no desenvolvimento de sua capacidade de produzir rupturas”, nesse sentido “os sujeitos críticos que exercitam e confrontam seus pensamentos podem gerar novos sentidos, que contribuem para modificações neles mesmos e nos espaços sociais onde atuam”.

Diante esta perspectiva, a reflexividade enquanto característica do indivíduo, é comprometida com a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas de sua vida

É a reflexividade que mobiliza a consciência de si e engaja o indivíduo em uma reorganização crítica de seu conhecimento, ou mesmo na interrogação dos seus pontos de vista fundamentais. Essa situação pode levar o sujeito a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se desenvolve. (SCOZ, 2007, p.128)

Para esta autora, o conhecimento se apresenta como um conjunto dos saberes históricos de uma comunidade que é suscetível de ser construído. O processo que permite a construção

efetiva do conhecimento é o da aprendizagem, pois uma criança só aprende algo a partir *do* outro, da relação com o mundo e dessa forma *com* o outro. Assim, a partir da experiência com o outro, ela será capaz de modificá-la de um modo próprio utilizando seus sentimentos e a sua cognição, com o intento de se apropriar do conhecimento construído nessas relações, nos indicando então que a apropriação do conhecimento não é passiva.

Braga, Scoz e Munhoz (2007) colocam que a aprendizagem enquanto modalidade opera como uma matriz em permanente construção, em que novas aprendizagens a todo tempo são incluídas e transformam a matriz com seu uso, e enquanto ligada a criança está intimamente entrelaçada com a modalidade de aprendizagem familiar, que por sua vez está relacionada com a modalidade de ensino do meio social.

Nesse sentido, Vygotsky (1988) ao discutir sobre o desenvolvimento tanto psicológico como psicossocial, apresenta a importância do desenvolvimento através dos processos de maturidade nervosa sobre a aprendizagem, porém considera que nem sempre o desenvolvimento determina a aprendizagem, e diante deste critério que ele confirma por reversibilidade, que em algumas oportunidades é a aprendizagem que determina o desenvolvimento.

Em seus estudos, Vygotsky descobriu que quando uma criança apesar de não saber o resultado de algo, quando essa criança era ajudada por outra pessoa, que em tese dominava esse saber, ela era capaz de chegar ao resultado esperado, e que na medida que ela se aproxima do resultado, ela necessitava cada vez menos de ajuda, até chegar por si mesma a ele. Foi constatado também que algumas crianças apesar da ajuda não conseguiam chegar ao resultado, assim não aprendiam, e esse não aprender era demonstrado pela falta de maturidade nervosa para o tipo de tarefa apresentada.

Diante desta dicotomia, ele chegou à conclusão de que existiam diferentes níveis de maturidade nervosa que estavam relacionadas com as diferentes funções biológicas e psicológicas para o processo de aprendizagem, e essa maturidade seria a continuidade no qual se passava de níveis inferiores para níveis superiores. Assim, quando uma criança inicialmente não tem a capacidade cognitiva de alcançar determinado resultado do ensino, com o tempo está criança está apta para aprendê-lo, e nos **estágios intermediários**, que estão localizadas entre os **inferiores e superiores**, apesar de não ter efetivamente a capacidade para essa aprendizagem, já existem traços/indícios dessa capacidade que ainda está incompleta que podem ser aproveitados e mobilizados adequadamente para ajudar a criança a se aproximar do resultado

exigido, e são esses estágios intermediários que Vygotsky inclui na *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

A respeito dessa zona de desenvolvimento, Scoz afirma que

Esse espaço intermediário ajuda a compreender como ocorrem processos de criação e de transformação, enfim, o próprio processo de aprendizagem da criança, uma vez que, como afirma o autor, ele as incita a “organizar, sistematizar e objetivar sentimentos incipientes, explicitando suas intenções e significados”. [...] evidencia a importância de se transitar por esses espaços intermediários – pelas “frestas”, pelos “espaços entre” – ao referir-se às funções que ainda estão em estado embrionário como “brotos” ou “flores”, ou seja, como algo que posteriormente se transformará em frutos do desenvolvimento. (2007, p.131)

Assim, o processo de aprendizagem, acontece entre todos os estágios, e esse estágio intermediário, contribui para compreensão desse processo, o que evidencia a importância de que o professor trabalhe durante essa etapa para a construção de uma aprendizagem efetivamente desenvolvida.

Durante o processo de aprendizagem no âmbito do campo, Medaets (2011, p.12) nos aproxima da ideia de que esse desenvolvimento não se apresenta somente através da educação escolar, mas também das práticas que permeiam o cotidiano de qualquer grupo social que vão ganhando “cores e contornos de seus diferentes contextos culturais”. Nesse sentido ela afirma que essas práticas contribuem para uma adequação escolar que seja culturalmente contextualizada, que como já podemos perceber é um dos pilares para a construção de uma educação do campo.

Estamos, então, diante de uma perspectiva que versa sobre uma formação integral da criança, pois é pensada a partir das relações com o outro e com a sua realidade social. E é nesse sentido que Zabala (1998, p.28) nos faz refletir sobre quais são as capacidades cognitivas que o ensino quer atender, levando em conta que historicamente o que se tem considerado mais importante corresponde à aprendizagem das disciplinas tradicionais.

E para que se possa alcançar essa **formação integral**, Zabala (1998) afirma que o ensino deve equilibradamente estar pautado através dos conteúdos que sejam capazes de **abranger todas as capacidades da criança**, além da cognitiva. Esses conteúdos, segundo ele, precisam abranger o *saber*, o *saber fazer*, e o *ser*, e se classificam como conteúdos **factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais**. Dessa forma, a “discriminação tipológica dos conteúdos e a importância que lhes é atribuída nas diferentes propostas educacionais nos permitem conhecer aquilo que se trabalha ou aquilo que se pretende trabalhar” (p.32-33).

Porém, o autor também coloca que não é possível estabelecer o ensino sem compreender antes como as aprendizagens se produzem, e para explicar sobre isso, ele recorre aos estudos da psicologia da aprendizagem e compreende que

[...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. (ZABALA, 1988, p.34)

A partir dessa compreensão, ele destaca que no processo de aprendizagem a forma de ensinar estará pautada nas necessidades do aluno e para a diversidade de níveis de saberes, e nós como educadores temos que identifica-los e atender essas demandas que surgem no contexto desse processo.

Para além, ele afirma que o conhecimento geral da aprendizagem adquire características a partir das tipológicas de cada tipo de conteúdo, sendo então os **conteúdos factuais** aqueles que buscam a compreensão de *fatos, acontecimentos, situações, dados bem como fenômenos concretos e singulares*, os **conteúdos conceituais** referem-se ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que tem características comuns e seus princípios, os **conteúdos procedimentais** incluem as *regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos*, sendo então um conjunto de ordenadas para realização de um objetivo, já os **conteúdos atitudinais** englobam *valores, atitudes e normas*.

Dessa forma, para uma aprendizagem significativa das crianças no campo, o ensino precisa estar envolto com o seu cotidiano, e esses conteúdos alinhados com a sua realidade, onde a partir dessa aprendizagem, essas crianças possam, além de conhecer os conteúdos escolares, construir uma identidade crítica em seu contexto social, de modo que amplie e contribua para a luta dos povos camponeses, se assim decidirem por este caminho.

Diante da realidade de ensino remoto que estamos vivenciando, essa construção ficou ainda mais emergente, e exigiu/exige muito de professores e alunos, pois muitas vezes estes não possuem os meios e instrumentos necessários para realização do mesmo, o que acabou tornando esse ensino um desafio do sistema educativo.

2.2 O ensino remoto na educação do campo em tempos pandêmicos da Covid-19

Ao considerarmos o momento atual, percebemos que a sociedade contemporânea enfrenta mudanças e desafios significativos nas diversas áreas de atividade humana devido a pandemia da Covid-19, e uma dessas áreas é a educacional, que na urgência reinventou-se para acompanhar essas transformações pensando também em novas formas do fazer docente em aula.

Essas mudanças passaram a ser necessárias a partir de janeiro de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) declarou em Genebra, na Suíça, que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV) se constituiu como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), e posteriormente em março quando “elevou o estado de contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus” (UNA-SUS, 2020).

No Brasil, foi aprovada a Lei Nº 13.979 de 06 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência internacional de saúde pública, dentre as medidas, o isolamento e a quarentena, que exigiram mudanças sociais afetando entre outros, o campo da educação, surgindo a necessidade de suspensão das aulas presenciais. Então, através da Portaria do Ministério da Educação de nº 343/20, da Portaria nº 345/2020 de 19 de março e pela Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, ficou regulamentado o desenvolvimento de aulas por meios digitais, assim sendo denominado de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Dentro desse contexto é necessário compreender aqui, que o Ensino Remoto Emergencial não pode ser confundido com a Educação a Distância, esta que por sua vez é regulamentada pelos decretos nº 9.057 de 25 de maio de 2017 e o de nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017. A partir desses decretos, a EAD é considerada uma modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, onde desenvolve-se atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Já o ERE diz respeito as atividades de medidas excepcionais em que professores e estudantes substituem suas presenças físicas pela presença digital online. Nesse sentido

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação

do vírus. E é considerado emergencial em decorrência de situação inesperada e imprevista. (Moraes, 2020, p.48)

Desta forma, o compreendemos como uma forma de ensino que pressupõe o distanciamento físico de professores e alunos que foi adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino pelas instituições educacionais. Nesta forma, a aula pode ocorrer em um tempo síncrono (ao vivo) ou assíncrono (em horário diverso do presencial) mas, baseia-se nos princípios do ensino presencial, que são materializadas através de vídeo aula em plataformas que possibilitem esse espaço, e também através do acompanhamento durante a semana em ambiente virtual de aprendizagem de forma assíncrona.

E diante desta perspectiva, essas sucessivas mudanças serviram para reafirmar a necessidade de produzir novas formas de ensinar e de aprender através, entre outras, das tecnologias digitais, que foram e estão sendo essenciais nesse período.

Diante da nova realidade imposta pela Covid-19, cabe questionarmos não somente acerca do acesso às tecnologias, mas, sobretudo, da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias. (CANI et al., 2020, p. 24).

Assim, é importante pensar em outros aspectos como o de acesso à internet, a qualidade dos instrumentos tecnológicos e o domínio e formação para utilização desses instrumentos por professores e alunos. Ao pensar nesses aspectos, nos deparamos com o fato de a população historicamente ignorada, que é a população do campo, por vezes não possuindo os meios necessários para a efetivação do ensino remoto. Nesse sentido Silva, Santos e Lima, 2020, p.54 *apud* Santos e Nunes (2020)

[...] informam por meio de suas pesquisas que aqueles estudantes que ocupam esses espaços territoriais **não possuem internet potente, celulares, tablets e/ou computadores** com memória necessária que permita receber ou baixar arquivos pesados para facilitar seus estudos, atendendo às exigências das secretarias municipais e estaduais de educação do país mediante a instituição legal do ensino remoto (Grifo nosso).

O que dificulta a realização de uma aprendizagem efetiva pois, apesar do movimento pela Educação do Campo tensionar as formas hegemônicas de pensar e fazer educação, o uso das tecnologias digitais podem, para além da criatividade e inovação, reproduzir estruturas de poder já conhecidas bem como as culturas e modos de pensar o social, que por muitas vezes ainda persistem com a ideia do campo como um lugar de atraso.

Se faz necessário então, que a utilização das tecnologias digitais no campo, se apresentem como ferramentas para fortalecimento das reivindicações e legitimação dos saberes e das lutas dos povos camponeses.

[...] sabemos que apenas conectar escolas à rede de computadores não basta. São necessárias políticas públicas afirmativas que possam fortalecer as comunidades rurais, que problematizem e busquem soluções ao impacto do agronegócio na agricultura familiar, que valorizem saberes diferentes que não se limitem a um currículo escolar formal, que garantam que o atendimento básico de saúde, transporte, saneamento, água, luz e lazer acompanhe as inovações previstas à conexão de internet nas escolas. E que nenhuma dessas previsões fique apenas nas promessas não cumpridas pelos governos. (MUNARIM, I; GIRARDELLO; MUNARIM, A, 2011, P.12)

Diante do exposto, não basta apenas, incluir tecnologicamente, é necessária uma abordagem que possa abranger também esta nova realidade que estamos vivenciando, de modo que o educando possa constituir e contribuir para o processo de inserção e aprendizagem de todos. Pois durante a realização do mesmo, quando os sujeitos se comunicam entre si, inicia-se um processo de interação, que poderá constituir-se em um sistema social de aprendizagem, já que está acontecendo o compartilhamento de informações através de socialização (ROCHA, 2015).

Cabe aqui destacar que ao longo dos anos projetou-se nas tecnologias digitais a solução para todos os problemas históricos da sociedade que se refletem na estrutura educacional do país (Munarim, I, Girardello, Munarim, A 2011), porém de nada vale esse discurso se não é disponibilizado um estruturamento básico para essa inserção das tecnologias no fazer docente.

Nesse sentido

[...] grande parte dos projetos de “inclusão digital” voltados às escolas do campo só começam a sair do papel após as experiências já feitas na cidade. [...] pois historicamente o campo não foi lugar de políticas públicas que privilegiassem direitos básicos do ser humano. (MUNARIM, I; GIRARDELLO; MUNARIM, A, 2011, P.12)

Nesta perspectiva, Souza (2020) coloca que a dificuldade de acesso à internet pelas populações do campo é de conhecimento comum e representa a displicência do poder público em não garantir aos camponeses algo fundamental na chamada Era da Informação: o acesso à internet e aos meios de comunicação.

Dessa forma passamos então a compreender que o ensino remoto no campo pode se concretizar efetivamente, entre outras coisas, através da interação do grupo a partir do reconhecimento de suas especificidades, para superar os desafios enfrentados cotidianamente,

e continuar na luta por uma educação *do e no* campo, não adotando uma perspectiva urbanizadora do desenvolvimento do ensino remoto, para que a partir de então seja possível a garantia do direito à educação através de políticas públicas e pedagógicas que possibilitem o ensino de qualidade, o seu acesso e sua permanência na educação, bem como sua inserção à diferentes contextos e realidades.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, pois permite analisar diferentes aspectos que emergem das situações reais do cotidiano, “[...] é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p.18).

Articulada à pesquisa qualitativa, também trabalhamos com pesquisa exploratória, em vista da possibilidade de aproximação do objeto. Conforme aponta Gil (2002, p.41)

[...] estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições [...].

A pesquisa exploratória possibilita o desenvolvimento e elucidação de ideias, o que permite aos pesquisadores compreender a situação investigada a partir de uma visão geral. Assim, esta pesquisa tem como participantes/colaboradores professoras de escolas do campo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Ibirajuba-PE.

De acordo com as informações do Censo da Educação Básica 2020, verificou-se que a rede municipal de educação é formada por 12 escolas, sendo 5 localizadas na cidade e 7 no campo, atendendo a um quantitativo de 780 estudantes da educação infantil e dos anos iniciais e 421 dos anos finais. A gestão das escolas do campo do município acontece de forma nucleada com responsabilidade atribuída à secretária de educação e aos coordenadores das escolas do campo.

Segundo Justino e Silva (2018) o município originou-se do povoado da Gameleira, árvore comum na localidade e só passou a ser considerado município no ano de 1963 quando foi desmembrado do município de Altinho. Fica localizado na mesorregião do agreste Pernambucano, administrativamente é formado pelo distrito sede e pelo povoado da Vila do Alto de São Francisco e tem sua economia movimentada pela agricultura, pecuária e comércio local.

Levando em consideração o momento atual de distanciamento social, para atender aos objetivos desta pesquisa, que são **“identificar os principais desafios do ensino remoto no período de aula remota”** **“identificar os recursos pedagógicos utilizados para o processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto”** e **“analisar os impactos que o ensino remoto trouxe e traz para a aprendizagem no contexto da educação do campo”** utilizamos como técnica de coleta de dados o questionário, que conforme Gil (1999, p.128) pode ser definido como **“a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões**

apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário se dividiu em duas partes, a primeira é composta pelos dados pessoais e perfil profissional que trazem informações sobre o sexo, idade, residência, formação, segmento de atuação, tempo de atuação na docência e o tempo de atuação em escolas do campo, e a segunda por questões abertas e discursivas que versam sobre os seguintes eixos a) os desafios do fazer docente no período de aula remota b) o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos no período de ensino remoto, c) ações à serem realizadas no retorno as aulas presenciais para o avanço na aprendizagem, d) os recursos metodológicos para realização das aulas online, e) os recursos metodológicos adotados para a contribuição na construção da aprendizagem das crianças, f) os desafios e as possibilidades que o ensino remoto trouxe para o processo de aprendizagem dos educandos diante da perspectiva da educação do campo, e g) as mudanças do fazer docente durante o ensino remoto que acompanharam os docentes no retorno as aulas presenciais.

Este questionário foi disponibilizado aos participantes da pesquisa, por link do Google forms, através da plataforma do WhatsApp, e ficou disponível durante 20 dias do mês de outubro, período no qual o link ficou aberto para respostas e em seguida foi fechado.

Na busca de construir a caracterização dos participantes da pesquisa temos um total de 10 participantes, todas mulheres, o que corresponde a um percentual de 71,42% das professoras do campo. Portanto, estas serão tratadas como P1, P2, P3 e assim sucessivamente. Na caracterização da população estudada temos: professora 1 (P1) que é formada no Normal Médio, residente da área rural, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exerce a função docente há 9 meses, todos em escola do campo. A professora 2 (P2) é graduada em Licenciatura em Pedagogia, residente da área urbana, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e têm 20 anos no exercício da docência, sendo 2 anos e 6 meses em escola do campo. A professora 3 (P3) é graduada em Licenciatura em Pedagogia, residente da área rural, atua na Educação Infantil, exerce à docência há 19 anos, sendo 17 deles em escolas do campo. A professora 4 (P4) é graduada em Licenciatura em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia, residente na área rural, atua na Educação Infantil, exerce a função docente há 15 anos, sendo 12 anos em escolas do campo. A professora 5 (P5) é graduada em Licenciatura em Pedagogia, residente da área rural, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, têm 10 anos que exerce à docência, sendo 5 deles em escola do campo.

A professora 6 (P6) é graduada em Licenciatura em Pedagogia, residente na área urbana, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exerce a docência há 15 anos, sendo 3 anos em escolas do campo. A professora 7 (P7) também possui Licenciatura em Pedagogia, reside na área urbana, atua na Educação Infantil, exerce a função docente há 20 anos, sendo 10 deles em escolas do campo. A professora 8 (P8) é graduanda em Licenciatura em Pedagogia, reside na área urbana, atua na Educação Infantil, possui 1 ano no exercício da docência todo ele em escola do campo. A professora 9 (P9) é graduada em Licenciatura em Pedagogia, residente na área urbana, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalha com a docência há 7 meses, todos em escola do campo. E por fim a professora 10 (P10) que é graduanda em Licenciatura em Pedagogia, reside na área rural, atua na Educação Infantil, possui 1 ano de atuação na docência todo em escola do campo.

Para melhor sintetizar os dados, apresentamos o quadro a seguir

Quadro 2: Dados pessoais e perfil profissional das participantes/colaboradoras.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Sexo	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Idade	24 anos	40 anos	37 anos	33 anos	29 anos	47 anos	35 anos	38 anos	23 anos	22 anos
Residência	Área rural	Área urbana	Área rural	Área rural	Área rural	Área urbana	Área urbana	Área urbana	Área urbana	Área rural
Formação	Formada no Normal Médio	Licenciada em Pedagogia	Licenciada em Pedagogia	Licenciada em Pedagogia e Pós graduada em Psicopedagogia	Licenciada em Pedagogia	Licenciada em Pedagogia	Licenciada em Pedagogia	Graduanda em Licenciatura em Pedagogia	Licenciada em Pedagogia	Graduanda em Licenciatura em Pedagogia
Segmento de atuação	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Educação Infantil	Educação Infantil	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Educação Infantil	Educação Infantil	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Educação Infantil
Tempo de atuação na docência	9 meses	20 anos	19 anos	15 anos	10 anos	15 anos	20 anos	1 ano	7 meses	1 ano
Tempo de atuação em escolas do campo	9 meses	2 anos e 6 meses	17 anos	12 anos	5 anos	3 anos	10 anos	1 ano	7 meses	1 ano

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no questionário aplicado a partir do eixo da caracterização das participantes (2021)

A população estudada de 10 professoras varia em sua faixa etária entre 22 à 47 anos, sendo então 50% residente da área urbana e 50% da área rural, estas mesmas porcentagens se repetem no que diz respeito ao segmento de atuação, sendo eles a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Do ponto de vista da experiência, os dados apresentam que 40% das professoras são iniciantes e 60% são experientes na

docência. É possível perceber ainda que, 10% possui somente formação no Normal Médio, 20% estão cursando a graduação em Licenciatura em Pedagogia e 70% possui graduação plena em Licenciatura em Pedagogia e 10% possui especialização.

Adotamos, enquanto, procedimento de análise de dados, a análise de conteúdo, pois segundo Moraes (1999, p.2) “essa análise conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”, contribuindo então para uma descrição e interpretação dos dados obtidos através da aplicação do questionário.

Este autor concebe a análise de conteúdo enquanto constituída por cinco etapas que englobam:

1. Preparação das informações: Nesta etapa iremos desenvolver o processo de identificação das diferentes informações a serem analisadas, assim, iremos realizar a leitura das respostas dos questionários e dentre as respostas selecionaremos os dados que efetivamente estiverem de acordo com os objetivos da nossa pesquisa.
2. Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades: Nesta etapa realizaremos a leitura cuidadosa dos dados selecionados no processo de preparação das informações e iremos definir nossas unidades de análise.
3. Categorização ou classificação das unidades em categorias: Nesta, iremos realizar o agrupamento dos dados considerando a parte em comum que existem entre eles, obedecendo a critérios essas categorias devem ser *válidas, exaustivas e homogêneas*.
4. Descrição: Nesta etapa, uma vez com as categorias definidas e o material de cada uma delas identificados, iremos comunicar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas.
5. Interpretação: Então nesta etapa apresentaremos uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação em relação ao processo de aprendizagem através do ensino remoto/híbrido no campo.

Para construção das categorias de análise passamos pelo movimento apresentado por Moraes (1999) no qual primeiramente realizamos a preparação das informações, e para isso recorremos aos objetivos específicos recortamos o seu núcleo e selecionamos os dados coletados que estavam de acordo com os mesmos, em seguida partimos para os dados produzidos realizando o processo de unitarização enquanto eixos de destaque nas questões do instrumento. A partir de então, realizamos o agrupamento dos dados considerando a parte em

comum existente entre elas no processo de categorização, para que fosse possível assim realizarmos o processo de descrição e interpretação dos dados.

Desta forma, construímos duas categorias de análise, sendo a primeira apresentada como: **Desafios e possibilidades** que o **ensino remoto/híbrido** trouxe para o **ensino e aprendizagem** no contexto camponês: ausência de internet/recursos tecnológicos, ausência de interação com os pares e cultura sistemática de estudo; atividades de intensificação dos estudos, utilização dos recursos tecnológicos nas aulas, o envolvimento da família no processo de aprendizagem.

E a segunda categoria concebida como: **Recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem em período pandêmico através do ensino remoto/híbrido**: Entrega de atividades impressas, realização de aulas online/redes sociais e da utilização das tecnologias digitais.

Nesta perspectiva passaremos a partir de então a avançar na direção do tratamento dos dados da nossa pesquisa.

4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

4.1 Desafios e possibilidades que o ensino remoto/híbrido trouxe para o ensino e aprendizagem no contexto camponês: ausência de internet/recursos tecnológicos, ausência de interação com os pares e cultura sistemática de estudo; atividades de intensificação dos estudos, utilização dos recursos tecnológicos nas aulas, o envolvimento da família no processo de aprendizagem.

Concebemos o **processo de ensino** dentro de uma perspectiva indissociável do processo de aprender, onde o processo de ensinar refere-se essencialmente ao fazer do professor com vistas o alcance e superação de desafios no **processo da aprendizagem** do aluno, pois conforme afirma Kubo e Botomé (2001, p.5, 6)

[...]a relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar [...] e o que caracteriza a aprendizagem não é apenas o que o aluno faz, mas suas relações com seu meio que evidenciam o que de fato ele está produzindo de transformações nesse meio.

Assim, podemos perceber o processo de aprendizagem como afirma Scoz (2007) como um processo social que busca o desenvolvimento das capacidades das crianças que esta aliada com a relação que ela estabelece com seu meio, seu cotidiano, e mais uma vez observamos o quanto os processos de aprender e ensinar são indissociáveis e buscam a formação integral da criança nos termos que Zabala (1998) nos apresenta no qual essa formação é pautada no desenvolvimento de todas as capacidades da criança.

Concebemos então a **educação do campo** como uma educação nascida a partir da luta dos movimentos sociais do campo, como vista no reconhecimento do campo como um espaço de vida com diferentes culturas e aprendizagens que apontam para necessidade de uma educação básica que abranja esse leque de especificidades. Essa luta conforme Alencar e Silva (2018, p.196) se apresenta como uma luta por uma educação que atenda às necessidades “culturais, sociais, econômicas e políticas da Educação do Campo”, porém essa tarefa não é tão simples sendo tensa e complexa “por que envolve muito mais do que uma simples articulação, envolve processos de lutas e ideais de sociedade e de formação que são antagônicos no percurso histórico de nossa sociedade, por que atendem interesses e perspectivas distintas”.

Pois, inicialmente na história da educação pensada para os povos camponeses, a ênfase era voltada para uma educação rural fundada em um modelo de educação urbana, o chamado *ruralismo pedagógico* que tinha como ideia central a fixação do homem no campo, com um currículo escolar voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, e o

atendendo somente naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia, e atualmente deslocasse essa ênfase e passa a pensar na educação do campo numa perspectiva do direito a educação que segundo Caldart (2012) é uma perspectiva de luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação feita por eles e não apenas em seus nomes, com as suas práticas voltadas para o reconhecimento e a busca do trabalho com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos.

E dentro desse contexto a educação do campo se caracteriza como um paradigma contra-hegemônico que vem buscando consolidar o compromisso com o Estado e da sociedade em promover a educação para todos garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais (ALENCAR e SILVA, 2018).

Diante disso, pensando então, nesse momento atual que estamos vivenciando, uma pandemia mundial, é importante salientar aqui a nossa compreensão de **ensino remoto** como uma forma de ensino que foi adotada de forma emergencial no qual se pressupõe o distanciando físico entre professores/as e alunos/as e impedimento dos mesmos de frequentarem instituições de ensino para evitar a disseminação do vírus do Covid-19, no qual o ensino acontece através de plataformas online e também através do acompanhamento durante a semana de forma assíncrona (MORAES, 2020).

Já o **ensino híbrido** viabiliza um ensino mais personalizado que segundo Fernandes et al. (2020) combina momentos síncronos presencialmente com momentos assíncronos, planejados para despertar no aluno o interesse pelo conhecimento, através de pesquisa e aprofundamento mediado pelo professor.

Nesta perspectiva, ao acessarmos as participantes questionando acerca dos **principais desafios** que os **professores enfrentam no período de ensino remoto/híbrido**, tivemos as seguintes questões

“**Falta de internet** na residência do aluno; **Falta de recursos tecnológicos**, como celulares adequados” (P5, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021).

“A falta de apoio dos pais. **Falta de internet** na residência do aluno” (P4, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021).

Com base nas afirmações acima, verificamos que a **ausência de internet/recursos tecnológicos** se apresenta como um desafio recorrente no exercício do trabalho docente, o que ganha aderência à afirmação de Silva, Santos e Lima (2020, p. 54)

[...] nossos estudantes da Educação Básica sofrem com a desigualdade digital, uma vez que as escolas não estão aparelhadas com as tecnologias educacionais para atender os alunos da rede pública, principalmente aquelas localizadas em zona rural e em bairros periféricos urbanos.

Assim, passamos a compreender como a população do campo sofre com a falta de estrutura básica para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem efetivo durante a realização do ensino remoto, o que mostra então, que muitos professores e alunos ainda não se identificaram com essa experiência online no qual o processo de aprendizagem se pauta essencialmente a um processo de construção.

Não obstante, essas sucessivas mudanças que marcaram o mundo na atualidade assim como mostram Oliveira, Obdália Silva e Marcos Silva (2020) têm servido para reafirmar a necessidade de produzir novas formas de ensinar e de aprender por meio das tecnologias digitais e de se reinventar no exercício da docência pois

O professor, considerando todos esses desafios, mesmo agindo na incerteza e aprendendo na urgência, precisa ir à luta para garantir a todos o direito à aprendizagem, o que parece ainda não ter se concretizado no ensino, com a mediação das TD. Estas podem contribuir para transformar a escola em um espaço mais dinâmico, de pesquisas, de exploração de culturas e de novos aprendizados; mas, como diz Freire (2013), se forem alicerçadas pela ação dialógica entre educador-educando, a partir de seus contextos culturais e de suas lutas políticas cotidianas. (p.29)

Desta forma, cabe aqui destacar ainda, que não podemos somente indagar acerca do acesso as tecnologias, mas sobretudo acerca da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para o uso pleno e consciente dos recursos tecnológicos de modo que favoreça uma aprendizagem efetiva e colaborativa mesmo diante de todos os desafios imbricados na falta de estrutura tecnológica das escolas e no uso crítico das tecnologias.

Já dentro de uma perspectiva sobre os **principais desafios** que o **ensino remoto/híbrido** trouxe para a **aprendizagem dos estudantes** as professoras trazem que

“O principal foi **estudar em casa**, muitas vezes como **pouca orientação dos professores** por **falta de internet** e pais analfabetos” (P6, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021).

“**Internet de péssima qualidade** ou a **falta dela, aparelhos adequados ou a falta deles** e a **falta de ajuda por parte dos familiares**” (P9, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021).

“A **falta de interação com o professor e com os demais alunos** que contribuí para aprendizagem e o **difícil acesso a meios tecnológicos** para realizar suas atividades” (P10, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021).

Percebemos então como a ausência de internet/recursos tecnológicos, de interação com os pares e também de uma cultura sistemática de estudos se apresentam como desafios no processo de aprendizagem dos alunos.

Neste sentido a **ausência de internet/recursos tecnológicos** acabam evidenciando que a dificuldade de acesso à internet e as tecnologias digitais representa uma displicência do poder público em não garantir aos camponeses algo fundamental nesse momento de ensino remoto/híbrido conforme podemos perceber

É necessário um maior comprometimento do Estado com a democratização do acesso à internet no país, sobretudo nas regiões mais afastadas dos centros urbanos, pois conforme defendem Vilela e Silvestrini (2017, p.258) “a democratização do acesso à internet não pode ficar à mercê do setor privado que, visando em regra ao lucro, não investem em áreas de baixa densidade populacional ou em de difícil acesso geográfico, como é o caso das áreas rurais”. Para os autores, a democratização do acesso à internet pelas classes menos favorecidas deve ser tratada como política pública. (SOUZA, 2020, p.9)

Esse debate evidencia que, assim como já pudemos perceber, os problemas estruturais das escolas do campo, são também responsabilidade do Estado, que tem como atribuição garantir o direito a educação dos povos camponeses, nos termos dentro de uma educação do e no campo. Bem como evidencia que não basta apenas a inclusão tecnológica é necessário buscar formas de ensino que traga o/a estudante para o centro do seu processo de desenvolvimento da aprendizagem, fazendo ele/ela sujeito ativo da sua educação.

A **ausência de interação com os pares**, revela possíveis/factuais problemas relativos ao desenvolvimento da aprendizagem do educando, visto que o aprender transcorre no seio de um vínculo humano onde

[...] uma criança só aprende algo a partir do outro, da relação com o mundo e, portanto, com o outro. Isto é, dessas experiências com o outro, ela será capaz de modificar numa reconstrução própria, utilizando seus sentimentos e sua cognição, a fim de se apropriar do conhecimento que vai adquirindo nessas relações. (BRAGA, SCOZ e MUNHOZ, 2007, p. 151)

Passamos então a perceber, que esse desafio que engendra diretamente com a aprendizagem da criança, que durante esse período de isolamento, ficou sem conseguir desenvolver parte de seu processo de aprendizagem de modo efetivamente satisfatório, visto que a tela de um celular/computador, como pudemos perceber, não foi suficiente para suprir essa ausência posta pelos alunos.

E por último, temos a **ausência de uma cultura sistemática de estudo** pois, o estudo em casa e a pouca orientação dos professores muitas vezes foram desafios cotidianos para os

alunos, que sentiram a falta da rotina escolar para que compreendessem efetivamente como acontece o seu processo de desenvolvimento de forma autônoma.

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica [...] que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas. (BARBOSA, 2006, p. 201).

A rotina dessa forma se caracteriza como uma estrutura organizacional pedagógica que possibilita ao professor a promoção de atividades educativas distintas e sistemáticas de acordo com o seu planejamento e podem incluir também atividades que emergem das sugestões dos próprios educandos.

O que podemos perceber é que, essa ausência de uma rotina que englobe uma cultura sistemática de estudos, dentro do contexto que os estudantes estavam familiarizados antes do distanciamento físico, e que também levasse em consideração a realidade pandêmica vivenciada, foi uma realidade difícil entre os educandos e os professores, pois afetou o desenvolvimento de atividades em que todos os alunos pudessem participar efetivamente, tendo em vista a ausência de recursos básicos assim como pudemos perceber, e também da relação de troca com o outro sobre o conhecimento discutido nas atividades, visto que o auxílio dos pais evidentemente ajudou, mas não é uma intervenção/construção sistemática o quanto seria se estivessem na escola presencialmente com o seu professor e outros alunos.

Diante de tantos desafios que o ensino remoto/híbrido trouxe para o desenvolvimento da aprendizagem, é importante aqui destacar que ele também possibilitou/possibilita avanços em alguns aspectos, e as professoras apontam essas possibilidades em suas falas, embora percebamos que a questão que se coloca como um desafio agora, também pode se apresentar enquanto possibilidades no futuro.

Assim, no que tange as **possibilidades** que o **ensino remoto/híbrido trouxe** para **promover a aprendizagem** as professoras dizem que

“Trouxe a possibilidade da **família se envolver muito mais** nas atividades propostas” (P8, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021).

“Uma grande possibilidade de aprendizagem promovida pelo ensino remoto foi a **parceria entre família e escola** que sempre deve existir, mas que em tempos de pandemia precisou ser bastante reforçada, já que pais e responsáveis assumiram em casa o papel do professor” (P10, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021).

Percebemos que o envolvimento da família no processo de aprendizagem é destacado como algo positivo, nesse sentido Braga, Scoz e Munhoz (2007) destacam que o aprender transcorre no seio de um vínculo humano e a matriz desse vínculo se forma nos primeiros vínculos mãe-pai-filho-irmão e a afetividade se caracteriza como inerente a aprendizagem.

Consideramos que, embora a dificuldade de aprendizagem seja sempre condição ligada a múltiplos fatores internos e externos ao sujeito, ela está sustentada firmemente pelo meio familiar no qual o sujeito está inserido, isto é, seja qual for a causa do problema de aprendizagem, o grupo familiar é um fator essencial para a manutenção ou resolução do problema. (P.151)

A família pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da criança quando for construída relação dela como uma base segura, pois se pôr disponível para a criança, estar pronto para responder quando for solicitado, para encorajar e dar assistência intervindo ativamente somente quando for claramente necessário, a criança se sente muito mais confortável e segura para externalizar suas próprias percepções na sua construção de identidade e aprendizagem, e esse reconhecimento de si própria como autora de pensamento só se concretiza quando o outro que a acompanha à reconheça como autora.

No contexto pandêmico, essa relação da família com a escola ficou ainda mais constante pelo fato de que os pais/responsáveis tiveram/têm de estabelecer uma relação efetiva com a escola para que o/a aluno/a pudesse desenvolver suas habilidades cognitivas, sendo esse estabelecimento de relações uma possibilidade para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem viver em ambas as intuições.

No que diz respeito ao que **fazer no retorno as aulas presenciais para avançar na aprendizagem** dos alunos em relação ao que **não foi construído no período de ensino remoto/híbrido**, 100% das professoras afirmam

“**Aula de reforço**” (P4, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021).

“**Reforço** no contra turno” (P5, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021).

“**Reforço para os alunos** mais atrasados” (P9, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021).

Na perspectiva das professoras elas trazem a dimensão do reforço escolar, no entanto enquanto autoras desse trabalho, nos concebemos que elas estão explicitando a necessidade de **intensificação dos estudos** para as crianças, diante de uma perspectiva do que ainda não foi apreendido pelos educandos, sendo esta intensificação realizada através de mais horas de estudo, mais envolvimento com as temáticas ainda não dominadas, utilização de recursos

lúdicos para incentivo da criança, e também a partir da centralidade na construção coletiva da aprendizagem dos educandos a partir da sua relação com o outro.

Cabe aqui então, atentarmos que dentro desta atual conjuntura na qual vivenciamos muitos desafios, na qual necessitou-se utilizar do ensino remoto/híbrido para o desenvolvimento das atividades escolares, sendo este um período também de muito desgaste, de muitas dores e muitas perdas, é essencialmente importante trazer à tona as aprendizagens que as docentes carregam com si nesse retorno gradativo às aulas presenciais.

Assim, em relação **as aprendizagens** que foram **construídas no período de ensino** remoto/híbrido que **acompanhará as professoras em sua trajetória profissional**, elas afirmam que

“**Utilização de alguns recursos tecnológicos**” (P4, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021).

“O aprimoramento no **uso dos recursos tecnológicos**” (P5, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021).

“O **uso de novas tecnologias** durante as aulas” (P8, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021).

Constatamos então que, da mesma forma que o **uso das tecnologias** foi um desafio enfrentado no período de ensino remoto/híbrido, este também se apresentou como uma possibilidade pois proporcionou as docentes a abertura do leque de metodologias utilizadas para realização de aulas. A respeito de tamanho importância do uso das tecnologias, Castells (2005, p. 22) destaca

um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens da nossa cultura [...]. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela.

A utilização das tecnologias se apresenta então como um recurso essencial para o desenvolvimento de interações entre professor/a e aluno/a, no qual que é caracterizado por ser um instrumento facilitador da aprendizagem, e no ensino remoto/híbrido a partir do conteúdo pragmático da aula constituem-se como um recurso de comunicação comum a quase todos, levando em consideração o que já pontuamos anteriormente em relação as condições estruturais.

Diante desta realidade, os dados apontam que a ausência de internet/recursos tecnológicos, de uma cultura sistemática de estudo, bem como de interação com os pares,

constituem-se como desafios para o desenvolvimento da aprendizagem, pois evidenciam que a população sofre com a falta de estrutura básica para o desenvolvimento desse processo no ensino remoto/híbrido, e que mesmo diante de tantos desafios, é possível vislumbrar possibilidades para um desenvolvimento mais efetivo através da intensificação dos estudos diante dos conteúdos que ainda não foram construídos, pela disponibilização e utilização consciente de recursos tecnológicos nas aulas, e também através do envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem para que assim o educando possa desenvolver suas habilidades cognitivas e humanas.

Compreendemos também que essa reflexão, implica, levar em consideração que esse processo de ensino e aprendizagem se desenvolve em consonância aos recursos pedagógicos de ambiente e instituições distintas, e que se faz necessário refletir sobre o seu uso no estabelecimento de aprendizagens significativas. Assim, a seguir, passaremos então a discutir sobre a utilização dos recursos pedagógicos neste processo de ensino e aprendizagem refletindo sobre as formas de utilização que emergiram a partir desses recursos no contexto pandêmico atual.

4.2 Recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem em período pandêmico através do ensino remoto/híbrido: Entrega de atividades impressas, realização de aulas online/redes sociais e da utilização das tecnologias digitais

Na direção da análise dos recursos, se fez necessário discutir sobre o **desenvolvimento da aprendizagem dos educandos** que conforme as professoras indicam

Aconteceu por meio de **aulas online e atividades impressas**. De forma lenta e muitas vezes sem sucesso. (P5, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021)

Através de **aulas pelo WhatsApp e atividades impressas** para os alunos que não tinham nenhum recurso tecnológico. (P4, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021)

Esse indicativo, mostra que para o desenvolvimento das atividades, no alcance ao maior número possível de alunos e para conseguir estabelecer efetivamente o processo de ensino e aprendizagem, os educadores adotaram o uso de diversas ferramentas digitais como celular, computador, redes sociais para realização de suas aulas, nas quais a professora auxilia os alunos para que tirem possíveis dúvidas.

Já em relação aos alunos que não possuem acesso a essas ferramentas digitais adotou-se a entrega de atividades impressas para garantir o acesso dos educandos ao ensino, essa

entrega de atividades é feita aos responsáveis pelos alunos na escola, onde a professora faz a explicação do desenvolvimento dessa atividade e esse adulto fica responsável pelo auxílio ao aluno na realização da mesma em casa, o que acabou por evidenciar a falta de escolarização/alfabetização desses responsáveis e implicou muitas vezes na dificuldade e não execução das atividades pelos educandos, pois estes não tinham uma figura do outro para estabelecerem relações construtivas de aprendizagem no seu processo de desenvolvimento.

Em consonância a essas colocações, no que tange aos **recursos** que efetivamente as **professoras utilizaram para realização das aulas no período de ensino remoto/híbrido**, elas apontam para a utilização de

Atividades via WhatsApp e impressas para os educandos que não possuíam acesso à internet. (P10, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021)

Redes sociais, internet, celular e notebook. (P6, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021)

As professoras então nos trazem a dimensão das **redes sociais**, da **utilização de meios de comunicação tecnológicos** e também da **entrega das atividades impressas** como recursos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento de suas aulas e também como instrumento de intervenção no processo de formação desses educandos de modo a construir uma aprendizagem efetiva e crítica.

Diante do contexto pandêmico ficou perceptível, a importância de cada um desses recursos, primeiro as redes sociais por oportunizar as discussões e aproximação de professores e alunos em meio ao distanciamento físico, bem como no auxílio a realização das aulas e acompanhamento do desenvolvimento das atividades conforme explicita a P2 que afirma “Com relação ao WhatsApp facilitou no esclarecimento das atividades onde podemos explicar, tirar dúvidas dos alunos e receber evidências comprovando a realização das atividades pelas crianças” (EXTRATO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO 2021).

Também revela a importância da utilização dos meios de comunicação tecnológicos, pois conforme pudemos perceber elas incorporam diferentes didáticas, novas formas de comunicação e linguagem, ampliando e significando o espaço escolar nas diferentes instituições. Percebemos então que

[...] na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela

experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line. (MORAN, 2000, p.61).

Revelando assim que esse processo de utilização das tecnologias favorecem uma experiência ampla através das percepções que o aluno pode obter, mesmo com as constantes mudanças no âmbito social e educacional, e o professor tem a possibilidade de trazer reflexões críticas em relação ao conhecimento que está sendo construído proporcionando um ambiente propício de aprendizagem e formação integral.

Nesse sentido, as professoras abordam a relação de como esses recursos **auxiliaram** no **processo de aprendizagem** dos educandos, e afirmam

Utilizamos para **postagem de atividades**. (P4, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021)

Eles se tornaram a nossa sala de aula foram essenciais para o desenvolvimento das aulas remotas. Sem eles eu não teria como dar aula. (P7, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021)

Através das **orientações passadas aos responsáveis que auxiliaram os estudantes nas atividades**. (P2, EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, NOVEMBRO, 2021)

Indicando dessa forma, que mais do que ferramentas pedagógicas, foram ressignificações das formas de ensinar, no qual esses recursos passaram a ser a sala de aula do professor, que por sua vez teve que se reinventar para promover inovações em suas aulas e se preparar rapidamente para essa nova realidade educacional do ensino remoto.

Utilizando-se de estratégias, o professor passou a exercer sua função de modo conjunto com a família dos educandos para buscar uma construção desse processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva, onde apesar de todos os desafios advindos dessa realidade, o estudante pudesse ser o centro de incentivo para realização de um ensino colaborativo, efetivo, dinâmico e crítico, para promover uma aprendizagem pensada nos moldes do desenvolvimento não só cognitivo, mas também integral do educando.

E assim, diante do contexto da educação do campo, que fosse significativo para o educando e também que fortalecesse os princípios básicos de uma educação para os povos camponeses e pelos povos camponeses, contribuindo de forma ativa na luta histórica que estes se propõem a enfrentar cotidianamente em busca da garantia dos seus direitos que são estabelecidos constitucionalmente, mas que, como podemos ver, muitas vezes não são respeitados.

Em suma, percebemos que, as professoras adotaram a utilização de ferramentas tecnológicas e das redes sociais para promover atividades com metodologias diferentes e para aproximação com os educandos levando em conta o distanciamento físico, bem como para realização do acompanhamento das atividades propostas, utilizaram também as atividades impressas para conseguir acessar o maior número possível de educandos e garantir a aqueles que não possuíam internet em casa, o direito a educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo compreender como acontece o processo de ensino aprendizagem em escolas campesinas no período de ensino remoto. Ao retornarmos ao primeiro objetivo específico em que buscamos identificar os principais desafios do ensino no período de aula remota, os dados evidenciam a ausência de internet/recursos tecnológicos bem como a ausência dos pais no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de todo esforço e dedicação das professoras em realizar um ensino efetivamente construtivo para o educando, não foi possível expandir o ensino nesses moldes para todos, pois a falta de internet na residência do aluno não possibilitou essa realização, o que evidencia assim, como a população do campo sofre com a falta de estrutura básica para realização desse processo de ensino aprendizagem, destacando então a imobilidade do Estado na garantia dos direitos básicos para a população do campo. E a ausência dos pais revela a não ampliação do desenvolvimento do educando nas diversas instituições ao qual faz parte.

Percebemos que, mesmo diante de tantas discussões a respeito das condições estruturais básicas para educação do campo, esse problema é ainda existente em regiões do país e revela o quanto ainda precisamos avançar para romper com o paradigma da educação rural, trazendo também as famílias e a comunidade em geral para essa discussão, visando o fortalecimento das discussões, para que estes contribuam efetivamente para uma maior qualidade da educação dos alunos do campo e para a construção de significados e estímulos indispensáveis à vida e aprendizagem deles.

Quanto ao segundo objetivo específico, buscamos identificar os recursos pedagógicos utilizados para o processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto/híbrido, assim através dos dados, verificamos que, as professoras adotaram o uso de meios de comunicação digitais como o celular, o computador, as redes sociais e também a entrega de atividades impressas. Utilizando os meios de comunicação para incorporação de novas didáticas e formas de comunicação ressignificando o espaço escolar, as redes sociais para as discussões e aproximação de professores e alunos em meio ao distanciamento físico, e a entrega de atividades impressas para oportunizar a aqueles educandos que não possuem internet em casa, o acesso ao ensino.

Dessa forma, ressaltamos a importância de como foi e está sendo necessário a ressignificação que as professoras estão atribuindo a suas aulas dentro e fora do espaço escolar, e fazendo o máximo ao seu alcance, para que os seus alunos possam ter acesso a um direito

básico deles, porém cabe ressaltar que mesmo assim uma parcela de alunos ainda permanece sendo prejudicada com essa forma de ensino remoto, pois não conseguem efetivamente desenvolver as atividades pela falta de uma assistência sistemática do professor, impossibilitado pelo distanciamento físico. Não cabe aqui culpabilizar as professoras, pois estas estão a cada dia ressignificando e aprendendo com as experiências, e muitas vezes não conseguem ter um aparato amplo a respeito desses desafios vivenciados pela própria cultura de invisibilização do campo.

Em relação ao terceiro objetivo específico, intentamos apontar os desafios e possibilidades que o ensino remoto trouxe e traz para a aprendizagem no contexto da educação do campo, conforme apresentaram os dados, constatamos que como desafios temos a ausência de internet/recursos tecnológicos, ausência de uma cultura sistemática de estudo, bem como a de interação com os pares, pois afetam diretamente o desenvolvimento contínuo e construtivo do processo de ensino e aprendizagem. E como possibilidades, as professoras apontam para a intensificação dos estudos em relação aos conteúdos que ainda não foram construídos, pela utilização consciente e preparada de recursos tecnológicos nas aulas, e também para o crescente envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem, dessa forma contribuindo para a efetivação desse processo.

Fica claro, que o que se apresenta como desafio, é também pontuado como possibilidade, desde que sejam superadas as problemáticas advindas desses desafios, como por exemplo, a utilização de recursos tecnológicos, pois estes se apresentam como ferramentas essenciais para o desenvolvimento de metodologias ativas para o ensino e aprendizagem, mas de forma que esses professores estejam preparados para lidar com essas tecnologias no cotidiano, e os alunos amparados com a disponibilização das mesmas. As professoras ressaltam uma ausência de formação de professores em relação aos meios tecnológicos, necessitando avançar no que diz respeito a este suporte formativo, de modo que possam, na volta as aulas presenciais, se utilizarem desse recurso para a realização de um trabalho permeado pela mobilização e pela participação dos envolvidos em busca de um desenvolvimento cognitivo do educando através do ensino e da formação da sua identidade, onde sejam valorizados além dos conteúdos, também as experiências humanas e culturais deles.

A ausência de interação com os pares, revela a importância do outro no processo de desenvolvimento cognitivo do educando, no qual ele seja visto como produtor do seu conhecimento e não como receptor, e também o envolvimento da família para completar esse

ciclo de assistência ao educando de forma que em todas as instituições ele esteja amparado e em desenvolvimento constante.

Já em relação a intensificação de estudo, elas apontam como uma forma de ajudar os alunos a desenvolverem habilidades ainda não construídas que são necessárias para a sua aprendizagem, o que revela que estão conscientes que nem todos os alunos efetivamente as desenvolveram no período de aula remota, e os que desenvolveram, não as consolidaram. Assim compreendemos o quanto essas professoras trazem contribuições importantíssimas na compreensão de como podemos avançar na superação desses desafios, e apontam para caminhos que possamos trilhar para seguir no avanço ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem nas escolas do campo.

Em suma, confirma-se nosso pressuposto quando, inicialmente pensamos ser possível que os educandos estejam com o desenvolvimento de sua aprendizagem comprometido, pois conforme os dados mostram, a ausência de interação com os pares afetou o processo de ensino e aprendizagem, conforme afirmam as professoras diante dos relatos de seus alunos, bem como pelo fato de que os educandos que acompanhavam as aulas por atividades impressas, muitas vezes não as realizam por que os responsáveis por eles não têm escolarização e apresentam dificuldades em auxiliá-los nesse processo de desenvolvimento das mesmas.

Concluimos que esta pesquisa passou a ser uma via de contribuição para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem no campo, no sentido em que possibilitou a percepção de como o contexto campesino foi e é prejudicado pelo seu processo histórico de invisibilização e detrimento em relação as escolas da cidade, e nos mostra a necessidade de cada vez mais discutirmos essa temática em espaços formativos como Universidades, escolas, eventos, mídias sociais entre tantos outros, para que esse debate que há muito tempo já vem sendo construído seja ainda mais difundido.

Diante então do contexto em que se apresentam os dados, emergem algumas inquietações que poderão ser direcionadas a posteriores pesquisas, são elas: A) Como tem se desenvolvido o processo formativo de professores do campo para lidar com as consequências em relação a aprendizagem dos alunos advindas do contexto pandêmico? B) Quais aprendizagens partilham professores e alunos no sentido de construir um debate efetivo sobre educação do e no campo?

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos; SILVA, Marcos Antônio Soares da. A Organização Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Campo e o Atendimento ao Paradigma da Educação do Campo em Pernambuco. In: LIMA, Iranete; et al. **Diálogos da Educação do Campo**. 1. ed. Pernambuco: Editora UFPE, 2018. P 195-212.
- BARBOSA, Maria C. S. **A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil**: dos binarismos à complexidade, Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p. 56-69, Jan/Jun2006.
- BRAGA, Simone da silva; SCOZ, Beatriz Judith Lima; MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi. **Problemas de aprendizagem e suas relações com a família**. Rev. psicopedag. vol.24 no.74 São Paulo, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 9.057/2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=26/05/2017&pagina=3>> Acesso em agosto de 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria 343/2020**. Diário Oficial da União – Seção 1. ISSN 1677-7042. Nº 53, quarta-feira, 18 de março de 2020. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39>> Acesso em agosto de 2021.
- BRASIL, Planalto. **Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/02/2020&jornal=515&pagina=1>> Acesso em agosto de 2021.
- BRASIL. Presidência da República; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). **As desigualdades na escolarização no Brasil**: relatório de observação nº 4. 2. ed. Brasília: Presidência da República-CDES, 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.
- CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CANI, Josiane Brunetti; SANDRINI, Elizabete Gerlânia Caron; SOARES, Gilvan Mateus; SCALZER, Kamila. Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista IfesCiência**, v. 6, Edição Especial, n. 1, 2020, p. 23-39.
- CRUZ, Giseli Barreto da. **A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares**. Educ. rev. [online]. 2007, n.29, pp.191-205. ISSN 0104-4060.
- FERNANDES, Fabricio Juliano; MADURO, Vanessa P S; SANTOS, Rudinei Alves dos; SANTOS, Veronica Solimar; SILVA, Luciano Gonçalves da; SIQUEIRA, Adriana O S; SOARES, Gilbson Santos. Desafios e experiências na educação profissional: Caminhos

possíveis para o ensino remoto no contexto pandêmico. In.: JÚNIOR, Francisco Pessoa de Paiva (Org.) **Ensino Remoto em Debate**. Belém, RFB Editora, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JUSTINO, Eliane Ferreira; SILVA, Maria Elioneyde da. **Turismo nas cidades interioranas como possibilidade de desenvolvimento local: estudo de caso de Ibirajuba-PE**. In: XIV Fórum Ambiental de Alta Paulista – Edição Online. Julho, 2018. Disponível: <<https://www.eventoanap.org.br/data/inscricoes/3771/form217312786.pdf>> Acesso em 14 fev. 2022. ISBN: 978-85-68242-76-6.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, dez. 2001. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDAETS, Chantal Vitória. **Práticas de transmissão e aprendizagem no baixo tapajós: contribuições de um estudo etnográfico para educação do campo na Amazônia**. 34ª Reunião Nacional da ANPED – 02 a 05 de outubro de 2011, Centro de Convenções de Natal – Rio Grande do Norte.

MORAES, Luana Celina Lemos de. Normas aplicáveis ao ensino remoto: uma análise das portarias nº 343 e 345 do ministério da educação à luz do direito brasileiro. In.: JÚNIOR, Francisco Pessoa de Paiva (Org.) **Ensino Remoto em Debate**. Belém, RFB Editora, 2020.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNARIM, Iracema; GIRARDELO, Gilka; MUNARIM, Antônio. **Educação do campo e políticas públicas para “inclusão digital” em escolas do campo no Brasil**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

Oliveira, S. da S., Silva, O. S. F., & Silva, M. J. de O. (2020). **EDUCAR NA INCERTEZA E NA URGÊNCIA: IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO AO FAZER DOCENTE E A REINVENÇÃO DA SALA DE AULA**. *EDUCAÇÃO*, 10(1), 25–40. Disponível em ><https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40>< Acesso em: 26 de nov. de 2021.

ROCHA, Karla Marques da. **Sistema social em ambiente virtual de aprendizagem: Interações possíveis**. 34ª Reunião Nacional da ANPED – 02 a 05 de outubro de 2011, Centro de Convenções de Natal – Rio Grande do Norte.

SCOZ, Beatriz. **Produção de sentidos, ensino e aprendizagem**. Rev. psicopedag. vol.24 no.74 São Paulo, 2007.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 17ª. ed. / Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos dos; LIMA, Davi Amancio. Desafios do Ensino Remoto na Educação do Campo. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)** - UESB-Itapetinga. ISSN: 2763-5716 – Ano 2020, Volume 1, número 1, set. – dez. de 2020.

SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos dos; LIMA, Davi Amâncio. **Os desafios do ensino remoto na educação do campo**. Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)-UESB-Itapetinga. ISSN:2763-5716—ano2020, vol.1, n.1, set.–dez.de2020.

SOUZA, Everton de. **Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais**. Revista Cocar. V.14 N.30 Set./Dez./2020 p.1-18.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.