



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

SABRINA CASTRO DE ALMEIDA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONTEXTO DE PANDEMIA: O ENSINO E
APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Bananeiras
2021

SABRINA CASTRO DE ALMEIDA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONTEXTO DE PANDEMIA: O ENSINO E
APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do
Curso de Pedagogia, em cumprimento às exigências para
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.
Orientadora: Profa. Dra. Luciclea Teixeira Lins

Bananeiras
2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A447e Almeida, Sabrina Castro de.

A educação do campo em contexto de pandemia: o ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização / Sabrina Castro de Almeida. - Bananeiras, 2021. 49 f.

Orientação: Lucicléa Teixeira Lins.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHSA.

1. Ciclo de alfabetização. 2. Covid-19. 3. Educação do campo. I. Lins, Lucicléa Teixeira. II. Título.

UFPB/CCHSA-BANANEIRAS

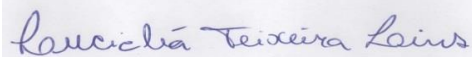
CDU 37

SABRINA CASTRO DE ALMEIDA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONTEXTO DE PANDEMIA: O ENSINO E
APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Monografia apresentada e aprovada em 10/12/2021, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, Campus III, Departamento de Educação.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lucicléa Teixeira Lins
Orientadora



Profa. Dra. Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra
Examinadora



Profa. Dra. Geralda Macedo
Examinadora

Dedico esse trabalho a todos os profissionais da educação que resistiram e se reinventaram com o ensino remoto visando proporcionar o melhor ensino possível. Bem como, aos profissionais que aceitaram participar da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) por oportunizar essa experiência acadêmica, por meio dessa lembro a Profa. Dra. Vanice dos Santos docente do componente curricular “Trabalho de conclusão de curso pedagogia CCHSA”, nela encontrei uma fonte de orientação para o desenvolvimento desse trabalho.

A minha orientadora, Profa. Dra. Lucicléa Texeira Lins, por toda dedicação e paciência nessa jornada, foi por meio de suas aulas que o meu interesse pela educação do campo se intensificou fazendo com que me encontrasse e me apaixonasse por essa modalidade de ensino.

A Profa. Dra. Vivian Galdino de Andrade, por me apresentar o mundo da Educação Patrimonial, coordenando e orientando com maestria a equipe dos projetos na qual participei e o grupo de pesquisa “História da Educação do brejo paraibano”, foi nesse ambiente que encontrei o meu eu pesquisadora.

A Profa. Dra. Helen Halinne Rodrigues de Lucena, por ter me acolhido em seus projetos com uma perspectiva de educação popular, trabalhando a educação de jovens e adultos e a todos os demais professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que foram somatórios para a minha formação.

Agradeço a secretaria de educação do município de Bananeiras, bem como todos os profissionais atuantes no ciclo de alfabetização das escolas do campo por colaborarem com essa pesquisa, oportunizando compreender de fato a realidade do ensino e aprendizagem no período pandêmico.

Agradeço ainda as minhas colegas de turma Eline Santos Araujo, Evellin Jeronimo de Araujo, Milena Ferreira Pacífico e Millena Suênia Silva de Macêdo que tornaram o ambiente universitário acolhedor, presentes nos momentos de alegria e de estresse, elas marcaram minha vida de uma forma que nunca esquecerei e principalmente agradeço a Emanuela Rocha da Silva Arcaño parceira de aulas, de projetos, de estágios, enfim...de vida.

A todos os demais colegas de turma pelas trocas de experiências, principalmente aqueles companheiros de trabalhos que dividiram as preocupações nos momentos de execução das atividades em nome desses lembro Rannsmilly Kelson Souza do Nascimento. Agradeço a Isac da Silva Alves, parceiro de estágio por obra do acaso. Estendo meus agradecimentos a Luana Ferreira Domiciano companheira de projetos e peça chave no momento de coleta de dados desse trabalho.

Agradeço a Deus que com a intercessão de Nossa Senhora proporcionou inúmeras vitórias em minha vida, toda a sabedoria, paciência e discernimento para concluir com êxito minha tão sonhada graduação.

Agradeço também aos meus pais Graciene Lima Castro de Almeida e Damião Cassimiro de Almeida, e ao meu irmão Kayque Castro de Almeida por não medirem esforços para auxiliarem nessa caminhada acadêmica.

A minha tia Ana, seu marido Marcelo e sua nora Kessia pelo importante apoio no início do curso. A minha tia Paula, seu marido Paulo e sua filha Sheila por me acolherem em sua casa em um momento de dificuldade, pois sem sua colaboração meu sonho teria ficado pela metade.

E para fechar meus agradecimentos com talvez um pouco de egoísmo e narcisismo agradeço a mim mesma por ter me esforçado, lutado pelos meus sonhos e não ter desistido nos momentos difíceis.

E nós agora vivemos
Num mundo globalizado
Onde todo ser humano
Deve ser bem informado.
Mas antes disso é preciso
Que seja alfabetizado.

Como disse Paulo Freire,
Um homem muito sabido:
Educação e cultura
Dão à vida mais sentido!
E educar é libertar
De uma vez o oprimido.

(Nos caminhos da educação, Moreira de Acopiara)

RESUMO

Com o intuito de trazer reflexões sobre o ciclo de alfabetização da educação do campo no período pandêmico, esse trabalho tem como objetivo geral compreender como está se dando o ensino e aprendizagem do ciclo de alfabetização nas escolas do campo na perspectiva dos educadores. Tendo como objetivos específicos verificar como estão se dando as aulas no ciclo de alfabetização; levantar com os educadores como está a aprendizagem desses estudantes com esse período pandêmico e entender as ferramentas utilizadas no ensino remoto para diminuir os impactos ocasionados pela pandemia. Sendo a pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratória, tendo como instrumento de coleta de dados dois questionários eletrônico, na qual o primeiro aplicado com professores atuantes em turmas do ciclo de alfabetização de escolas do campo do município de Bananeiras/PB e o segundo com a supervisora do ciclo de alfabetização do município. Desse modo, ancoramos nosso arcabouço teórico em Arroyo, Soares, entre outros que nos ampararam nos momentos de reflexão e análise dos dados coletados. Dessa forma, os resultados demonstram que a pandemia da Covid-19, na qual provocou o ensino remoto, foi e está influenciando no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nessa etapa da educação básica em especial na modalidade da educação do campo tendo em vista o escasso apoio das novas tecnologias, algo fundamental para o desenvolver do processo educacional executadas de modo remoto. E assim, mesmo os profissionais tentando se reinventarem, trazendo métodos alternativos como a confecção de blocos de atividade impressos e fazendo uso de seus próprios recursos tecnológicos, ainda assim o distanciamento impactou, negativamente, pois nem todos os estudantes tem acesso à internet e aparelhos tecnológicos de qualidade para acompanhar as aulas, ou mesmo goze do apoio familiar para auxiliar na busca, reflexão, orientação e confecção das atividades propostas. São inúmeros os desafios enfrentados tanto pelos profissionais da educação como pelos próprios estudantes para ter uma educação significativa.

Palavras-chave: Ciclo de alfabetização; Covid-19; Educação do campo.

ABSTRACT

In order to bring reflections on the literacy cycle of rural education in the pandemic period, this work has as general objective to understand how the teaching and learning of the literacy cycle is happening in rural schools from the perspective of educators. Having as specific objectives to verify how the classes are taking place in the literacy cycle; raise with educators how these students are learning during this pandemic period and understand the tools used in remote education to reduce the impacts caused by the pandemic. The research is qualitative, exploratory in nature, using two electronic questionnaires as a data collection instrument, in which the first is applied with teachers working in classes in the literacy cycle of rural schools in the municipality of Bananeiras/PB and the second with the supervisor of the municipality's literacy cycle. In this way, we anchor our theoretical framework in Arroyo, Soares, among others who supported us in our moments of reflection and analysis of the collected data. Thus, the results show that the Covid-19 pandemic, which caused remote learning, was and is influencing the development of teaching and learning at this stage of basic education, especially in the modality of rural education, considering the scarcity of support of new technologies, something fundamental for the development of the educational process carried out remotely. And so, even professionals trying to reinvent themselves, bringing alternative methods such as making printed activity blocks and making use of their own technological resources, the distance still had a negative impact, as not all students have access to the internet and technological devices quality to accompany the classes, or even enjoy family

support to help in the search, reflection, guidance and preparation of the proposed activities. There are countless challenges faced both by education professionals and by students themselves in order to have a meaningful education.

Keywords: Literacy cycle; Covid-19; Rural education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 A Educação do Campo: concepções.....	16
2.2 O ciclo de alfabetização ontem e hoje.....	19
2.3 As novas tecnologias no campo: é possível o ensino remoto?	22
2.4 O distanciamento social: até que ponto à educação das crianças pode se efetivar sem o contato direto entre educador e educando?	23
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	25
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	29
4.1 Imergindo no perfil dos professores pesquisados.....	29
4.2 O que falam os professores sobre o ciclo de alfabetização no campo?.....	30
4.3 Os supervisores, suas concepções e contribuições para a alfabetização na pandemia.....	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICE A– Declaração de ciência e concordância.....	46
APÊNDICE B– Termo de consentimento livre e esclarecido.....	48

1 INTRODUÇÃO

O período pandêmico, o qual assolou o Brasil e o mundo de forma abrupta, impactando em todos os âmbitos sociais, dentre eles a saúde, a educação, economia e entre tantos. O sistema educacional em especial precisou se reinventar, adaptando-se as novas circunstâncias do momento. Ambiente angustiante, de medos e incertezas, invadiu as escolas de todo o Brasil, o cenário de suspensão de aulas deixou gestores, professores, estudantes, pais... enfim, toda a comunidade escolar sem saber como proceder.

É nesse ambiente de incertezas que são instaurados diversos decretos como o nº 40.509, de 11 de março de 2020 e o decreto nº 40.520 de 14 de março de 2020 são publicados como uma tentativa de evitar o contágio e propagação do vírus SARS-CoV-2, que profissionais da educação à observam centenas de pessoas se contaminarem, precisarem de leito hospitalar e não terem, ou mesmo virem a óbito. Mesmo assim, nesse cenário de guerra os profissionais da educação tentam amenizar os impactos que a pandemia causou no desenvolvimento do aprendizado de vários estudantes, para amenizar, pois é obvio que nessa atual circunstância o mínimo torna-se o máximo.

Assim sendo, educadores de diversas regiões do Brasil proporam entregas de kits pedagógicos, blocos de atividades impressas, aulas online síncronas e/ou assíncronas, de modo a explorar diversos aplicativos disponíveis visando diminuir o distanciamento que a pandemia acarretou.

Dessa maneira, esses profissionais foram e estão sendo peça fundamental, de apoio as famílias ao orientar como deveriam proceder auxiliando os estudantes, principalmente as crianças que ainda não desenvolveram uma autonomia para os estudos, dessa forma, os professores auxiliaram para que os responsáveis organizassem uma rotina de estudos e, para que assim, não impactasse tanto no aprendizado.

Evidentemente, a rotina de trabalho desses profissionais também sofreu alterações, não só no ensinar, mas no distanciamento das salas de aula, “[...]está refletindo nas diversas ações da profissão, como planejar as estratégias didático-pedagógicas, mediar, orientar, acompanhar e avaliar o processo de ensino que resultam na apreensão dos direitos de aprendizagem pelos estudantes” (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2020, p. 43). Diferente do que muitos imaginam o trabalho do professor não se resume a ministrar aulas, em toda a configuração educacional o docente precisou planejar, estudar, confeccionar materiais pedagógicos, corrigir atividade, avaliar para melhor intervir e dentre outras infinidades de ações que demandam tempo e dedicação. Todavia, devido ao distanciamento social a carga de trabalho aumentou e o fato de

estarem em atividade em sua própria residência fez com que o trabalho pedagógico se misturasse com as atividades domésticas e de lazer, na qual muitos acabam por priorizar o trabalho em detrimento das outras atividades, gerando uma sobrecarga. Muitos dos profissionais da educação não souberam lidar com a organização do tempo específico para cada atividade o que provocou algumas doenças nesses profissionais, sobre isso em uma publicação dos dados apresentados durante um evento com pesquisadores da Fiocruz, Gameiro (2020) aponta que o período pandêmico aumentou a intensidade das atividades e modificou o espaço de trabalho, transformando salas de aulas físicas em plataformas com a educação remota emergencial. O espaço antes escolar passou a ser salas, quartos e cozinhas da própria residência dos professores.

Não poder socializar, nem interagir com os estudantes da maneira convencional, esse novo modo de interação com os estudantes dificultou o processo de alfabetização que já é difícil. Ao se falar em alfabetização aparenta ampliar ainda mais o nível de dificuldades, uma vez que esse ato exige a interação entre educador e educando e de forma presencial esse processo é mais significativo.

Alfabetizar é uma tarefa árdua, exige análise de várias vertentes, se o intuito é alfabetizar em uma perspectiva do letramento. Esse período é um temor para os professores, pais e estudantes, pois ela influenciará todo o caminhar da vida acadêmica. Partindo dessa premissa, após a realização do Estágio Supervisionado VI-Educação do Campo desenvolvido no curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no centro de ciências humanas, sociais e agrárias (CCHSA), na qual foi executado em uma escola do campo no município de Bananeiras/PB, em uma turma multisseriada de 3º, 4º e 5º anos, pudemos observar as práticas desenvolvidas nessa turma e os desafios enfrentados pela educadora. E a partir dessas experiências, foi instigada a curiosidade por compreender como está sendo desenvolvido o ensino e a aprendizagem no ciclo de alfabetização na escola do campo, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sabendo que o ato de alfabetizar é algo complexo e quando se objetiva trabalhar em uma perspectiva de educação popular, trazendo as realidades dos estudantes em um período pandêmico, em que foi adotado o ensino remoto emergencial, a dificuldade de ensino e aprendizagem são intensificadas. Desse modo, ao considerar a necessidade da proximidade do educando e do educador nesse período da educação básica, na qual é fundamental para facilitar o processo, bem como os transtornos ocasionados pela pandemia da Covid-19, em que os estudantes necessitam de apoio instrumental, da família e dos docentes é que questionamos de forma intensa os meios possíveis para que esse distanciamento ocasionado

pela pandemia não seja totalmente prejudicial para os estudantes, buscando meios para diminuir essa distância. Assim se faz necessário refletimos o ensino e a aprendizagem no ciclo de alfabetização nesse momento, principalmente nas escolas do campo onde o acesso às novas tecnologias que tanto apoiaram e apoiam o ensino remoto geralmente é escasso.

Para tanto, refletir sobre o tema possibilita compreender quais são as principais dificuldades enfrentadas por esse público, para que assim seja possível formular inéditos capazes de intervir positivamente o ciclo de alfabetização e assim contribuir com o ensino pós-pandemia.

Partindo da premissa que a modalidade de educação do campo é marginalizada e em muitos momentos é deixada em segundo plano, na qual existem leis para a garantia de qualidade dessa modalidade de ensino, mas não há políticas públicas capazes de efetivá-las. Tomamos como referência as palavras de Hage (2006) ao apontar o descaso com a escolarização das populações do campo indo as práticas contra os discursos, isso poderia justificar os altos índices de analfabetismo, bem como a precariedade dos prédios, currículo e docentes qualificados para atender as particularidades dessa modalidade de ensino, essas situações geralmente não são investigadas quanto a efetivação das legislações de garantia de qualidade para a educação básica das escolas do campo.

Dessa forma, indagamos nesse momento pandêmico ocasionado pela Covid-19, como está se dando o ensino e aprendizagem remoto na visão dos educadores atuantes nas escolas do campo, mais especificamente no ciclo de alfabetização?

Temos assim como objetivo geral desse trabalho compreender como está se dando o ensino e aprendizagem do ciclo de alfabetização nas escolas do campo na perspectiva dos educadores. Para que essas finalidades sejam alcançadas com êxito temos ainda como objetivos específicos: Verificar como estão se dando as aulas no ciclo de alfabetização; levantar com os educadores como está a aprendizagem desses estudantes no período pandêmico; entender as ferramentas didáticas-pedagógicas, utilizadas no ensino remoto para diminuir os impactos ocasionados pela pandemia.

Para tanto organizamos o trabalho em capítulos, o primeiro é destinado as discussões baseada em alguns estudiosos da área. Ele é subdividido em quatro subcapítulos, o primeiro foi intitulado “A Educação do Campo: concepções” e visa trazer um pouco do histórico da educação do campo, bem como alguns marcos normativos. Ainda nesse subcapítulos é tratado as concepções construídas socialmente a respeito dessa modalidade de educação, qual percebem a educação do campo como algo sem valor, em contra partida trazemos que a educação ganha espaço a medida que os próprios camponeses começam a tomarem

consciência de seus direitos e reivindicam, principalmente por meio dos movimentos sociais, uma educação de qualidade que valorize sua cultura, saberes e especificidades. Mas que ainda assim, muito tem a se construir visto que as instituições de ensino ainda não recebem recursos qualificados capazes de atender suas necessidades, muitas ainda são sucateadas.

O segundo subcapítulo recebe o nome de “O ciclo de alfabetização ontem e hoje” nele é discutido sobre a alfabetização e a organização em ciclo, trazendo algumas leis que orientam que o foco dos três primeiros anos do ensino fundamental deve ser a alfabetização, em contrapartida outras orientam que essas ações deveriam ocorrer com o foco apenas até o segundo ano do ensino fundamental. Ainda nesse tópico é levantado algumas questões envolvendo a alfabetização em uma perspectiva de letramento, bem como o seu desenvolvimento por meio do ensino remoto emergencial.

O terceiro foi chamado de “As novas tecnologias no campo: é possível o ensino remoto?” nesse é discutido sobre as novas tecnologias no campo, de forma a discutir que muitos dos moradores do campo não têm acesso as novas tecnologias, e quando os tem nem sempre é de qualidade. E assim tornam-se insuficientes para o acompanhamento das aulas remotas.

O quarto é último subcapítulo traz outro ponto a ser discutido que leva a refletir a problemática da falta das novas tecnologias no ensino remoto. Esse foi intitulado “O distanciamento social: até que ponto a educação das crianças podem se efetivar sem o contato direto entre educador e educando?”. Considerando a relação entre educador e educando fundamental para a construção de saberes principalmente quando falamos do ensino para crianças é que refletimos o impacto do distanciamento no ensino e aprendizagem, bem como as contribuições do contato em sala de aula física para a formação de saberes.

O segundo capítulo trata-se dos procedimentos metodológicos, nele são apontados os tipos da pesquisa na qual é qualitativa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, sendo adotados questionários, bem como quem são os sujeitos da pesquisa e esses foram educadores do ciclo de alfabetização de escolas do campo.

O terceiro capítulo destina-se aos resultados e discussões da pesquisa, ele é dividido em três subcapítulos, a saber, o primeiro recebe o nome de “Imergindo no perfil dos professores pesquisados” e tratará do perfil dos professores, bem como as características das turmas, escolas e estudantes. O segundo subcapítulo é intitulado “O que falam os professores sobre o ciclo de alfabetização no campo?” nesse são discutidas questões sobre as dificuldades no ensino no ciclo de alfabetização das escolas do campo, as reinvenções e articulações utilizadas no ensino e os níveis de aprendizado dos estudantes. No terceiro subcapítulo é

colocado as contribuições e concepções da supervisão do ciclo de alfabetização sobre as dificuldades enfrentadas no âmbito da alfabetização nas escolas do campo e este é nomeado da seguinte maneira “Os supervisores suas concepções e contribuições para a alfabetização na pandemia”.

Como último capítulo tem as considerações finais e nele fazemos um apanhado sobre o desenvolvimento da pesquisa, bem como apontamos alguns questionamentos a ser refletido sobre a volta as aulas presenciais e o pós-pandemia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreendermos melhor alguns conceitos e teorias que posteriormente serão discutidas a luz de nossa pesquisa é que estruturamos esse capítulo, assim o dividimos em quatro partes com o intuito de trabalhar de uma melhor maneira os temas que englobam o trabalho. Sendo assim, o primeiro subcapítulo abordará algumas concepções da Educação do Campo de modo a expor marcos legais que garantam essa educação, discutindo o que é posto na teoria e o que é efetivado, além de apontarmos as dificuldades enfrentadas nessa modalidade, bem como a constante luta do povo campestre principalmente via os movimentos sociais pela efetivação de seus direitos.

No segundo subcapítulo apontamos a organização dos primeiros anos do ensino fundamental em ciclo com o intuito de trabalhar a alfabetização, desse modo discutimos os conceitos de alfabetização, bem como o de letramento e os possíveis impactos que a pandemia poderá causar no ciclo de alfabetização.

O terceiro subcapítulo abordará o as novas tecnologias no campo como um direito que nem sempre é efetivado, bem como discutiremos os impactos da exclusão digital para o ensino remoto. No quarto subcapítulo teremos o distanciamento social como tema e seus impactos no ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização.

2.1 A Educação do Campo: concepções

A preocupação com a Educação do Campo é recente se consideramos o período histórico, contudo muito tem se falado sobre essa modalidade de ensino ao longo das últimas décadas. Diversos marcos normativos foram instalados propondo melhorias e garantias para a educação do campo, dentre eles podemos citar o parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, qual estabelece as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006, que aborda os dias letivos para a aplicação da pedagogia de alternância nos centros familiares de formação por alternância (CEFFA); parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, na qual trata-se de um reexame do parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da educação do campo; resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, na qual estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo; lei nº 11.947, de 16 de junho

de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 na qual institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências e o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, na qual dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (BRASIL, 2012).

Todavia, evidencia-se que a depender de como a educação do campo é concebida pelos diversos governos brasileiros ela pode ser mais, ou menos abordada. Mas a população camponesa não pode esperar apenas dos governos a iniciativa por qualificar a educação é sobre essa premissa que,

[...] surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que, paralelamente, construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaços de vida, da diversidade cultural e identitária, das lutas, resistências e sonhos, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade. Não apenas uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano (SANTOS, 2017, p.213).

Assim, a Educação do Campo tem sua base um contexto de lutas dos movimentos sociais que reivindicam os direitos educacionais significativos, desse modo,

O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2009, p.41).

A educação é prevista na Constituição de 1988, mas para além do direito a educação é requerida que seja de qualidade, para que como afirma Brasil (2013) as políticas públicas não se apresentem com conceitos urbanocêntricos, ou seja, uma cópia das escolas urbanas. Desse modo, espera-se uma educação capaz de formar sujeitos conscientes e críticos, pois, “não podemos pensar em educação para a libertação, quando privamos uma população de seus direitos” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.52). E assim se faz necessário o protagonismo nos próprios sujeitos do campo, na qual devem ser construtores de sua educação, sobre isso Caldart (2009, p.41) coloca:

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser

construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas.

Dessa forma, pensa-se essa modalidade de ensino de maneira a valorizar as particularidades do campo, pois “há necessidade de trabalhar diferentes modelos para a Educação do Campo, superando a ideia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo” (BRASIL, 2013, p.288). Garantindo aos estudantes visão de mundo, porém preservando suas matrizes culturais, porque “o que se deseja é que a Educação do Campo não funcione como um mecanismo de expulsão das populações camponesas para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer” (BRASIL, 2013, p.288). Assim como é previsto na LDB:

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

É com essa necessidade de adaptação em relação as particularidades do campo que entendemos que não devemos nos fixar nos conceitos de escolas do campo enraizadas na sociedade, na qual concebem “(...) a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.16-17). E construir uma educação no e do campo, e assim conceber o campo como ambiente fértil em sua plenitude para a construção de saberes, emancipação e emponderamento de sua população. Mesmo que a atual conjuntura da educação brasileira tenha

[...] tendência de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo. De modo geral é uma escola relegada ao abandono. Em muitos estados recebe a infeliz denominação de escolas isoladas (BONMANN, 2015, p.9).

Contudo, por mais que essas escolas sejam sucateadas, sofram preconceito e seja tratada como inferior aos estabelecimentos educacionais urbanos, deve-se sempre disseminar, principalmente entre os estudantes mais jovens a ideia que o campo é rico de conhecimento e deve ser valorizado.

2.2 O ciclo de alfabetização ontem e hoje

Os anos iniciais do Ensino Fundamental são marcados pela necessidade alfabetizar, devido a essa carência e a mudança de estrutura que os estudantes sofrem da Educação infantil para o Ensino Fundamental, nota-se que essa fase da educação básica é um dos maiores obstáculos que impedem o prosseguimento dos estudantes na vida acadêmica. Compreendendo a urgência de uma nova organização nessa etapa da educação, para que os estudantes não desistam ou fiquem presos por repetência nessa fase é que foi proposto que os três primeiros anos do Ensino Fundamental fossem organizados em ciclo e dessa forma,

[...] assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização. (BRASIL, 2013, p.122).

Desse modo, o ciclo de alfabetização deve adequa-se as exigências da população estudantil, adaptando currículos, práticas que valorizem as vivências dos estudantes de forma a atender as suas necessidades. E uma das ferramentas encontradas que propõe melhor desenvolvimento e acolhimento dos estudantes nessa fase de ensino é a estruturação em ciclo, visto que com ele se pretendem “[...] superar a concepção de docência solitária do professor que se relaciona exclusivamente com a sua turma, substituindo-a pela docência solidária, que considera o conjunto de professores de um ciclo responsável pelos alunos daquele ciclo [...]” (BRASIL, 2013, p.122). Porém a responsabilidade destinada a cada professor, não deve ser esquecida de modo que cada profissional compreenda sua importância para o processo e não promova os estudantes de forma irresponsável passando a responsabilidade de alfabetizar para o professor do ano seguinte. Para tanto, deve-se ter consciência que,

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: a) a alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2013, p. 122-123).

Seguindo essa mesma linha o Plano Nacional de Educação (PNE) também propõe que os três primeiros anos do Ensino fundamental sejam destinados a alfabetização, na qual em

sua meta 5 “[...]apresenta o objetivo de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2015, p.86). Essa meta está em andamento, contudo nem sempre isso é possível.

Com a implantação da BNCC ocorreram mudanças quanto aos anos que compreendiam o ciclo de alfabetização, passando dos três primeiros anos do Ensino Fundamental para apenas os dois primeiros, mas compreendendo os mesmos anseios de propiciar um ensino que suprisse as necessidades dos alfabetizando e tendo o 3º ano como complemento incentivando nesse a ortografia. Assim é colocado na BNCC,

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018, p.59).

Para compreendemos essa etapa da educação básica, devemos primeiro entender dois termos que são a base para o pelo desenvolvimento dos anos iniciais do ensino fundamental, os termos são a alfabetização e o letramento, na qual

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p.24).

Enquanto que o conceito de letramento caminha em direção “do saber ler e escrever em direção ao se capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p.7). Por mais que o conceito de letramento se desloque para o uso dos conhecimentos de leitura e escrita para as práticas sociais, não podemos compreender esses termos como dicotômicos, visto que,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

Assim, o ensino não deve ser pensado apenas com o objetivo do ensino da língua escrita e leitura da escrita, mas também objetivando a leitura e a escrita como prática social,

ou seja, a alfabetização no ponto de vista do letramento “A perspectiva de letramento traz para práticas de leitura e escrita um caráter social, nesse sentido o ensino de língua adquire a relevância desses para formação da cidadania e a visão integrada do mundo” (HOLANDA, 2017, p.2).

O letramento associado as telas é algo que é fruto de curiosidade de autores a muitos anos, antes mesmos do início da pandemia da Covid-19 já era questionado a influência da cibercultura na escrita e na leitura. Soares (2002) discute as novas práticas de leitura e escrita e os conceitos de letramento que perpassam as práticas sociais quirográficas e tipográficas e invadem as telas. Dessa forma, entende-se

[...] que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p. 151).

Porém, em contexto de pandemia e com a adoção do ensino remoto surge o questionamento, como oportunizar aos estudantes do ciclo de alfabetização um ensino de qualidade que consiga suprir suas necessidades? Esse questionamento é frequente e nos leva a refletir os impactos que esse período poderá ocasionar no sistema educacional como um todo.

Compreende-se assim como a própria epistemologia da palavra aprender, na qual provem do latim *ad*, ou seja, “junto” que há a necessidade para que se propicie um aprendizado o sujeito esteja junto a alguém ou a algo para que esse conhecimento chegue a si e seja elaborado pelo estudante. No ciclo de alfabetização não é diferente, para que ocorra a alfabetização é importante o contato entre educando e educador. Todavia, com essa nova realidade do sistema educacional não há mais esse contato em sala de aula, “agora, este novo momento é construído com atividades mediadas pela tecnologia, além dos materiais didáticos e o diálogo com a família e aluno” (LUIZ, 2020, p.15-16) que sozinhas não dão conta do processo de alfabetização.

Isso posto, além do planejamento de aula e atividades que demanda essa nova realidade, bem como necessidades especiais que os estudantes do ciclo de alfabetização necessitam, surge novas condições que podem afetar o processo de alfabetização no período pandêmico, dentre eles a “internet de boa qualidade, dificuldade de acompanhamento pelas famílias, falta de recursos como computador, notebooks, tablets (dos professores e dos estudantes), e pouca ou nenhuma destreza no uso das ferramentas digitais, etc “(LUIZ, 2020,

p.23). Assim, percebe-se que a pandemia fragilizou e dificultou o processo de alfabetização que em sua conjuntura já apresentava lacunas e complexidade.

2.3 As novas tecnologias no campo: é possível o ensino remoto?

Falar de Educação do Campo é compreender que esse ambiente é dotado de conhecimentos, culturas e especificidades. Local fértil, propício para o pleno desenvolvimento de saberes, mas que não é valorado. Enquanto por um lado observamos um local abundante de conhecimentos, por outro notamos o descaso por esse ambiente. Visto que, há a falta de políticas públicas para a educação no campo e a pandemia da Covid-19 evidenciou ainda mais,

[...] pois quando os professores do e no campo, não podem e não conseguem ministrar suas aulas por diversos fatores, dentre eles a falta de estrutura, falta de recursos de comunicação e tecnologia, transporte escolar de qualidade e tantos outros recursos que lhe são direto, este professor tem que reinventar suas práticas, quer pedagógicas ou de locomoção, para assegurar o mínimo atendimento para esta população (NASCIMENTO; PONTES; ARAUJO, 2021, p.7-8).

Essas mudanças drásticas que forçam os profissionais da educação a adotarem novas práticas podem ser somatórias ou prejudiciais a formação dos estudantes, pois alguns tem acesso as ferramentas para acompanhar as aulas enquanto outros não possui e assim aprofundando a desigualdade.

A falta de recursos para o acompanhamento das aulas é uma realidade, segundo publicação de Tokarnia (2020) , Repórter da Agência Brasil, um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet, essa falta de infraestrutura é intensificada na zona rural, pois o índice de pessoas sem acesso a internet de qualidade na zona rural chega a 53,5%, enquanto nas áreas urbanas é de 20,6%. Mesmo o acesso a internet sendo um direito que garante cidadania, muitos camponeses não as dispõem, esse fato impacta tanto na educação como em outros âmbitos sociais como saúde e bem-estar, pois a internet tornou-se na sociedade contemporânea um veículo de comunicação capaz de propiciar conhecimento se manuseado de maneira adequada. Pois,

Atualmente, saber manejar os mecanismos tecnológicos é um fator crucial para o desenvolvimento da sociedade da informação, onde muito se preza pela celeridade e inovação. Ou seja, a possibilidade de acesso à internet é um diferencial na vida cotidiana do ser humano (FORNASIER; SCARANTTI, 2017, p. 143).

Assim sendo, a exclusão digital influenciou negativamente a vida de estudantes e profissionais da educação atuantes no campo. Pois, é por meio das novas tecnologias que o distanciamento social está sendo minimizado.

Contudo devemos ter ciências que os recursos tecnológicos sozinhos não podem contribuir muito, existem vários fatores que colaboram para esse desenvolvimento da aprendizagem. Faz-se necessário que todos, falamos todos, pois se apenas a minoria tiver contribuir para o agravamento das desigualdades sociais, tenham o aparelho tecnológico de qualidade (celular, computador...). Para acompanhar as aulas também é necessário a internet e essa tem que ser de qualidade, porém nenhum desses dois contribuirá se o sujeito não souber fazer o uso adequado, dessa forma observamos a complexidade da inserção das tecnologias na educação principalmente quando ela é concebida como única forma de efetivar o ensino, mesmo esse sendo remoto.

2.4 O distanciamento social: até que ponto a educação das crianças podem se efetivar sem o contato direto entre educador e educando?

Em virtude da pandemia da Covid-19, muitas foram às mudanças ocorridas no âmbito educacional, uma delas, talvez a que mais impactou na vida da sociedade como um todo, foi o distanciamento social, sem aviso prévio os professores e estudantes, tanto das escolas do campo e da cidade, passaram a não poder mais frequentar as salas de aula e as atividades que antes eram normais são interrompidas.

O contato olho no olho, tão comum em sala de aula passa a ser proibida com o intuito de resguardar a saúde de todos, em seu lugar entra como ferramenta para diminuir esse distanciamento os aplicativos de mensagens e plataformas de ensino de forma geral, mas esses meios por mais que venham contribuído muito no processo educativo, eles apenas foram responsáveis por minimizar o impacto da distância. Contudo, ainda não são suficientes para mediar esse processo de trocas de saberes que ocorrem em sala de aula, principalmente quando falamos do ensino para crianças. Assim, “em virtude da não interação presencial com os estudantes no ambiente escolar, os(as) professores(as) sentem-se preocupados(as) e receosos(as) de como contribuir para que os estudantes possam apreender os direitos de aprendizagem” (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2020, p.4).

Essas preocupações frequentes dos educadores, surgiu, sobretudo, porque nem os professores, nem os estudantes estão acostumados com essa nova forma de fazer ensino e aprendizagem. Isso ocorre principalmente por que,

O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que o professor consiga êxito entre os alunos, cabe uma difícil tarefa de despertá-los à curiosidade, ao aprendizado prazeroso, e à necessidade de cultivar sempre novos conhecimentos em meio às atividades propostas e acompanhadas pelo professor (BRAIT et al, 2010, p.3).

Despertar essa curiosidade estando distante nem sempre é fácil. Como conduzir o aprendizado significativo por meio de uma tela de computador ou celular? Como mediar de forma motivacional uma turma por em média duas horas sentadas em frente a um computador sem se distraírem com fatores externos? Como estimular as crianças a construir uma rotina de estudos e fazerem as atividades quando estão em casa tendo seus brinquedos, televisão e diversas coisas que se tornam mais atrativas? Como os estudantes ponderam fazer as atividades se estão em um ambiente inapropriado, desconfortável e/ou barulhento?

São inúmeros os questionamentos que aparecem e eles nos leva a refletir a relevância da interação face a face entre estudantes e educadores, qual foi perdida. Considerando esse contexto como se concretizar o conhecimento? Se

Concretamente pensando, a construção do conhecimento não pode ser entendida como algo individual. O conhecimento é produto da atividade e relações humanas marcado social e culturalmente. Pensando a relação professor/aluno, o professor tem um importante papel que consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação dos mesmos (BRAIT et al, 2010, p.4).

A esse respeito, são trazidas as ideias dos pesquisadores interacionistas Piaget, Vygotsky e Wallon, na qual em suas teorias ofereceram “[...] muitas respostas às lacunas deixadas pelas teorias comportamentais e inatistas, ao partir do pressuposto de que o sujeito interage ativamente com o meio e que este modifica aquele em função de sua ação” (SOARES, 2006, p.2). Desse modo, evidencia-se a importância do meio social para a construção dos saberes, ponto que em alguns momentos foi esquecido quando falado de ensino remoto, ao ser colocado sempre no centro e chave para um ensino de qualidade remotamente as novas tecnologias.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tratando-se de um trabalho de abordagem qualitativa a pesquisa vem refletir questões que ultrapassa os parâmetros quantitativos, como uma ferramenta de melhor análise das subjetividades, nesse sentido foi decidido trabalhar com a pesquisa qualitativa de forma a oportunizar refletir as condições específicas dos sujeitos, deixando de trata-los como objetos inatos, assim como traz Severino (2013, p.92) “Quando o homem era considerado como um objeto puramente natural, seu conhecimento deixava escapar importantes aspectos relacionados com sua condição específica de sujeito [...]”.

Assim sendo, trabalhamos com um grupo de sujeitos sociais imersos em um mudo político, para tanto precisaremos de uma análise minuciosas dos dados e para isso a metodologia qualitativa é o ideal, pois tratam,

[...] as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador [...] a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la (MARTINS, 2004, p.292).

Assim, objetivamos dar voz aos dados, mas considerando as circunstâncias que esses dados foram coletados. Lembramos que ainda estamos passando por uma pandemia e o contato presencial com os sujeitos de pesquisa foi impossibilitado e isso exige muita atenção do pesquisador, pois diversos fatores, como estado de espírito, podem influenciar na coleta de dados. Martins (2004, p.292) expõem que “[...] a pesquisa depende, fundamentalmente, da competência teórica e metodológica do cientista social. Trata-se de um trabalho que só pode ser realizado com o uso da intuição, da imaginação e da experiência [...]. Contudo devemos estar atentos as questões éticas, que não exponha os sujeitos de pesquisa, nem o pesquisador torne-se um manipulador de dados ao imaginar uma situação que se identifique.

Neste caso, temos que estar constantemente alertas, especialmente quando usamos metodologia qualitativa, para que, em vez de cientistas, não nos transformemos em militantes de uma causa ou de um movimento, que olham e procuram entender a realidade não como ela é, mas como gostaríamos que ela fosse (MARTINS, 2004, p.292).

Desse modo, compreendemos a extrema relevância de se considerar as especificidades de cada educador que contribuiu com a pesquisa de forma a manter suas opiniões. Quanto ao objetivo da pesquisa é de caráter exploratório em que assim como coloca Gil (2002, p. 41) “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito [...]”. Para tanto decidiu-se trabalha como a pesquisa de estudo de caso, pois

ela segundo Gil (2002, p.54) “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”.

O desenvolvimento da pesquisa se deu no segundo semestre do ano vigente, em que foram levantadas as informações na rede de computadores, na qual serviu de fundamentação teórica. Como instrumento de pesquisa elaboramos questionários eletrônicos, na qual foi confeccionado no Google Formulários, os questionários são ferramentas fundamentais para o levantamento de informações por serem um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2013, p.97). Assim, por se tratar de uma pesquisa elaborada em um contexto pandêmico outros instrumentos de pesquisa se tornariam inviáveis se considerado o tempo destinado a execução da pesquisa, uma vez que não teríamos tempo hábil para fazer entrevistas e as observações não poderiam ser realizadas pois as atividades estão acontecendo em ambiente virtual.

Tivemos como sujeitos de pesquisa profissionais atuantes no ciclo de alfabetização da educação do campo do município de Bananeiras, com o intuito de compreender quais são suas concepções dos impactos ocasionados pela pandemia no ciclo de alfabetização. Devido ao contexto de pandemia, ocasionada pelo SARS-CoV-2, desenvolvemos a pesquisa de maneira *online* por meio das mídias digitais resguardando assim a saúde dos envolvidos na pesquisa.

Dessa forma, entramos em contato com a secretaria da educação do município para esclarecer o teor da pesquisa, bem como apresentar o termo de declaração de ciência e concordância e assim dar prosseguimento a pesquisa tendo em vista que o trabalho almejava englobar profissionais de várias escolas. Seguidamente entramos em contato com a supervisora do ciclo de alfabetização, e esta, auxiliou no contato com os professores e posteriormente tornou-se sujeito da pesquisa ao colaborar diretamente respondendo a um questionário específico para essa profissional, pois surgiu a necessidade de compreender de forma geral suas perspectivas do ensino no ciclo. Todos os profissionais que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa receberam e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido como forma de resguardar a integridade de todos os envolvidos.

Tivemos como sujeitos de pesquisa uma supervisora do ciclo de alfabetização e o quantitativo de 7(sete) professores, na qual nos referiremos a eles com códigos de P1 a P7 resguardando assim suas identidades, esses profissionais atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, mas como a realidade das escolas do campo são de turmas multisseriada alguns dos professores tem em suas turma anos/séries que não se classifica como sendo o ciclo de

alfabetização, ou seja, não são turmas de primeiro a segundo ano do ensino fundamental. Contudo, diante da premissa,

[...] os sujeitos do campo ainda são obrigados a se submeterem a um processo de escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental que se consubstancia como uma precarização do modelo seriado urbano de ensino, materializado na experiência das escolas multisseriadas, que, em grande medida, se constituem a única alternativa para que esses sujeitos tenham acesso à escolarização nas comunidades em que vivem (HAGE, 2006, p.304).

Todavia, o questionário encaminhava para que fossem consideradas apenas as turmas do ciclo de alfabetização. Para ampliar a compreensão de como está se dando o ensino e a aprendizagem no ciclo de alfabetização, notamos a necessidade de compreender a visão da supervisora do ciclo de alfabetização do município de Bananeiras, tendo em vista que ela tem uma visão geral do processo de ensino e aprendizagem das turmas do ciclo de alfabetização de todo o município.

Desse modo, foram elaborados, aplicados e analisados dois questionários direcionados aos profissionais atuantes no ciclo de alfabetização. De forma que o primeiro, destinado aos professores do ciclo de alfabetização atuantes na educação do campo, era composto por 14 questões. Alguns dos quesitos eram destinados a coleta dos dados pessoais dos participantes como nome, telefone para contato, além de informações sobre o ambiente que trabalha, como nome da escola, ano da turma que atua, quantidade de estudantes que compõem a turma e faixa etária dos estudantes.

As questões que sucedem eram destinadas a sondar a partir do olhar dos professores como estava se dando o ensino em contexto de pandemia na educação do campo de modo que foi questionado quais as maiores dificuldades com relação a alfabetização no ensino remoto, se o ensino e a aprendizagem são prejudicados, se há uma maior precariedade de recursos tecnológicos, tantos da escola como dos próprios professores e alunos no campo em detrimento das escolas urbanas, se é possível desenvolver a alfabetização no ensino remoto fazendo uso das vivências do campo e se no decorrer da pandemia tiveram políticas públicas para o apoio desses profissionais. Bem como, também foram destinadas questões direcionadas para como os professores avaliam os estudantes que estão desenvolvendo sua alfabetização no período remoto de forma a ser questionado, como o professor percebe o nível de aprendizagem dos estudantes nesse período pandêmico, se os estudantes são capazes de codificar e decodificar a língua portuguesa ou mesmo se são letrados.

O segundo formulário, composto por 7(sete) questões qual foi destinado a supervisora seguiu praticamente a mesma estrutura do aplicado com os professores, de modo que os

primeiros questionamentos foram destinados a coleta dos dados pessoais, como nome, telefone para contato e tempo de atuação no cargo de supervisora. Seguindo por perguntas sobre o trabalho no período de pandemia da Covid-19, como as principais mudanças e/ou dificuldades do seu trabalho, quantos professores atuam no ciclo de alfabetização em escolas do campo no município, por quais anos é composto o ciclo de alfabetização no município. Além de ser questionado se ocorram políticas públicas de apoio a esses profissionais específicas para a educação do campo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse capítulo, discutiremos apoiados nas respostas coletadas nos questionados sobre como está se desenvolvendo o ensino e a aprendizagem no ciclo de alfabetização das escolas do campo, bem como todas as dificuldades que perpassam o ensino remoto. Para tanto dividimos em três subcapítulos. De forma a abordar no primeiro o perfil dos professores pesquisados, no segundo discutiremos o que falam os professores atuantes no ciclo de alfabetização de escolas do campo e no último tomamos as concepções e contribuições dos supervisores do ciclo de alfabetização no processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto.

4.1 Imergindo no perfil dos professores pesquisados

Com um intuito de conhecer melhor o perfil dos professores pesquisados e consequentemente as características das escolas e dos seus alunos é que destinamos uma parte do instrumento de coleta de dados para o levantamento dos dados pessoais.

Assim, podemos observar que a maioria dos professores trabalha em classes multisseriada, o qual atende-se duas ou mais séries/ano em uma mesma turma, dessa forma exigindo-se do professor, ampla dedicação para desenvolver diferentes planos, e muita habilidade para lidar com os diferentes tempos e formas de aprender, os quais já são diversos em uma turma, por assim dizer, homogênea de um mesmo ano de escolaridade. Cujos estudantes fazem parte do mesmo ano/série e estão de certa forma com o conhecimento equilibrado entre eles.

Contudo a heterogeneidade presente em uma turma multisseriada do campo de certa forma torna-se importante para o funcionamento e desenvolvimento da classe, uma vez que conviver com as diferenças poderá possibilitar o crescimento pessoal, em consonância com Arroyo (1999, p.36) compreendemos que a

Organizar a escola do campo por ciclos, no meu entender, seria um grande avanço. Porque a escola rural já trabalha crianças de idades próximas, socializadas de maneira bastante interativa, vivenciando experiências sociais, culturais, de produção muito próximas.

Assim sendo, as turmas multisseriada uma realidade do nosso país, principalmente nas escolas do campo elas,

[...]são um fenômeno presente na realidade educacional brasileira, cuja complexidade exige reestudo e aprofundamento. Elas têm se mantido pelo fato de viabilizar a escolarização para comunidades de difícil acesso não pode ser entendido como um momento precário, uma medida paliativa, provisória. Um número significativo de alunos, professores e pais dependem e fazem seu cotidiano a partir destas escolas (FERRI, 1994, p.17).

Dessa forma, em nosso contexto dos sete professores colaboradores da pesquisa apenas um não atuava em turma multisseriada um número realmente significativo. As faixas etárias dos estudantes estão entre 6 a 12 anos, justamente pelo fato de englobar vários anos/séries em uma mesma turma e da pouca quantidade de estudante para formar uma turma para cada ano visto que a quantidade de estudantes por classe mesmo multisseriada ficavam entre 5 a 15 alunos.

Sendo assim, com essa pesquisa podemos acompanhar por meio da visão dos educadores da região a realidade de cinco diferentes escolas do campo, situadas em diversas localidades do município de Bananeiras/PB.

4.2 O que falam os professores sobre o ciclo de alfabetização no campo?

Compreendendo a importância do lugar de fala que em muitos momentos é negado é que levantamos alguns questionamentos para os professores: o primeiro tratou de levantar quais as maiores dificuldades com relação a alfabetização no ensino remoto. Surgiram variadas respostas dentre elas a distância o que segundo eles fez com que o rendimento caísse, desse modo evidencia-se o professor tem no processo de aprendizagem de forma que eles se torne “ [...] um mediador entre os saberes existentes e possíveis de modo que venha contribuir com o desenvolvimento cultural onde está inserido, impedindo que barreiras culturais se tornem agentes excludentes e preconceituosos.” (NASCIMENTO; PONTES; ARAUJO, 2021, p.6). Mas para que isso se efetive é necessário o contato entre docente e discentes seja deles de modo presencial, ou mesmo virtual, o que nem sempre foi possível na pandemia principalmente no início do processo quando toda a comunidade estava programada para o ensino presencial com metodologias e planejamentos específicos que não se enquadravam com a nova realidade.

Outro fator segundo os professores que impactou na alfabetização foi falta de internet e aparelhos tecnológico para as aulas de maneira remota, além do desdobramento para manter a atenção dos estudantes durante as aulas *online*, pois o ensino remoto emergencial exige que “[...] o docente tenha habilidades em utilizar os mais diversos recursos tecnológicos ao seu

favor, a fim de corroborar com o ensino, tornando-se um mediador entre as tecnologias e o processo de ensino aprendizagem dos seus alunos” (NASCIMENTO; PONTES; ARAUJO, 2021, p.5). É difícil para um profissional que teve toda sua formação voltada para o ensino presencial adaptar-se rapidamente ao ensino remoto, nota-se que não basta que professores e estudantes tenham internet e aparelhos de qualidade, mas principalmente precisam ter conhecimento sobre. Para que o educador proporcione um conhecimento significativo aos seus discentes se faz necessária uma metodologia específica capaz de proporcionar mediações significativas.

Também foi colocado em pauta, a falta de apoio e acompanhamento dos pais e que em muitos casos apenas dão as respostas prontas quando deveria apenas mediar, mas como os pais não tem formação para tal ação esse ato nem sempre é possível. Percebe-se ao apontar isso a grande magnitude da participação da família no processo educacional dos estudantes principalmente dos que estão nos anos iniciais do ensino fundamental, na qual estão sendo alfabetizados, sendo assim,

A educação é uma ação de todos os atores envolvidos, família, escola, professores e alunos; se essa ação já é determinante em tempos de aulas presenciais, ganha ainda mais relevância nesse período de pandemia. Entretanto será de fundamental importância usar as tecnologias tanto no ensino remoto quanto no presencial. Nesse contexto vale salientar que essa interação entre escola e família, aliados aos recursos tecnológicos educacionais e a mediação dos pais acompanhando o desenvolvimento da criança, criando hábitos de leitura, atenção e participação na vida escolar do seu filho, fortalecerá esse processo de ensino aprendizagem. Uma prática dessa magnitude exige acompanhamento e pequenos ajustes que se fazem necessária, de forma permanente (LUIZ, 2020, p.34).

A família sempre foi fundamental no processo educacional, é ela a responsável por todo o apoio que esses estudantes necessitam para progredir na vida acadêmica. Porém, no período pandêmico ela se fez ainda mais necessária, uma vez que não há um profissional ali presente para organizar uma rotina e mediar o conhecimento e fica a cargo das famílias a inserção dessas crianças no mundo cultural e letrado. Contudo, as classes populares não têm as condições necessárias para oferecer esse suporte, o contado com o meio escolar era o que em muitos casos proporcionava as crianças à entrada nesse mundo, porém com o distanciamento social isso não é mais possível.

Bourdieu estava convencido que as desigualdades escolares estavam ligadas a contextos econômicos e culturais, por sua vez, a desigualdade social e cultural não poderia ser superada apenas através da oportunidade igual que a escola oferecia aos indivíduos [...] A verdade é que existe a necessidade, para garantir a igualdade de oportunidades entre as pessoas, levar em consideração não somente o desempenho dos dons individuais, mas sim, a origem social dos alunos. Com essa noção, o autor introduz um elemento importante no cenário educacional. A posição social que é ocupada na sociedade, especialmente a posição do grupo familiar é o elemento

central para ser considerado no desempenho educacional. A cultura recebida na sua origem vai definir uma série de possibilidades futuras [...] (PIES, 2011, p.36).

Assim sendo, no contexto atual a um agravamento da desigualdade social afetando diretamente as crianças das classes populares, pois a falta de recursos torna-se um agravante para o processo de aprendizagem.

Outro ponto levantado como dificuldade na alfabetização foi a elaboração de blocos de atividades que atenda as especificidades de cada estudante, visto que muitas das classes eram multisseriada, evidente que essa demanda por planejar e executar atividades não é exclusivo do ensino remoto, por mais que tenha se intensificado nesse período, mas é algo próprio muitas das vezes das classes multisseriada que se vê tendo o trabalho multiplicado pelos anos/séries que compõe a classe, podemos observar melhor essa realidade nas frases de Ferri (1994, p.70).

Uma fila para cada série...
Um planejamento para cada série...
Quatro divisões no quadro para giz: uma para cada série...
Um plano de curso para cada série...
Um conteúdo, uma atividade para cada série...
Livros didáticos... Um para cada disciplina, cada disciplina para uma série..

Em suma, o cenário se repete, percebe-se isso ao observar outros trabalhos que apontam o surgimento das mesmas problemáticas evidenciando que não é uma questão presente apenas no município de Bananeiras. Luiz (2020, p.23) também aponta em seu escrito os mesmos fatores colocados pelos educadores respondentes do questionário.

Nesse sentido, surge um conjunto de fatores que podem afetar o processo de alfabetização no período da pandemia: internet de boa qualidade, dificuldade de acompanhamento pelas famílias, falta de recursos como computador, notebooks, tablets (dos professores e dos estudantes), e pouca ou nenhuma destreza no uso das ferramentas digitais, etc.

Ao serem questionados se nesse período remoto o ensino e a aprendizagem foram prejudicados a resposta foi unânime sim, e com essa informação vem junto a enxurrada de problemas entre os mais citados a falta de internet e aparelhos para acompanhar as aulas, bem como a distância e em alguns casos os responsáveis nem conseguem ir buscar os blocos de atividades, essas problemáticas em muitos casos dificulta a avaliação do professor sobre o desenvolvimento do estudante, pois não há um retorno se as atividades desenvolvidas estão surtindo efeito. Mas de forma esperançosa alegam que de acordo com as possibilidades do momento algumas das crianças forma capazes de produzir conhecimento significativo.

Ao serem questionados se há uma maior precariedade de recursos (internet de qualidade, computadores, celulares...) nas escolas do campo, tanto na instituição como dos professores e estudantes, novamente nos deparamos com uma resposta unânime infelizmente, pois todos os setes professores afirmaram que realmente existe uma maior precariedade de recursos, um dos professores diz,

Sim, infelizmente não nos foi oferecido nenhum suporte, na Escola que eu trabalho só faz 3 dias que colocaram internet, durante todo esse tempo tivemos que nos virar, sempre dando nosso jeito, enfim, aprendemos a trabalhar com o novo mas dando aquele jeitinho, como sempre.(P1)

Outro educador complementa,

Sim, com certeza! Infelizmente essa é uma realidade na Educação do Campo. Poucas são as escolas que tem os recursos necessários para se trabalhar e nessa pandemia com o forçamento de se usar as novas tecnologias sabemos que muitos desses recursos são dos próprios professores, mostrando-se assim que, é preciso uma nova visão de futuro tecnológico presente nas escolas do campo, contemplando o corpo discente e docente das instituições educacionais desse segmento. (P3)

Como uma realidade da Educação do Campo a falta de acesso a internet e as novas tecnologias tornaram-se comum. Todavia, o não acesso é uma violação de direitos, compreendemos esses meios como algo essencial na atualidade sendo considerada, inclusive por lei fundamental para o exercício da cidadania. Na qual, consta na lei nº 12.965 de 23 de abril de 2014 no “Art. 7º O acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 2014b). Bem como, “no ano de 2011, a internet passa a ser reconhecida pela Organização das Nações Unidas, ONU, como direito de todos os indivíduos em razão de ser um instrumento essencial para procurar, receber e transmitir informações e todos os tipos de ideias” (FORNASIER; SCARANTTI, 2017, p.135).

Contundo esse direito não é efetivado no campo “onde aproximadamente 85% da população que mora no campo está excluída digitalmente” (FORNASIER; SCARANTTI, 2017, p.135). Entretanto, vale salientar que segundo Fornasier e Scarantti (2017) as questões da exclusão digital não estão entrelaçadas apenas a baixa escolaridade, baixa renda, limitações físicas e etárias, mas também pelas barreiras geográficas que impedem o acesso a ferramentas de qualidade.

Ao serem questionados se era possível desenvolver a alfabetização no ensino remoto fazendo uso das vivências do campo, recebemos respostas diversificadas, na qual cinco dos educadores afirmaram que sim e um que era possível, mas com muita precariedade e outro que não, mas ao afirmar que sim percebe-se que não é algo fácil em que exige o esforço do

profissional, bem como de toda a comunidade escolar. Como podemos notar na fala de um dos pesquisados,

[...] todo ensino requer acompanhamento presencial, tudo a distância fica mais difícil, mas levando em consideração as experiências vivenciadas por eles, consegue atingir alguns de meus alunos, poderia ter sido melhor se estivéssemos em contato, disso eu não tenho dúvida (P1).

Tomando como questão como os professores percebiam o nível de aprendizagem dos estudantes que estão sendo alfabetizados no período pandêmico, muitos relataram a dificuldade em analisar o nível de aprendizagem das crianças. Mas, para isso uma forma de identificar esses níveis que poderia ser adotado é por meio da psicogênese da língua escrita “[...] por meio dessa teoria, é possível diferenciar e reconhecer os níveis de alfabetização em crianças” (ANDRADE; SILVA; SILVA. 2021, p.2). Isso se existisse algum contato, além disso alguns educadores evidenciaram em seu discurso que as atividades que poderiam servir de métodos avaliativos apresentam interferências dos responsáveis o que dificulta a avaliação por meio dos professores e assim identificar os níveis que as crianças estão. Sobre isso, Teixeira e Ribeiro (2020, p.39-40) dizem,

Essa nova realidade educacional imposta pela pandemia do Covid-19, onde não existe a interação e nem mediação das professoras e dos professores com seus estudantes nos tempos e espaços formativos escolares, apresenta um dilema para a equipe docente: como registrar nos relatórios avaliativos dos estudantes a apreensão ou não das habilidades e as competências, propostas para cada nível e/ou faixa etária no Currículo em Movimento da SEEDF, em consonância com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de maneira fidedigna, seguindo os princípios da avaliação formativa?

Esse questionamento é levantado por vários educadores, como avaliar na pandemia? Mas de forma geral os docentes que responderam ao questionário afirmam que a aprendizagem está acontecendo de forma mais lenta, mesmo tentando se reinventar.

A aprendizagem é bem mais lenta, percebo crianças em diferentes níveis do processo de aquisição da leitura e da escrita. Pois, crianças que praticamente estão fora da sala de aula aproximadamente 02(dois) anos, chegam apenas silabando e alguns não tem conhecimento do alfabeto por completo (P3).

É muito complicado. Por eles não ter acesso a internet, mas como teve os plantões de no máximo 1 hora a cada dois dias da semana, deu para perceber um pouco o nível de aprendizagem e também de dificuldades (P7).

Compreendendo que o sistema educacional para ser plenamente desenvolvido exige esforço de todos os sujeitos, e o apoio do município e do estado é fundamental, foi questionado se ocorreu a adoção de políticas públicas para apoiar os profissionais de educação atuantes no ciclo de alfabetização específicas para a educação do campo, dessa forma

obtivemos respostas divergentes, na qual quatro dos pesquisados afirmaram não ter, de forma que ocorreram apenas orientações para atuação no ensino remoto e sobre os cuidados com a sanitização do ambiente de trabalho e os outros três educadores afirmaram ter, mas não citaram qual política foi adotada mesmo pedindo na questão que detalhasse qual política tinha sido adotada. Assim, em sua maioria os professores revelaram que não ocorreram políticas públicas específicas para o ensino remoto no campo, esse fato demonstrou que,

[...] dentre tantas ações inadequadas, um certo descaso para com o professor, pois quando os professores do e no campo, não podem e não conseguem ministrar suas aulas por diversos fatores, dentre eles a falta de estrutura, falta de recursos de comunicação e tecnologia, transporte escolar de qualidade e tantos outros recursos que lhe são direto, este professor tem que reinventar suas práticas, quer pedagógicas ou de locomoção, para assegurar o mínimo atendimento para esta população (NASCIMENTO; PONTES; ARAUJO, 2021, p.5).

As duas últimas questões estão direcionadas para compreender se os alunos estão, ou não alfabetizados e/ou letrados, mesmo que de modo superficial, pois o período de alfabetização e letramento é extremamente complexo e envolve vários aspectos.

Perguntamos se os estudantes na visão dos professores são capazes de codificar e decodificar a língua portuguesa, dessa forma, quatro deles afirmaram que não e três que ainda estão em formação. Sobre o letramento três afirmaram não, dois declararam estar em processo e outros dois afirmaram que sim.

[...] sim meus alunos letrados, porém, entendendo que os mesmos precisam compreender todo o processo de aquisição da língua oral e escrita por meio da codificação e decodificação da língua portuguesa (P3).

Assim posto, o processo de alfabetização esta sendo construído, mas de forma lenta e passando por vários percalços, na qual educadores e educandos tentam superar diariamente.

4.3 Os supervisores, suas concepções e contribuições para a alfabetização na pandemia

Concebidos por muito tempo como meros fiscais que servia unicamente para vigiar o trabalho dos professores as funções das supervisões eram duramente criticados e geralmente esses sujeitos que assumiam esses cargos eram mal visto pelos docentes. Assim, as atividades dos supervisores estavam ligadas a ideia de controle “a atuação do supervisor escolar, por muito tempo, não ia muito além de seguir o que era decidido por pessoas alheias ao contexto

da escola, perdendo-se na burocracia dos papéis a preencher e a fiscalização” (MARTINS, 2012, p.18).

Atualmente nota-se a relevância de seu trabalho e importância para o pleno desenvolvimento das atividades educacionais. O supervisor “é o impulsionador de novos atores de mudanças, os professores. A tarefa não é apenas trazer material para o estudo, mas instigar a falta e o desejo de preencher esta falta” (MARTINS, 2012, p.21).

Assim sendo, as funções desses sujeitos passaram a ser entendida como realmente deveria, um profissional que tem como principal função a “[...] parceria com o professor: ao passo que também conhece como a criança constrói seu processo de escrita e leitura, favorece o trabalho do professor auxiliando-o no seu fazer diário, como outro olhar, contribuindo para um processo educativo e não arbitrário.” (MARTINS, 2012, p.24). E sobre essa perspectiva de novo olhar que achamos pertinente na execução dessa pesquisa ter um espaço para observar como a pandemia está afetando o trabalho dos supervisores, quais são as maiores dificuldades enfrentadas em seu trabalho nesse momento, bem como suas contribuições para com os professores, nesse caso em específico os professores atuantes no ciclo de alfabetização das escolas do campo.

Notamos que os pontos abordados pelos professores só foram reforçados pela supervisora que, trabalhando nessa área a 8 anos, mas está atuando nesse cargo em específico apenas esse ano. Ela relata como dificuldade ocasionada pela pandemia da Covid-19, assim como os professores, o distanciamento com os docentes e as escolas, o que intensifica a preocupação com o alfabetizar, além da busca constante por novos conhecimentos que os aproximem das novas tecnologias para minimizar os impactos ocasionados pelo ensino remoto, qual exige desenvoltura e criatividade dos docentes. E assim, tendo como função orientar esses profissionais do ciclo a responsabilidade torna-se maior, uma vez que precisa estar sempre um passo à frente para que assim seja capaz de orientar os professores com proceder. A pandemia trouxe uma tensão para os educadores, pois sempre devem estar se reinventando e em busca de novos conhecimentos e metodologias que diminuam o impacto da pandemia no aprendizado das crianças desse modo o supervisor tem como papel:

[...] intervir, orientando o professor e elaborando junto com o mesmo, instrumentos para o acompanhamento individual do aluno, além de proporcionar espaços para leitura, estudos e trocas entre os educadores [...] relatando práticas e articulando experiências, trazendo como essencial a formação continuada para o espaço das reuniões pedagógicas, sempre a partir de um diagnóstico das necessidades e anseios do grupo de professores (MARTINS, 2012, p. 25-26).

Sobre a quantidade de professores do ciclo de alfabetização do município a supervisora fala que há uma

Estimativa de 46 professores. 37 professores do campo. Entre esses 37 está incluso os professores que trabalham em escolas localizadas nos distritos. Contamos como escolas localizadas no centro urbano apenas 3 escolas (Supervisora).

Nota-se dessa forma que a maioria das escolas do município está localizada no campo, na qual deve ser dando maior visibilidade oportunizando aos estudantes presentes nessas escolas conhecimento significativos.

O ciclo de Alfabetização conta atualmente no município com os três primeiros anos do ensino fundamental. Ao ser questionada sobre se ocorreu alguma política pública específica em apoio aos profissionais de educação do ciclo de alfabetização atuantes no campo a supervisora revela que,

Uma política exclusivamente para educação do campo, não. Nosso trabalho foi e está sendo de forma geral, embora buscamos de uma forma genérica tentar atender a todos, levando em consideração suas especificidades. Nesse contexto tentamos nos aproximar das diversas situações, buscando valorizar esse sujeito e como sempre respeitando sua história (Supervisora).

Dessa forma compreende-se que esses profissionais da educação estão sempre em busca de métodos que potencialize o ensino, significando assim a função na supervisão, na qual,

[...] é um espaço que em se pode atuar como agente de mudança, buscando como aliados o grupo de professores e os colegas da equipe gestora. E apesar de difícil, há de se compreender, que mudar é uma das tarefas mais complexas para o ser humano, mas que os enfrentamentos, as discussões e os consensos também são aprendizados preciosos para a construção de um processo de gestão democrática de verdade (MARTINS, 2012, p.27).

É em um contexto de mudança drástica ocorrida pela pandemia que se deve juntar forças entre todos que compõe a comunidade acadêmica de forma a que em grupo seja possível construir conhecimentos e estratégias que contribua para o ensino remoto. Entretanto, é notório nas falas tanto da supervisora, quanto dos professores que a formação é vista como algo essencial, a valorização dos sujeitos, culturas e especificidades, algo de extrema importância quando falamos de educação e mais ainda quando falamos de educação do campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso percorrido, visando imergir em um ambiente muitas vezes silenciado como é a educação do campo que apresenta peculiaridades, mas que em muitos casos não são considerados, resumindo essa modalidade a uma cópia do ensino oferecido na zona urbana. É sobre esse viés que consideramos a valorização da educação do campo de extrema importância, pois é por meio dela que a cultura campesina é firmada e esses sujeitos tornam-se partícipes do seu processo de educação, tendo em vista que assim o ensino terá significância. É sabido que o campo passou por várias mudanças ao longo dos anos, o agronegócio invadiu esse ambiente, mas na outra ponta ainda existe uma população que vivem da agricultura familiar e que não tem os mesmos privilégios dos grandes produtores.

É considerando essa camada popular que refletimos ao longo desse trabalho como está acontecendo o ensino e a aprendizagem nesse ambiente em tempos pandêmicos, pois muitos não têm internet nem aparelhos que auxiliem no acompanhamento as aulas, ao trazer esse ponto enfatizamos que essa problemática não se aplica apenas aos estudantes, nota-se que os profissionais e as próprias escolas do campo não estão equipadas para ter conforto na execução das aulas remotas.

Contudo, são gerados métodos alternativos que, de certo modo, diminuam o impacto negativo no ensino e aprendizagem, um desses métodos são os blocos de atividades, mas que evidentemente sozinhos não são capazes de proporcionar os plenos saberes e como nem todos os responsáveis tem conhecimentos suficiente para auxiliar os estudantes na execução dessas atividades, eles ficam à mercê da própria sorte e como o ciclo de alfabetização é composto por crianças que não tem plena autonomia se faz necessário a mediação por uma pessoa competente. Mas surgiu alguns questionamentos, como oportunizar isso se em alguns casos os responsáveis são analfabetos, os estudantes não têm acesso as novas tecnologias e não há contato com educadores? Para essa questão não temos resposta pronta, porém temos a consciência que deve-se buscar compreender melhor essas questões e reinventar metodologias.

Diante disso, tem-se por um lado a educação do campo que não é valorada como merecia e do outro a alfabetização algo de extrema importância, mas que não deve ser tratada como alheia a modalidade de ensino. O analfabetismo em alguns momentos dar-se a entender que é uma doença como é colocado na lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, na qual aprova o plano nacional de educação (PNE), em que em seu artigo 2º, em seu primeiro inciso propõe a “erradicação do analfabetismo” (BRASIL, 2014a). Porém, a alfabetização deve ser a base de

um grande processo ela não pode ser vista como algo único e acabado e deve ser tratada de forma a abordar a cultura local e as especificidades. E com uma base forte é possível dar prosseguimento a vida acadêmica de forma a não estagnar assim que conseguem codificar e decodificar a língua escrita.

Sendo assim, como se deu e está se dando o ensino e a aprendizagem no ensino remoto na visão dos educadores atuantes nas escolas do campo, mais especificamente no ciclo de alfabetização? Podemos observar que não está sendo nada fácil. A falta de infraestrutura e o distanciamento foram grandes contribuintes para que não se alcançasse o ensino e a aprendizagem tão almejada e a falta de retorno dos estudantes por meio das atividades, bem como da falta de observação em sala contribuir para dificultar a avaliação dos níveis de aprendizagem e sem essa avaliação é praticamente impossível propor ações que some para o desenvolvimento dos estudantes. Outra questão fundamental é o próprio despreparo dos profissionais da educação na atuação no ensino remoto, eles não foram formados para isso, na verdade não deu tempo de ninguém se preparar a pandemia foi repentina e os professores tem sua formação para o presencial é totalmente diferente falarmos de um ensino dado em salas físicas e um ensino mediado por telas e/ou blocos de atividades impressas, são exigidos novas metodologias, novos planejamentos que até o momento não se tem.

Ao analisar as respostas dadas pelos educadores foi possível compreender como está se dando o ensino e aprendizagem do ciclo de alfabetização nas escolas do campo. Observou-se que as aulas no ciclo de alfabetização nem sempre é possível, pois muitos dos estudantes não têm acesso as novas tecnologias e quando os tem não é de qualidade, ou é um aparelho para todos os integrantes da família. Quando as aulas *online* são possíveis, surge um novo desafio que é ser dinâmico o suficiente para pender a atenção dos estudantes ao que está sendo discutido, pois muitos não têm um ambiente favorável em suas residências para o acompanhamento das aulas. A adoção dos blocos impressos de atividades foi uma das alternativas encontradas pelo município para não deixar a mercê os estudantes que não tem acesso as novas tecnologias, mas esse também não consegue alcançar a totalidade dos estudantes pois nem todos vão até a escola para pegar os blocos alguns por conta da distância e isso ocorre principalmente no campo, bem como nem todos respondem.

Desse modo, evidencia-se que se o ensino não consegue chegar aos estudantes, tão pouco o aprendizado pode se concretizar efetivamente. Os educadores colocam que o período pandêmico tornou o processo de aprendizagem mais lento. Mesmo os professores tentando se reinventar, tentando sanar dúvidas por meio de aplicativos de mensagens. Agora com a volta

parcial as escolas por meio dos plantões pedagógicos é que os professores estão podendo avaliar melhor os níveis de aprendizagem e também mediar a aprendizagem.

Mas apenas a volta ao ensino presencial não sanará todos os desafios posto até aqui, pelo contrário esse ambiente também será novo e necessitará de adaptação tanto dos professores como dos estudantes, pois os prédios com infraestrutura precária estará lá, a distância a ser percorrida entre a residência do estudante e a escola permanecerá, os transportes quando os tem e as estradas provavelmente não estarão melhores. Os desafios são muitos e o futuro é incerto.

Assim, ao refletir essas questões ao longo dessa pesquisa podemos imergir no cotidiano nos educadores e educandos do ciclo de alfabetização do campo e este fez surgir novas inquietações, novos questionamentos. Como será a volta ao presencial dessas crianças? As deficiências na aprendizagem que a pandemia provocou poderão ser revertidas? O quanto deveremos trabalhar para os níveis de aprendizado aumente?

Já parou para se questionar como será trabalhar a consciência fonológica usando máscaras? A facilidade de mostra que ao se pronunciar a letra B os lábios se tocam, de demonstrar que o som da letra S é produzido quando há contato da língua com o palato duro, levar as mãos a boca como estratégia de contar as sílabas não será adequado e assim mais uma vez se fará necessário reinventar as práticas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Amanda Fernandes de Lima; SILVA, Clara Wesllyane Moraes da; SILVA, Alane Danielly Bezerra da . A psicogênese da língua escrita: um estudo na prática. **Ensino em Perspectivas**,[s.l.], v. 2, n. 4, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6677>. Acesso em: 18 nov. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BÖNMANN, Patricia Angélica. **Realidades das escolas do campo: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas e proposta pedagógica**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Departamento de Humanidades e Educação, Ijuí, 2015. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/3624/Patricia%20B%20onmann%20TCC.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 nov.2021.

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**,[s.l.], v. 6, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/40868>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 nov.2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília: 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 13 nov.2021.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Brasília:2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em 15 nov.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 11 nov. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v.7, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção I, Brasília, ano XLIX, Edição Extra, nº 28, 14 mar.2020. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/03_Mar%C3%A7o/DODF%20028%2014-03-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%20028%2014-03-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 16 nov.2021.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, ano XLIX, Edição Extra, nº 25, 11 mar. 2020. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/03_Mar%C3%A7o/DODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 16 nov.2021.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Florianópolis: UFSC, 1994. Dissertação de mestrado. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=A2KLfRkXVpBh6dgAtAPz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1636877976/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.gepec.ufscar.br%2fpublicacoes%2ftccs-dissertacoes-e-teses%2fdissertacao%2fclasses-multisseriadas-que-espaco-escolar-e-

[esse.pdf%2fat_download%2ffile/RK=2/RS=pUCeJVQCaPELWruP9qgb5dajjU4-](#). Acesso em: 13 nov.2021.

FORNASIER, Mateus de Oliveira; SCARANTTI, Danielli Regina. Internet no compo: direitos humanos e políticas públicas de inclusão digital. **Revista Extraprensa**, [s.l.], v. 10, n.2, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/116050>. Acesso em: 14 nov.2021.

GAMEIRO, Nathália. Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia. Fiocruz Brasília, 13 ago. 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0UNufaaohnfM3NFbXR0ajhqbG8/view?resourcekey=0-9MWn3VdP8aZL8K12eofI8Q>. Acesso em: 13 nov. 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautado o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense**. Brasília, v. 87, n. 217, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1443/1182>. Acesso em: 13 nov.2021.

HOLANDA, Driely Xavier de. **O ciclo de alfabetização na educação do campo, as práticas de leitura e escrita proposta pelo PNAIC e suas contribuições para educação do campo**. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14614/1/DXH06032018.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

LUIZ, Silvania de Sousa Felipe. **Alfabetização na pandemia: realidades e desafios**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19167/1/SSFL08012021.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MARTINS, Deise Costa. A supervisão escolar nos processos de alfabetização e letramento. 2012. Monografia (Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Sapucaia do Sul, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3048/Martins_Deise_Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 nov.2021.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2021.

NASCIMENTO, Hérika Schneider Sobral do; PONTES, Alex Correa; ARAUJO, Jessé Alves de. A educação do campo em tempos de pandemia por covid-19 - como o professor tem reinventado sua prática. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar** - ISSN 2675-

6218,[s.l.], v. 2, n. 5, 2021. Disponível em:
<http://www.recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/333>. Acesso em: 27 jun. 2021.

PIES, Neri Gervasio. **Capital cultural e educação em Bourdieu**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.
 Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/706/1/2011NeriGervasioPies.pdf>.
 Acesso em: 18 nov.2021.

SANTOS, Romofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, [s.l.],v.18, n.51, 2017. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24758/22819#:~:text=Em%202002%20foi%20aprovada%20a,especial%2C%20para%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5562413/mod_resource/content/1/Metodologia-Do-Trabalho-Cientifico-23%C2%AA-Edicao-Severino-EBOOK-Escolhido.pdf . Acesso em: 13 nov. 2021.

SOARES, Magda Becker. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2005. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47732747/Alfabetizacao_e_Letramento-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1633654991&Signature=XsI3iu9DkO5zYOCiXLOQF6nAl36dWpWlj6p8TaOAizmkTK~-R5T0UxIR3a4-ckfc4600SaLR0dVELlt8~Ym1M9Asl981MgZhTKIKn94MvZOkXtcJhD1HyE~iupsu~xi~YjWqJHtsWHkw1n0SUdr9IOEztCMVAXvQJZRy4OKGzouXiDYvZb5dxZf8yVdG~8Mxdi3VPXaXsMp0UohRUx7ngt0941fc8mPCN933XJxEbRc6qJUvcVTS2B0OfV~g2rCa5HyIPx-cvFETYMN4CfSYf8ZEXQf8xuaPF0xqE9cpmCrBQ~O-HKODOmZDKwrCE5mFER7wJj0NI5JMBJKPhOFhA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 12 out. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.],n. 25, 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Campinas,[s.l.], v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2021.

SOARES, Maria Vilani. Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens. **Revista Gatilho**, [s.l.], v. 4, 2006. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26877>. Acesso em: 16 nov.2021.

TEIXEIRA, Sérgio Luiz; RIBEIRO, Maria Aparecida Gonçalves. Educação do Campo em tempo de pandemia: impactos, limites e desafios. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 4, dez. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/948>. Acesso em: 15 nov. 2021.

TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 21 jul. 2021.

APÊNDICE A– Declaração de ciência e concordância

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Declaração de Ciência e Concordância

Com o objetivo de atender aos quesitos de ética na pesquisa, convidamos você, representante legal das Escolas do Município de Bananeiras/PB, para apoiar e autorizar a realização da pesquisa “A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONTEXTO DE PANDEMIA: O ENSINO E APRENDIZAGEM DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO” de trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia (UFPB/CCHSA).

Abaixo apresentamos informações sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua autorização é muito importante, sendo que a decisão fica à seu critério. Estou ciente que:

1. O estudo se refere a educação do campo em contexto de pandemia, com o intuito de compreender como esta se dando o ensino e a aprendizagem do ciclo de alfabetização na perspectiva dos educadores dessa etapa da educação básica.
2. A pesquisa é importante porque tem como objetivo compreender como está se dando o ensino e aprendizagem do ciclo de alfabetização nas escolas do campo na perspectiva dos educadores.
3. Participarão desta pesquisa professores atuantes no ciclo de alfabetização das escolas do campo do município de Bananeiras/PB.
4. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será desenvolvida por meio da aplicação de questionário confeccionado no Google Formulários, sua aplicação será por meio das mídias digitais resguardando assim a saúde dos envolvidos na pesquisa devido ao contexto de pandemia.
5. Os participantes deste estudo deverão ser professores do ciclo de alfabetização das escolas do campo do município de Bananeiras, no ano de 2021.
6. O participante terá liberdade em não participar ou interromper a sua colaboração com este estudo se assim o desejar, sem necessidade de justificar-se ou fornecer explicações. Sua desistência não acarretará prejuízos ou constrangimentos.
7. As informações obtidas a partir deste estudo serão utilizadas somente para fins acadêmicos, podendo ser como divulgação dos resultados da pesquisa e publicações científicas. A fim de manter a privacidade dos participantes da pesquisa, serão identificados apenas por codinomes ou iniciais.
8. Se, no transcorrer da pesquisa, tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar a pesquisadora Lucicléa Teixeira Lins ou Sabrina Castro de Almeida.
9. Caso eu desejar, poderei tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa, solicitando para as pesquisadoras e/ou, consultando a biblioteca virtual da Universidade Federal da Paraíba.
10. Tenho a liberdade de não autorizar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo ou constrangimento.

Declaro estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento, nos termos propostos, dentre eles, que estão asseguradas a confidencialidade a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resolução 466/2012 – CNS).

Eu, _____, declaro, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente na utilização dos dados coletados para o desenvolvimento da pesquisa de trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia.

Autorizo que seja mencionado o nome das escolas para fins acadêmicos:

() Sim () Não

Bananeiras, 13 de outubro de 2021.

Pesquisadora Responsável: Lucicléa Teixeira Lins

Telefone para contato: (83) 98839-1298

E-mail: luciclealins@yahoo.com.br

Pesquisadora Assistente: Sabrina Castro de Almeida

Telefone para contato: (83) 99367-2073

E-mail: sabrina.castro@academico.ufpb.br

APÊNDICE B– Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia (UFPB/CCHSA). O documento abaixo contém as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigada pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade _____, nascido(a) em ____/____/____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário da pesquisa “A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONTEXTO DE PANDEMIA: O ENSINO E APRENDIZAGEM DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO”.

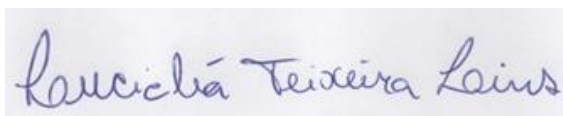
Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

11. O estudo se refere a educação do campo em contexto de pandemia: o ensino e aprendizagem do ciclo de alfabetização.
12. A pesquisa é importante porque tem como objetivo compreender como está se dando o ensino e aprendizagem do ciclo de alfabetização nas escolas do campo na perspectiva dos educadores.
13. Participarão da pesquisa professores atuantes no ciclo de alfabetização das escolas do campo do município de Bananeiras/PB.
14. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será desenvolvida por meio da aplicação de questionário confeccionado no Google Formulários, sua aplicação será por meio das mídias digitais resguardando assim a saúde dos envolvidos na pesquisa devido ao contexto de pandemia.
15. Os participantes deste estudo deverão ser professores do ciclo de alfabetização das escolas do campo do município de Bananeiras, no ano de 2021.
16. O participante terá liberdade em não participar ou interromper a sua colaboração com este estudo se assim o desejar, sem necessidade de justificar-se ou fornecer explicações. Sua desistência não acarretará prejuízos ou constrangimentos.
17. As informações obtidas a partir deste estudo serão utilizadas somente para fins acadêmicos, e em caso de divulgação dos resultados ou publicações científicas. A fim de manter sua privacidade, os dados pessoais não serão mencionados, sendo identificados apenas por codinomes ou iniciais.
18. Se, no transcorrer da pesquisa, tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar a pesquisadora Lucicléa Teixeira Lins ou Sabrina Castro de Almeida.
19. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa. Estarão disponíveis na biblioteca virtual.
20. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem-estar físico. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

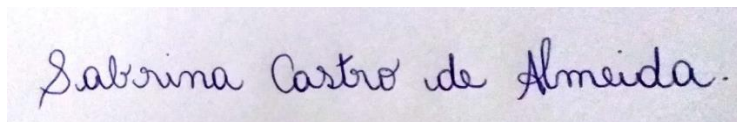
DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Bananeiras, 21 de outubro de 2021.

Assinatura do Participante da Pesquisa



Pesquisadora Responsável: Lucicléa Teixeira Lins
Telefone para contato: (83) 98839-1298
E-mail: luciclealins@yahoo.com.br



Pesquisadora Assistente: Sabrina Castro de Almeida
Telefone para contato: (83) 99367-2073
E-mail: sabrina.castro@academico.ufpb.br