



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



GERALDA MARIA DE BEM

**AÇÕES PEDAGÓGICAS DE MÃES CAMPESINAS NAS ATIVIDADES
ESCOLARES DOS FILHOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

**JOÃO PESSOA – PB
2025**

GERALDA MARIA DE BEM

**AÇÕES PEDAGÓGICAS DE MÃES CAMPESINAS NAS ATIVIDADES
ESCOLARES DOS FILHOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba UFPB, na Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

JOÃO PESSOA

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B455a Bem, Geralda Maria de.

Ações pedagógicas de mães camponesas nas atividades
escolares dos filhos durante a pandemia da Covid-19 /
Geralda Maria de Bem. - João Pessoa, 2025.
225 f.

Orientação: Eduardo Jorge Lopes da Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação do campo. 2. Ensino remoto. 3.
Acompanhamento escolar. I. Silva, Eduardo Jorge Lopes
da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(043)

GERALDA MARIA DE BEM

**AÇÕES PEDAGÓGICAS DE MÃES CAMPELINAS NAS ATIVIDADES
ESCOLARES DOS FILHOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba UFPB, na Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 29/08/2025

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA
Data: 01/09/2025 08:52:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

Presidente – Orientador

(Universidade Federal da Paraíba - Programa de Pós-Graduação em Educação)



Documento assinado digitalmente
FRANCISCO JOSE PEGADO ABILIO
Data: 01/09/2025 08:19:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francisco José Pegado Abílio

Examinador Interno

(Universidade Federal da Paraíba - Programa de Pós-Graduação em Educação)



Documento assinado digitalmente
TANIA RODRIGUES PALHANO
Data: 02/09/2025 20:59:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Tânia Rodrigues Palhano

Examinadora Interna

(Universidade Federal da Paraíba - Programa de Pós-Graduação em Educação)



Documento assinado digitalmente
LUCINETE GADELHA DA COSTA
Data: 31/08/2025 12:38:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa

Examinadora Externa

(Universidade do Estado do Amazonas - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia)



Documento assinado digitalmente
WALDENIA LEAO DE CARVALHO
Data: 02/09/2025 15:12:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Waldênia Leão de Carvalho

Examinadora Externa

(Universidade de Pernambuco - Programa de Pós-Graduação em Educação)

JOÃO PESSOA - PB
2025

Dedico esta tese aos meus pais, José Maria Filho e Luzia Maria da Conceição (in memoriam), que foram a matriz inspiradora em minha trajetória escolar. Aos meus filhos, Jonas de Bem e Celestino Júnior, meu neto Luiz Gustavo, minhas pedras preciosas, e ao esposo Celestino Chaves, pela compreensão e companheirismo em todos os momentos vivenciados.

E, sobretudo, às mães campesinas que não mediram esforços para nos atender durante o percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a **Deus**, todo amoroso, e à **Virgem Maria**, que me conduziu com sua proteção para alcançar esta vitória e por ter me dado a coragem e a perseverança de não desanimar nas horas mais difíceis, permanecendo comigo em todos os momentos, concedendo-me saúde, coragem e sabedoria para que eu alcançasse êxito nesta pesquisa.

Aos meus pais, **José Maria Filho** e **Luzia Maria da Conceição** (*in memoriam*), sou eternamente grata pelos seus ensinamentos em meio a tantas dificuldades encontradas na época, pois eles lutaram para que eu ingressasse no mundo letrado. A todos os meus irmãos e irmãs, pelos quais tenho grande admiração!

Ao meu esposo, **Celestino Chaves**, pela paciência e compreensão, que, juntamente comigo, não mediu esforços, enfrentando os obstáculos que surgiam no decorrer do caminho da pesquisa.

Aos meus filhos, **Jonas de Bem** e **Celestino Junior**, que estiveram também presentes nas idas e vindas, nas estradas, no decorrer do percurso, apoiando-me com carinho e motivação, compartilhando alegrias em cada etapa alcançada.

Agradeço à minha irmã e primeira professora, **Cícera Maria** (*in memoriam*), que, com sua sabedoria e paciência, a partir da carta de “**ABC**”, me alfabetizou, acompanhando meu progresso no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ao meu sobrinho, **Pe. José Antônio**, pelas suas palavras de encorajamento, fé e esperança. Uma esperança alinhada ao progredir.

Ao meu orientador, professor **Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva**, meus sinceros agradecimentos pelas contribuições, parceria e colaboração no decorrer da construção deste trabalho. Ser humano simples e gentil, de sabedoria magnífica, que, juntamente conosco, foi o mentor deste objeto de estudo. Tive o privilégio de escutá-lo, aprendendo que nada neste mundo é impossível e que é preciso lutar pelos sonhos para que os objetivos sejam alcançados. Sua motivação foi o ponto de partida para meu ingresso no PPGE, onde aprimorei meus conhecimentos para contribuir com todos(as) do entorno.

Agradeço imensamente ao professor **Dr. Cícero Nilton**, presença importante desde a graduação. Com ele, tive o privilégio de caminhar de mãos dadas no decorrer do meu desenvolvimento acadêmico. Os ensinamentos e contribuições desse semeador humano acolhedor foram profícuos para a ampliação dos meus conhecimentos, proporcionando-me êxito e crescimento profissional.

À professora **Dra. Auricélia Gadelha**, que sempre se alegrou com meu crescimento acadêmico, motivando-me a persistir na luta pela educação de crianças, jovens e adultos.

Agradeço também aos professores membros da banca, que se disponibilizaram a analisar este trabalho e cujas valiosas colocações enriqueceram esta pesquisa.

À Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e a todos os professores doutores que, por meio de seus ensinamentos, ampliaram os meus conhecimentos e contribuíram para o aprimoramento da minha formação profissional.

A Diana Cavalcante, Larissa Queiroz e Carol de Sá, pelo comprometimento e profissionalismo na revisão, normalização da ABNT e tradução deste trabalho.

À gestora e aos docentes das escolas do campo, que possibilitaram o intercâmbio para que eu chegasse aos lares dos participantes da pesquisa.

A todas as mães camponesas que dedicaram seu tempo, acolhendo-nos com carinho e dando voz a esta pesquisa. Sem suas colaborações, não teríamos chegado à materialização deste estudo.

Aos meus familiares, amigos e colegas que, de forma direta ou indireta, colaboraram para a conclusão deste trabalho.

A todos, meu muito obrigada!

*É preciso ter esperança, mas ter
esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem,
esperança do verbo esperar. E
esperança do verbo esperar não
é esperança, é espera.
Esperança é se levantar,
esperança é ir atrás,
esperança é construir,
esperança é não desistir!
Esperança é levar adiante,
esperança é juntar-se com
outros para fazer de outro modo.*

(Paulo Freire)

RESUMO

A Educação do Campo é uma modalidade da educação básica nacional e um direito garantido na Constituição Federal de 1988. A LDB 9394/96 reforça o direito ao respeito e às particularidades culturais e regionais dos povos campestres. Considerando as especificidades desta modalidade, tratadas na literatura acadêmica pertinente, durante a pandemia da COVID-19, constata-se que esse contingente populacional enfrentou desafios, exigindo maior esforço para lidar com o ensino remoto, sobretudo das mães responsáveis pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos filhos. Nesta tese, a questão central de investigação é: como se deu a contribuição das mães campestres no acompanhamento das atividades escolares de seus filhos, diante dos desafios impostos pelo ensino remoto durante o período pandêmico da COVID-19? O objetivo geral foi analisar as contribuições da participação das mães campestres no acompanhamento do processo de escolarização de seus filhos, durante o período das aulas remotas (2020-2021), em virtude do afastamento social provocado pela pandemia da COVID-19, no município de Pau dos Ferros-RN. Os objetivos específicos foram: identificar, no discurso das mães campestres, como ocorreu o acompanhamento do processo de ensino de seus filhos; descrever os desafios enfrentados pelas mães campestres no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, no período pandêmico; e analisar as estratégias, os saberes e os recursos mobilizados por essas mães para promover a continuidade das atividades de ensino escolar dos filhos, no período do ensino remoto. Para isso, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, embasada no método dialético, que enfatiza as relações entre os sujeitos e a sociedade. O locus da investigação foram três comunidades rurais do município de Pau dos Ferros-RN: “Comunidade Girassol”, “Comunidade Mandacaru” e “Comunidade de Juazeiro”. As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas com dez mães cujos filhos estiveram matriculados nos anos de 2020 e 2021, durante o contexto pandêmico. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2020). Os resultados revelaram algumas dificuldades enfrentadas pelas mães no acompanhamento das atividades escolares de seus filhos (as), entre elas: o desafio de adaptação ao ensino remoto e o descrédito por essa modalidade de ensino, por não surtir o efeito esperado na aprendizagem deles. Contudo, as participantes desta pesquisa reconheceram que o ensino remoto foi necessário para que seus filhos não se distanciassem do processo de educação escolar, evitando a evasão. Depreende-se, portanto, que esta tese aborda as estratégias adotadas e as implicações do envolvimento das mães campestres do território de Pau dos Ferros, no Alto Oeste Potiguar, no período da pandemia da COVID-19, para o acompanhamento escolar de seus filhos, por meio do ensino remoto; cujo envolvimento se constitui como contribuição significativa e fonte de motivação na colaboração e comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, na trajetória educacional dos filhos e na ação didático-pedagógica dos professores. Espera-se que os relatos dessas mães estimulem o investimento em políticas públicas que garantam uma educação de maior qualidade para os povos residentes em comunidades rurais.

Palavras-chave: educação do campo; pandemia; mães campestres; ensino remoto.

ABSTRACT

Rural Education is a modality of national basic education and a right guaranteed by the 1988 Federal Constitution. The LDB 9394/96 reinforces the right to respect and to the cultural and regional particularities of rural peoples. Considering the specificities of this modality, discussed in the relevant academic literature, it was found that, during the COVID-19 pandemic, this population segment faced challenges that demanded greater effort to deal with remote teaching—particularly from mothers responsible for monitoring their children’s teaching and learning process. In this thesis, the central research question is: how did rural mothers contribute to monitoring their children’s school activities in the face of the challenges imposed by remote education during the COVID-19 pandemic period? The general objective was to analyze the contributions of rural mothers’ participation in monitoring their children’s schooling process during the remote learning period (2020–2021), as a consequence of the social distancing imposed by the COVID-19 pandemic, in the municipality of Pau dos Ferros-RN. The specific objectives were: to identify, in the discourse of rural mothers, how the monitoring of their children’s teaching process took place; to describe the challenges faced by rural mothers in following their children’s school activities during the pandemic period; and to analyze the strategies, knowledge, and resources mobilized by these mothers to promote the continuity of their children’s schooling during remote education. For this purpose, a qualitative, descriptive research was conducted, based on the dialectical method, which emphasizes the relationships between individuals and society. The locus of investigation comprised three rural communities in the municipality of Pau dos Ferros-RN: “Comunidade Girassol”, “Comunidade Mandacaru” and “Comunidade de Juazeiro”. Information was collected through semi-structured interviews with ten mothers whose children were enrolled during the years 2020 and 2021, within the pandemic context. The data were analyzed based on Bardin’s (2020) content analysis method. The results revealed several difficulties faced by the mothers in monitoring their children’s school activities, among them: the challenge of adapting to remote teaching and the distrust toward this teaching modality, due to its perceived inefficiency in promoting learning. However, the participants recognized that remote teaching was necessary to prevent their children from becoming disconnected from the schooling process and to avoid dropout. It follows, therefore, that this thesis addresses the strategies adopted and the implications of the involvement of rural mothers from the territory of Pau dos Ferros, in the Alto Oeste Potiguar region, during the COVID-19 pandemic, in the school monitoring of their children through remote learning. Such involvement stands out as a significant contribution and a source of motivation in fostering collaboration and commitment to the teaching-learning process, to the educational trajectory of their children, and to the teachers’ didactic-pedagogical practice. It is expected that the accounts of these mothers will encourage investments in public policies that ensure higher-quality education for people living in rural communities.

Keywords: rural education; pandemic; rural mothers; remote teaching.

RESUMEN

La Educación del Campo es una modalidad de la educación básica nacional y un derecho garantizado en la Constitución Federal de 1988. La LDB 9394/96 refuerza el derecho al respeto y a las particularidades culturales y regionales de los pueblos campesinos. Considerando las especificidades de esta modalidad, tratadas en la literatura académica pertinente, se constata que, durante la pandemia de la COVID-19, este contingente poblacional enfrentó desafíos que exigieron un mayor esfuerzo para lidiar con la enseñanza remota, especialmente por parte de las madres responsables del acompañamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. En esta tesis, la cuestión central de investigación es: ¿cómo se dio la contribución de las madres campesinas en el acompañamiento de las actividades escolares de sus hijos ante los desafíos impuestos por la enseñanza remota durante el período pandémico de la COVID-19? El objetivo general fue analizar las contribuciones de la participación de las madres campesinas en el acompañamiento del proceso de escolarización de sus hijos durante el período de clases remotas (2020–2021), en virtud del distanciamiento social provocado por la pandemia de la COVID-19, en el municipio de Pau dos Ferros-RN. Los objetivos específicos fueron: identificar, en el discurso de las madres campesinas, cómo ocurrió el acompañamiento del proceso de enseñanza de sus hijos; describir los desafíos enfrentados por las madres campesinas en el seguimiento de las actividades escolares de sus hijos durante el período pandémico; y analizar las estrategias, los saberes y los recursos movilizados por estas madres para promover la continuidad de las actividades de enseñanza escolar de sus hijos durante el período de enseñanza remota. Para ello, se realizó una investigación de enfoque cualitativo, de carácter descriptivo, fundamentada en el método dialéctico, que enfatiza las relaciones entre los sujetos y la sociedad. El locus de la investigación fueron tres comunidades rurales del municipio de Pau dos Ferros-RN: “Comunidade Girassol”, “Comunidade Mandacaru” y “Comunidade de Juazeiro”. La información fue recolectada mediante entrevistas semiestructuradas con diez madres cuyos hijos estuvieron matriculados en los años 2020 y 2021, en el contexto de la pandemia. Los datos fueron analizados con base en el análisis de contenido de Bardin (2020). Los resultados revelaron diversas dificultades enfrentadas por las madres en el acompañamiento de las actividades escolares de sus hijos, entre ellas: el desafío de adaptación a la enseñanza remota y la falta de credibilidad hacia esta modalidad de enseñanza, por no producir el efecto esperado en el aprendizaje. No obstante, las participantes de esta investigación reconocieron que la enseñanza remota fue necesaria para evitar que sus hijos se distanciaran del proceso educativo y para prevenir la deserción escolar. Se desprende, por tanto, que esta tesis aborda las estrategias adoptadas y las implicaciones del involucramiento de las madres campesinas del territorio de Pau dos Ferros, en la región del Alto Oeste Potiguar, durante el período de la pandemia de la COVID-19, en el acompañamiento escolar de sus hijos a través de la enseñanza remota. Dicho involucramiento se constituye en una contribución significativa y en una fuente de motivación para la colaboración y el compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la trayectoria educativa de los hijos y con la acción didáctico-pedagógica de los docentes. Se espera que los relatos de estas madres estimulen la inversión en políticas públicas que garanticen una educación de mayor calidad para los pueblos residentes en comunidades rurales.

Palabras clave: educación del campo; pandemia; madres campesinas; enseñanza remota.

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ACC	Atividade Curricular em Comunidade
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAMEAM	Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPF/UERN	Campus Avançado de Pau dos Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de ética em pesquisa
CF	Constituição Federal
CMEIs	Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de saúde
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EDOC	Educação do Campo
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPIN	Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPV	Medida Provisória
MS	Ministério da Saúde

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEEd	Núcleo de Estudos em Educação
NuGAR	Núcleo de Estudos em Geografia Agrária e Regional
OMS	Organização Mundial de Saúde
PB	Paraíba
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONACAMPO	Política Nacional do Campo, das Águas e das Florestas
PNI	Programa Nacional de Imunização
PTEAR	Plano de Trabalho e Estratégias de Aprendizagens Remotas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RN	Rio Grande do Norte
SAEB	Sistema de avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC/PDF	Secretaria Municipal de Educação de Pau dos Ferros
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da pesquisa	29
Figura 2 - Mapa da Localização do Estado do Rio Grande do Norte destaque para o Nordeste, Município de Pau dos Ferros com as áreas rurais estudadas	49
Figura 3 - Etapas do processo de pesquisa com base em Bardin (2020).....	55
Figura 4 - A) Encontro com a gestora; B) Visita a SEDUC, Centro de Ensino Rural	59
Figura 5 – Encontro com as professoras (Centro de Ensino Rural- SEDUC).....	60
Figura 6 - Registros da paisagem do sertão nordestino no momento da pesquisa na Comunidade Girassol: A) Tempo nublado; B) Açude público que abastece a cidade de Pau dos Ferros	61
Figura 7 - Paisagens do nordeste semiárido na Comunidade Mandacaru: A) Cacto; B) Juazeiro	61
Figura 8 – Entrevistas realizadas nas residências das mães nas Comunidades Juazeiro, Mandacaru e Girassol	63
Figura 9 - Entrevista em ambiente de trabalho da mãe (BAR) na Comunidade Juazeiro	63
Figura 10 - Encontro em local de trabalho da mãe (salão de cabeleireiros), na Comunidade Mandacaru	64
Figura 11 – Entrevista no pátio da escola, na Comunidade Mandacaru	65
Figura 12 - Entrevistas realizadas nas residências das mães, na Comunidade Girassol	65
Figura 13 – Caminhos da pesquisa na Comunidade Juazeiro	67
Figura 14 - Ficha de acompanhamento dos registros das atividades desenvolvidas a distância	139
Figura 15 - Competências gerais da BNCC na Educação Infantil	140
Figura 16 – Código alfanumérico.....	141
Figura 17 – Ficha de acompanhamento dos alunos.....	141
Figura 18 - Tabela de contagem das aulas no período remoto	142
Figura 19 - Planejamento Estratégico – Ensino Fundamental.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos que apresentam algumas aproximações com o objeto de pesquisa da desta tese.....	33
Quadro 2 - Trabalhos selecionados no portal CAPES	35
Quadro 3 - Síntese dos trabalhos pesquisados nas plataformas SciELO e Google Acadêmico	37
Quadro 4 - Perfil das mães camponesas.....	51
Quadro 5 - Sistematização da concepção da Educação do Campo em interface com a educação freiriana.....	85
Quadro 6 - Síntese das estratégias do Plano de Trabalho e estratégias e ações remotas	136
Quadro 7 - Sucinta descrição das categorias de análise	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos pesquisados na BDTD (forma individual)	31
Tabela 2 - Quantitativos de trabalhos pesquisados utilizando a combinação dos descritores.....	32
Tabela 3 - Quantitativos de trabalhos pesquisados – portal CAPES	34
Tabela 4 - Quantitativo de trabalhos pesquisados na plataforma SciELO	35
Tabela 5 - Quantitativo de trabalhos pesquisados na plataforma Google Acadêmico	36
Tabela 6 - População residente e situação do domicílio no Brasil e Pau dos Ferros, em 2010 e 2022	121
Tabela 7 - Quantitativo de matrículas no Ensino Básico no país	121
Tabela 8 - Quantitativo de docentes do Ensino Básico no país.....	122
Tabela 9 - Quantitativo de escolas de Ensino Básico no país.....	122
Tabela 10 - Quantitativo de matrículas no Ensino Básico no município de Pau dos Ferros-RN	123
Tabela 11 - Quantitativo de docentes no Ensino Básico no município de Pau dos Ferros-RN	123
Tabela 12 - Quantitativo de escolas no Ensino Básico no município de Pau dos Ferros-RN.....	124
Tabela 13 - Quantitativo de matrículas e escolas de Ensino Rural no município de Pau dos Ferros.....	124

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	TRAÇANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	29
2.1	LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES: O ESTADO DO CONHECIMENTO	30
2.1.1	Mapeando as propostas das pesquisas resultantes da busca nas plataformas digitais	38
2.1.2	Refletindo sobre o levantamento da revisão de literatura dos trabalhos selecionados	44
2.2	NATUREZA DA PESQUISA: DESCREVENDO O DESENHO METODOLÓGICO SEUS ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	45
2.2.1	Situando o espaço/lócus da pesquisa: comunidades do mundo rural	48
2.2.3	Instrumentos e procedimentos de técnicas de construção de dados	52
2.2.4	Técnica de análise dos dados	54
2.3	TRAÇANDO ALGUNS PONTOS DAS ANDANÇAS DA PESQUISA	58
3	A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO EM INTERFACE COM A CONCEPÇÃO FREIRIANA	70
3.1	UM OLHAR DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	80
3.2	A FAMÍLIA NO ENSINO NO/DO CAMPO: REFLEXÕES COMPLEMENTARES	88
4	O DESABROCHAR DO AROMA DOS VERDES CAMPOS: REFLEXÃO SOBRE A PANDEMIA POR COVID-19 E OS IMPACTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	101
4.1	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA PANDEMIA POR COVID-19	102
4.1.1	Algumas reflexões sobre a pandemia e a educação no e do campo: desafios e possibilidades no processo escolar educativo	113
5	PERCORRENDO AS VEREDAS DAS COMUNIDADES RURAIS: REFLEXÕES SOBRE O ECOAR DAS VOZES DAS MÃES CAMPESINAS .	119
5.1	DESCREVENDO SOBRE A SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO NO BRASIL E EM PAU DOS FERROS.....	120
5.2	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS LEGAIS QUE NORTEARAM O ENSINO NO/DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PAU DOS FERROS – RN DURANTE O PERÍODO EMERGENCIAL (2020-2021)	125
5.3	TECENDO O FIO ENTRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO E O ENTOAR DAS VOZES DAS MÃES CAMPESINAS ACERCA DOS IMPACTOS DA PANDEMIA NO ENSINO ESCOLAR DE SEUS FILHOS	146
5.3.1	Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem	147
5.3.2	Concepção de Ensino Remoto.....	161
5.3.3	Recursos e estratégias de ensino	177
6	CONCLUINDO A PROSA NAS TRILHAS CAMPESINAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	193
	REFERÊNCIAS.....	203

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	
.....	217
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	219
APÊNDICE C – CORDEL HISTÓRIA DE VIDA.....	221
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	205

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala de saberes de experiência feitos, trata-se de ressaltar que a formação profissional dos trabalhadores é um processo complexo e que envolve um conjunto de desempenhos e das capacidades sociais e culturais, fruto de processos de socialização, derivados da imersão dos sujeitos do trabalho nos diversos mundos socializados (família, grupos de pares, amigos, escolas, etc.) e de processos formativos sistemáticos e organizados (Streck; Redin; Ziitkoski, 2019, p. 463).

A Educação do Campo é uma modalidade da educação básica. Tratada como educação rural na legislação brasileira, passou a ter importância devido ao seu reconhecimento por meio da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) e da Resolução n.º 07/2010 (disposição legal que trouxe, em seu art. 2º, parágrafo único, as Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as modalidades do Ensino Fundamental, incluindo a Educação do Campo).

O reconhecimento legal e a consequente regulamentação da Educação do Campo contribuíram significativamente para uma nova perspectiva na construção de políticas públicas voltadas às especificidades dessa modalidade de ensino. Ressalte-se, no entanto, que, apesar de a Constituição Federal de 1988 trazer em seu bojo as normas que devem ser adaptadas pelos estados e municípios para o atendimento às necessidades das escolas “no/do” campo, a maioria delas ainda se encontra longe de se adequar ao que é estabelecido pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001).

Partindo dessa premissa, compreende-se que a Educação do Campo deve submeter-se aos processos de adequação à especificidade do contexto no qual a escola está inserida, sobretudo quanto à natureza do trabalho na zona rural, durante o período de escolarização dos educandos. Conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) (Brasil, 2001, p. 267), “[...] a Educação do Campo, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, como também transcende ao acolher, os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas”.

Vale ressaltar que existem diversos temas, aspectos e fatores relacionados à escola do campo que precisam ser estudados e pesquisados, em momentos e níveis distintos, mesmo tendo ocorrido um aumento significativo da produção científica na área da Educação do Campo nesses últimos tempos. Pode-se citar como exemplo de estudos realizados nessa área os seguintes trabalhos: “**A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**”, de Arroyo e Fernandes (1999); “**Por uma Educação Básica do Campo**”, de Kolling, Nery e Molina (1999); “**Por uma Educação do Campo**”, de Arroyo Caldart e Molina (2011); “**Outros Sujeitos,**

Outras Pedagogias”, de Arroyo (2014); **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas**, de Ghedin (2012); **“Fundamentos da Educação do Campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia”**, de Rossato e Praxedes (2015); **“Formação de Formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil”**, de Molina e Martins (2019).

Artigos, dissertações e teses, bem como as próprias Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo-DOEBEC (Brasil, 2001) também são exemplos de materiais nesta área.

Ainda sobre a Educação do Campo, sabe-se que ela ocorre tanto nos espaços escolares quanto fora deles, como nas comunidades e associações, e envolve os saberes dos sujeitos camponeses, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. A verdade é que os educadores devem observar e entender como esse movimento social vem se construindo no sentido de formar um novo sujeito, seja homem, mulher, crianças, jovens e adultos, numa perspectiva de superação das condições coloniais impostas desde o processo de invasão/descoberta do Brasil.

Segundo Caldart (2004, p. 18), “a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”. O silenciamento sobre o rural e o esquecimento deste nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico dos povos do campo, tornando-se algo preocupante (Caldart, 2011).

Ao pensar em uma escola do campo, é necessário voltar-se para o compromisso com os valores e a cultura dos povos camponeses. Para isso, também é preciso direcionar o olhar, conforme ressalta Arroyo (2011), para os programas, o currículo, a metodologia, a formação dos professores, entre outros aspectos importantes.

Como se não bastassem as dificuldades já enfrentadas pela população camponesa, surgem outros problemas, como o acesso à internet, uma vez que “a dificuldade de acesso à internet pelas populações do campo [...] representa a displicência do poder público em não garantir aos camponeses algo fundamental [...] o acesso à internet e aos meios de comunicação” (Souza, 2020, p. 9).

No que tange à expansão da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no país, nos últimos anos, de acordo com as informações apresentadas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022, on-line), temos o seguinte cenário:

Na área rural, o percentual era menor, mas vem crescendo: começou em 33,9% em 2016, na primeira edição da pesquisa, passou para 67,5% em 2021 e atingiu 72,7%, em 2022. A proporção de pessoas que utilizam a internet cresce desde o começo da pesquisa, inclusive na área rural. No entanto, ainda se nota uma diferença grande frente às áreas urbanas, mesmo que essa diferença venha se reduzindo ao longo do tempo.

É importante frisar que, em relação ao acesso à internet, o telefone móvel celular foi um dos equipamentos mais utilizados pela população para facilitar a comunicação entre os pares, tanto na área rural quanto na urbana. Vale ressaltar, ainda, que a ausência de conexão tecnológica no campo brasileiro dificultou o acesso dos produtores aos serviços de entrega domiciliar e até mesmo a atendimentos de emergência (Grilli, 2020).

Assim, se na rotina comum a falta de acesso à internet já representava um empecilho para a população campesina, imagine o prejuízo no contexto da pandemia da COVID-19, em que os transtornos por ela causados ampliaram as desigualdades sociais existentes no país, impondo inúmeros desafios à educação pública brasileira e colocando os professores em situações desafiadoras e inesperadas.

Um dos maiores problemas, portanto, no contexto da pandemia, esteve relacionado às questões tecnológicas educacionais, não só pela deficiência, mas também pela sua escassez na maioria dos espaços educativos das escolas da rede pública de ensino no campo. Como bem afirmam Santos, Santos e Santos (2021), no decorrer da pandemia, em virtude da ausência de políticas públicas, aumentou ainda mais a desigualdade no contexto das escolas do campo, no que diz respeito à exclusão digital, pois as escolas não dispunham de equipamentos tecnológicos para atender os alunos residentes nas áreas rurais.

São evidentes os inúmeros desafios enfrentados pelas mães campesinas no processo de ensino escolar de seus filhos. Diante desse contexto, segundo o relato de algumas mães, essas tiveram que estudar, pesquisar e se reinventar, adaptando, inclusive, seu espaço e seu tempo às aulas remotas. Esse movimento de reinvenção ocorreu tanto na organização da estrutura física doméstica, na busca por um local apropriado para realizar as atividades, quanto na forma de organizar sua rotina, no que diz respeito às atividades laborais (domésticas, agrícolas, entre outras).

Frise-se, contudo, que a educação remota, modalidade adotada no contexto pandêmico, não é sinônimo de educação tecnológica, embora ela dependa do uso das tecnologias para exercer sua funcionalidade. Ela é pensada para atender aos que estão em isolamento social devido à causa da pandemia por COVID – 19 (Silva; Santos; Lima, 2020).

Desse modo, as práticas pedagógicas realizadas no período crítico da pandemia (biênio

2020/2021) mostraram-se insuficientes para promover o acesso igualitário dos alunos ao processo de ensino na modalidade remota, pois, segundo os relatos das mães, em algumas comunidades pesquisadas, o acesso à internet revelou-se insuficiente para atender às demandas daquele contexto. Além disso, houve dificuldade na entrega do material impresso, entre outros problemas que comprometeram a inclusão do aluno do campo nesse processo.

De acordo com Silva, Alencar e Carvalho (2022, p. 105),

Durante el período de pandemia en Brasil, especialmente, en tres escuelas primarias y secundarias públicas de Ceará, Paraíba y Rio Grande do Norte, de entre los estudiantes que accedieron a actividades remotas durante este período, el 66,80% no encontró dificultades para realizar estas actividades. El 85,00% no tenía internet en casa, el 10,00% indicó que su teléfono móvil no contaba con acceso a internet, y el 5,00% decía no tener ningún dispositivo electrónico con el que acceder a Internet. De esta forma tenían problemas para acceder al material didáctico enviado por los profesores, y dificultad para enviar las actividades cuando así lo solicitaban los docentes.

Nesse sentido, em alguns municípios, como, por exemplo, Pau dos Ferros – RN, criou-se o Plano de Estratégias e Aprendizagem Remota da Secretaria de Educação (SEDUC), que, segundo o próprio plano, previa a realização das aulas remotas com a utilização de materiais didáticos adequados aos seus estudantes, contemplando todas as escolas da zona rural que adotassem esse regime (Pau dos Ferros, 2020). Ainda conforme o plano, nas comunidades sem acesso à internet, os alunos deveriam receber materiais impressos, de maneira a assegurar a sua inclusão no ensino.

Sobre esse processo durante o período pandêmico, a SEDUC do município de Pau dos Ferros – RN agiu, diante da suspensão das atividades no ambiente escolar do distanciamento social, com o propósito de buscar alternativas que pudessem atender às necessidades dos alunos, visando minimizar os déficits de aprendizagem, que provavelmente ocorreriam com a suspensão das aulas presenciais.

Nesse contexto, as Unidades Escolares deram início ao processo de planejamento de atividades pedagógicas, utilizando estratégias para estabelecer contato com as famílias e encaminhar as atividades aos alunos de todos os segmentos, incluindo as escolas no campo.

O Plano de Estratégias e Aprendizagem Remota previa, ainda, a necessidade de definir estratégias de ensino para as aprendizagens ativas, com o apoio pedagógico de professores e familiares, para atender a cada etapa educacional prevista nesse plano: Educação Infantil – Creche e Pré-Escola, Ensino Fundamental/Anos Iniciais, Ensino Fundamental/ Anos Finais, Educação do Campo e Educação Especial. Assim, o Plano teve como meta proporcionar:

A participação dos alunos de cada ano/série corresponda ao percentual mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) dos discentes a manter a regularidade na execução das atividades de cada componente curricular; fazer o acompanhamento em tempo hábil e diminuir o tempo ocioso dos alunos, proporcionando um aprendizado significativo (Pau dos Ferros, 2020, p. 6).

Diante desse contexto, o foco da presente tese não é a pandemia da COVID-19 que atingiu a humanidade, mas sim as estratégias adotadas e as implicações do envolvimento das mães camponesas do território de Pau dos Ferros, no Alto Oeste Potiguar, no período da pandemia da COVID-19, para o acompanhamento escolar de seus filhos, por meio do ensino remoto; cujo envolvimento se constitui como contribuição significativa e fonte de motivação na colaboração e comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, na trajetória educacional dos filhos e na ação didático-pedagógica dos professores.

A pesquisa evidenciou que o ensino remoto impôs desafios ainda maiores em comparação ao acompanhamento realizado na modalidade presencial. Entre os aspectos destacados nesse processo, ressalta-se a motivação das mães e o reconhecimento delas sobre a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem escolar dos alunos.

Dessa forma, apresenta-se como questão central a seguinte pergunta: **como se deu a contribuição das mães camponesas no acompanhamento das atividades escolares de seus filhos, dos desafios impostos pelo ensino remoto durante o período pandêmico da COVID-19?**

Desta questão norteadora, decorreram as seguintes questões específicas: como as mães camponesas participaram das tarefas escolares no processo educativo dos filhos durante as aulas remotas? Quais foram os principais desafios enfrentados por elas no acompanhamento das atividades escolares dos filhos durante a pandemia? Quais estratégias e recursos foram utilizados por essas mães para promover a continuidade das atividades de ensino escolar dos filhos no período do ensino remoto?

Para responder às questões de estudo, tem-se como **objetivo geral**: analisar as contribuições da participação das mães camponesas no acompanhamento do processo de escolarização de seus filhos, durante o período das aulas remotas (2020-2021), em virtude do afastamento social provocado pela pandemia do COVID-19, no município de Pau dos Ferros – RN.

Delineando para o construto da pesquisa, elegeram-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar, no discurso das mães camponesas, como ocorreu o acompanhamento do processo de ensino de seus filhos;
- Descrever os desafios enfrentados pelas mães camponesas no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, no período pandêmico;
- Analisar as estratégias, os saberes e os recursos mobilizados por essas mães para promover a continuidade das atividades de ensino escolar dos filhos, no período do ensino remoto.

É preciso acreditar que o campo é um espaço vivo, ou seja, que o campo é um dos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais onde os sujeitos podem lutar de forma coletiva, compreendendo a dinâmica de viver em cada território ocupado. Nessa direção, conforme assevera Caldart (2004), a Educação do Campo estabelece um diálogo entre a teoria pedagógica e a realidade particular dos camponeses e camponesas, ou seja, com foco na formação humana, tendo em vista a preocupação com a educação do conjunto da população trabalhadora que vive neste espaço.

Por esse viés, a Educação do Campo necessita aprofundar suas reflexões sobre a escola, de forma a ser capaz de atender às especificidades dos povos camponeses. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (DOEBEC, Brasil, 2001, p. 196), “a decisão de propor diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.”

Vale ressaltar que tal orientação ganhou ainda mais relevância no contexto pandêmico, haja vista que as especificidades do campo, no que tange às dificuldades de acesso e aos conhecimentos para operar os recursos tecnológicos, precisavam ser fortemente consideradas na elaboração das diretrizes educacionais no formato de ensino remoto.

Assim, com a pandemia da COVID-19, surgiu a necessidade de estudar o contexto do campo diante dessa realidade, a partir do olhar das mães camponesas sobre o processo escolar de seus filhos, durante as aulas não presenciais.

Nesse contexto, as unidades escolares iniciaram o planejamento de atividades pedagógicas, lançando mão de estratégias para estabelecer contato com as famílias e encaminhar as atividades para os alunos de todos os segmentos, incluindo as Escolas do Campo.

Para melhor compreensão sobre a escolha do presente objeto de pesquisa, assim como da tese desenvolvida, explica-se que a ideia partiu da experiência da pesquisadora em seu Mestrado em Ensino (2014-2016), quando foi possível realizar uma pesquisa sobre a formação dos professores das escolas de turmas multianos do município de Pau dos Ferros–RN. Sua

justificativa, de cunho pessoal, se fundamenta na trajetória acadêmica, profissional e pessoal da pesquisadora, como ex-aluna do campo, que se inicia na Educação Básica, ainda na década de 1970.

Paraibana e residente do município de Cuitegi, estado da Paraíba/PB, filha de agricultores e membro de uma família de sete filhos, semianalfabetos, a pesquisadora foi a única a ingressar no Ensino Superior. Aprendeu a ler as primeiras letras na "Carta de ABC", por intermédio da irmã mais velha, que possuía pouco saber. Foi matriculada na escola para cursar a etapa da alfabetização e, sequencialmente, o primeiro ano primário, realizado em uma casa localizada na cidade, no período noturno.

No ano seguinte, cursou a segunda série no turno diurno em uma escola. Por falta de vagas nas escolas da cidade de Cuitegi, frequentou o Grupo Escolar, localizado no Sítio Barra, para a conclusão do Ensino Fundamental (3ª e 4ª séries). Concluir o 4º ano primário, para a pesquisadora, significou a superação de alguns problemas, dentre os quais: a dificuldade com a falta de unidades escolares na comunidade em que residia, o que a fazia percorrer uma certa distância até o grupo escolar mais próximo.

Ao concluir essa primeira etapa do primário, a pesquisadora enfrentou mais um desafio em sua trajetória escolar: a cidade em que residia (Cuitegi–PB) ainda não tinha escolas com o ensino ginásial, sendo necessário, portanto, seu deslocamento para a cidade vizinha, Guarabira–PB, onde teve que enfrentar o exame de admissão exigido na época para cursar a 5ª série do curso ginásial.

Passou no exame e estudou apenas um ano na referida cidade, pois, no ano seguinte, foi inaugurado um colégio com ensino ginásial em sua cidade de origem. Após a conclusão do ensino ginásial, retornou à cidade vizinha, já citada anteriormente, para cursar a 1ª série do Científico do Colegial. Concluída essa série, por motivos particulares, precisou interromper seus estudos, retornando 9 (nove) anos depois e ingressando no magistério, um curso profissionalizante com habilitação específica para o Magistério e Pré-Escola, em uma escola pública na cidade de São Paulo (1995-1998).

Na educação superior, as memórias sobre o mundo rural, inclusive aquelas que remetem à Educação no/do Campo, a acompanharam. Os cursos de graduação em Pedagogia, concluído em 2006, e em Geografia, concluído em 2015, possibilitaram realizar um estudo sobre as temáticas das classes multianos ou multisseriadas, como são popularmente conhecidas no meio escolar, bem como aprofundar os conhecimentos a respeito da reforma agrária, por meio da Atividade Curricular em Comunidade (ACC), um componente optativo dos currículos de

graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros-RN.

Nesse momento, os alunos, com a orientação de um professor, desenvolveram atividades pedagógicas de intercâmbio de conhecimentos entre a universidade e a comunidade local, a fim de ministrar cursos, promover conferências, oficinas, palestras, entre outros.

Vale salientar que foram 9 (nove) anos, desde o ingresso até a conclusão do curso de Geografia, em virtude da nomeação em concurso público para docência na Educação Infantil no município de Pau dos Ferros–RN. Isso se deu porque havia uma incompatibilidade de horários entre o curso de Geografia, que funcionava no turno matutino, e o trabalho, que também ocorria no mesmo turno. Tendo vista que o município não dispunha, na época, de salas de aula no período da tarde para essa etapa da educação, a pesquisadora foi levada a trancar o curso até que o município disponibilizasse salas de aula em turno diverso para essa etapa da Educação Básica.

Durante a ACC, realizada no semestre de 2005.2, foram realizadas atividades nas escolas do campo, com classes multianos, no município de Dr. Severiano–RN, com o objetivo de conhecer a realidade e estabelecer um diálogo com a comunidade local e a comunidade escolar. A partir disso, foram realizadas, com as educadoras do município, oficinas pedagógicas de temáticas diversas, tais como: oficinas de leitura, jogos e brincadeiras, oficinas de arte, dentre outras.

No decorrer de outra ACC, intitulada “Diálogos na Reforma Agrária”, no semestre 2007.2, durante o curso de Geografia, foi realizada uma visita ao Assentamento Paraná, no município de Itaú–RN, com a finalidade de conhecer a comunidade. Na oportunidade, ocorreram encontros com famílias e visitas à fábrica de castanhas¹ daquela comunidade, além de terem sido promovidas palestras, apresentações artístico-culturais, oficinas pedagógicas sobre leitura e uma campanha de doação de livros para a criação de uma biblioteca na comunidade. Essas ações foram realizadas visando contribuir com o processo de aprendizagem dos educandos daquele assentamento, possibilitando a aproximação com o cotidiano de vida dos assentados da reforma agrária.

Vale salientar também a participação no Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Educação (NEEd), do Departamento de Educação, CAPF/UERN, de Pau dos Ferros, através das pesquisas: “O cuidar e o educar no cotidiano da Educação Infantil” (como membro-

¹ Cooperativa local de descascamento das castanhas de caju, realizada pelas mulheres do Assentamento Paraná, em Itaú – RN

participante, por ser professora de educação infantil do município de Pau dos Ferros–RN), realizada entre 2009 e 2010, e “Diálogos autobiográficos: Memória, História de Vida”, que ocorreu durante o período de agosto de 2010 a outubro de 2013 (compreendendo um total de quatro etapas desse projeto de pesquisa, bem como foram desenvolvidas oficinas, debates, palestras e estudos no decorrer da pesquisa “Reminiscências do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd).

Dando continuidade a essa trajetória, como aluna do Curso de Especialização em Educação e Linguagens para a Multiculturalidade, realizado pelo Departamento de Educação do CAPF/UERN, no período de novembro de 2012 a abril de 2014, foi possível refletir e compreender a diversidade na educação.

No Mestrado Acadêmico em Ensino (2014 a 2016) e atuando como membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Geografia Agrária e Regional (NuGAR), também no CAPF/UERN, desde 2013 até os dias atuais, foi possível estudar a dinâmica do espaço agrário e regional do Alto Oeste Potiguar e desenvolver atividades como eventos acadêmicos, participação em grupos de estudo e ciclos de debates, dentre outros, que proporcionaram grandes experiências e aprendizados enriquecedores.

Além dessas experiências acadêmicas, destaca-se a efetiva atuação no espaço escolar, lecionando na Educação Básica (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio), bem como na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisadora também atuou como supervisora pedagógica em escolas do campo multisseriadas, no ano de 2021, onde teve a oportunidade de, juntamente com os docentes, planejar, orientar, acompanhar e desenvolver projetos.

Muitos desafios foram enfrentados, tendo em vista que as escolas do campo são compostas por classes multianos, o que requer um olhar mais aguçado por parte do supervisor e do professor no que tange ao desenvolvimento das atividades.

A pesquisadora também participou de formação continuada por meio das plataformas digitais, via Google Meet, com as técnicas da SEDUC, para seguir acompanhando os docentes na organização e planejamento do que seria executado.

No decorrer de sua trajetória, desempenhou ainda outras funções, como coordenadora do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e pedagoga da Casa da Família. Atualmente, como professora efetiva, atua como supervisora escolar na Educação Infantil, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) do município de Pau dos Ferros–RN, e também atua como suporte pedagógico no ensino fundamental, anos iniciais e finais, no quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC), ambos na zona urbana.

Essas experiências têm colaborado para seu contínuo processo de formação humana e profissional². Portanto, observa-se que o objeto da presente pesquisa está intrinsecamente relacionado à experiência e vivência da pesquisadora. Essa conexão confere legitimidade e fundamenta a realização deste estudo.

Nessa direção, considerando, portanto, o construto da pesquisa, com base na problemática apresentada, esta tese está estruturada em seis capítulos.

O primeiro capítulo versa sobre as Considerações Introdutórias desse objeto de estudo, no qual se apresenta uma breve discussão sobre a educação do campo e o ensino remoto, abordando, de forma sucinta, as dificuldades desse ensino na trajetória escolar dos alunos, em que as mães foram protagonistas nesse processo. Neste capítulo discute-se, também, o objeto de estudo, o ensino remoto a partir do olhar das mães camponesas no tocante ao processo escolar de seus filhos durante a suspensão das aulas no período pandêmico, além de se apresentar a justificativa de caráter pessoal, acadêmica e profissional que levaram à aproximação da pesquisadora com a temática de estudo.

O segundo capítulo, “Traçando os caminhos metodológicos da pesquisa”, por sua vez, trata dos aspectos teóricos e metodológicos que nortearam a pesquisa, incluindo os instrumentos que pautaram a coleta e análise dos dados, fundamentados em teóricos que discutem o tema em estudo. Ainda, neste capítulo, faz-se um breve levantamento de teses no Catálogo de Dissertações e Teses e BDTD, bem como na plataforma Google Acadêmico e SciELO, para mostrar as temáticas discutidas nos trabalhos selecionados.

Buscou-se, com isso, identificar aproximações e distanciamentos em relação a este objeto de pesquisa, o que permitiu um olhar mais aprofundado sobre os conhecimentos no campo educacional, sobretudo, uma maior reflexão sobre as contribuições para a comunidade acadêmica, no que diz respeito às futuras investigações nessa área de estudo, explicitando, também, a aprovação da pesquisa no comitê de ética. Apresentando, ao final, um recorte da pesquisa empírica realizada nas veredas rurais.

Dando sequência, o terceiro capítulo **“Educação no/do Campo em interface com a concepção freiriana”** descreve a Educação do Campo sob a concepção freiriana, explicitando a relevância do diálogo como norteador para a emancipação dos sujeitos.

O quarto capítulo, **“O desabrochar do aroma dos verdes campos: reflexões sobre a pandemia por COVID-19 e os impactos no contexto da Educação do Campo”** faz uma breve retrospectiva histórica acerca da pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19)

² Histórico detalhado em Bem e Silva (2016, p.18-19).

e seus impactos na sociedade, bem como na Educação do Campo, refletindo sobre os desafios no processo escolar dos educandos residentes no campo, a partir das concepções de autores que se debruçaram sobre a nova configuração educacional.

O quinto capítulo, denominado "**Percorrendo as veredas das comunidades rurais: reflexões sobre o ecoar das vozes das mães camponesas**", tem como finalidade apresentar as análises dos dados resultantes dos documentos oficiais referentes ao ensino remoto, bem como as entrevistas realizadas nas residências das mães camponesas durante a pesquisa, a partir do recorte das análises da interpretação dos dados construídos no âmbito da pesquisa empírica. Nele são apresentados os relatos das mães sobre suas experiências e desafios no decorrer do período pandêmico, refletindo sobre o envolvimento dessas mães ao auxiliar seus filhos em suas tarefas escolares, atuando como protagonistas no processo escolar.

Por fim, as Considerações Finais evidenciam, com o apoio das mães colaboradoras no objeto deste estudo, os resultados alcançados por meio da efetivação desta pesquisa.

No capítulo a seguir, portanto, serão apresentados os passos teóricos e metodológicos que embasaram o objeto de estudo, bem como uma breve descrição sobre o perfil das mães entrevistadas, explicitando as andanças percorridas nas veredas rurais.

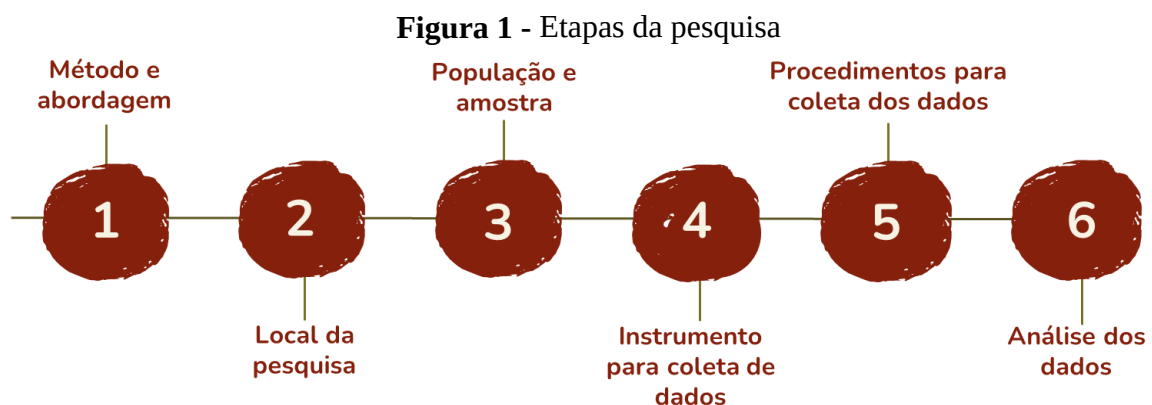
2 TRAÇANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, será traçado o desenho metodológico com ênfase nos objetivos propostos. Sua organização estrutura-se, inicialmente, no levantamento de um banco de dados sobre a temática da pesquisa e o estado do conhecimento, chegando à conclusão da necessidade de investigar o discurso de mães campesinas como tema fundamental para uma pesquisa de doutorado, uma vez que se trata de um tema ainda não pesquisado, segundo os resultados do levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), CAPES, Google Acadêmico e SciELO.

A metodologia é um dos passos mais importantes da pesquisa, pois é ela que sustenta e aponta os caminhos de todo o processo, através dos métodos utilizados para atingir os objetivos pretendidos. Dessa forma, vale salientar que o pesquisador, ao escolher uma abordagem metodológica, deve ter clareza quanto à definição dos procedimentos da pesquisa que irá desenvolver, relacionando as teorias à metodologia a ser utilizada.

Concordando com Richardson (2017), a pesquisa científica precisa de planejamento, que inclua a descrição de seus aspectos fundamentais: a escolha do tema, a tematização, a determinação dos objetivos, a coleta de dados, assim como sua análise, interpretação e potenciais contribuições. O objeto se constrói ao longo do processo investigativo, considerando uma relação dinâmica entre os sujeitos participantes e o pesquisador.

Na Figura 1, apresentamos a relação dos elementos que compõem os traços da metodologia desse estudo:



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

2.1 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste tópico, busca-se justificar a relevância do presente objeto de pesquisa, a partir da construção do estado da arte. Iniciando-se no ano de 2023, foi realizado um primeiro levantamento das produções nas duas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e BDTD, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2023. Foram realizadas leituras dos trabalhos selecionados a partir da utilização dos descritores "Educação do Campo", "Educação Rural" e "Mães Campesinas", com um recorte temporal de 2018 a 2022, e não foram encontradas teses e dissertações que abordassem o objeto de estudo em questão.

Nos meses de setembro e outubro do ano de 2024, realizou-se mais uma busca, desta vez nos periódicos do Google Acadêmico e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), nos quais também não se obteve nenhum resultado. Em abril de 2025, realizou-se nova busca, acrescentando-se dois novos descritores: "Ensino remoto" e "Pandemia", com um recorte temporal de 2020 a 2024, na qual foi possível encontrar três trabalhos com aproximações e distanciamentos do objeto de pesquisa em questão.

Novamente, realizamos outra busca nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, BDTD, Google Acadêmico e SciELO, durante o mês de abril de 2025, utilizando os seguintes descritores: "Educação do campo", "Pandemia", "Ensino remoto" e "Mães campesinas"³. A busca ocorreu da seguinte forma: o primeiro levantamento foi realizado na BDTD, usando o descritor "Educação do campo" no qual se encontrou um resultado de 2.332 (dois mil trezentos e trinta e dois) trabalhos; ao aplicar o recorte temporal 2020 a 2024, o resultado da busca resultou em 892 (oitocentos e noventa e dois) trabalhos.

Ao refinar a busca com filtro para a área de conhecimento “Educação”, o resultado foi 111 (cento e onze) trabalhos, o que equivale a 4,75% do resultado geral. Para o descritor “Pandemia” foram encontrados 11.984 (onze mil novecentos e oitenta e quatro); ao aplicar os filtros, refinando a busca, o resultado foi 113 (cento e treze) trabalhos, isto é, 1,10% do resultado geral. Utilizando o descritor “Ensino remoto” um total de 1.454 (mil quatrocentos e cinquenta e quatro; após refinar a busca, obteve-se o resultado de 49 (quarenta e nove) trabalhos, ou seja, 3,37% do resultado total.

³ A escolha dos descritores se deu pelo fato do objeto de pesquisa se configurar como as mães campesinas lidaram com o ensino dos filhos no período da pandemia

Ao fazer a busca com o descritor “Mães campesinas”, não foi encontrado nenhum trabalho relacionado ao descritor. Na Tabela 1, apresentamos o quantitativo de trabalhos pesquisados a partir do recorte temporal dos últimos cinco anos (2020 a 2024)⁴.

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos pesquisados na BDTD (forma individual)

Descritores	Quantitativos Geral	Quantitativos com refinamento	Percentual/Quantitativo com refinamento
Educação do campo	2.332	111	4,75%
Pandemia	11.984	133	1,10%
Ensino Remoto	1.454	49	3,37
Mães campesinas	Nenhum registro		

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025).

Refinando ainda mais a busca para encontrar trabalhos que se aproximassem do nosso objeto de pesquisa, seguiu-se com os mesmos descritores já mencionados. Assim, foram utilizados, na plataforma, os descritores conforme o Quadro 2, utilizando-se do operador booleano “AND”, cuja funcionalidade é adicionar dois ou mais descritores, facilitando o refinamento da busca (Moura, 2023).

Diante disso, optou-se pela combinação dos descritores, a saber: “Educação do Campo” AND “Pandemia”, resultando em um total de 78 trabalhos. Para refinar a busca, utilizaram-se os filtros da plataforma mencionada. Após o refinamento, obteve-se um total de 14 trabalhos, correspondendo a 17,95% do total. Para o descritor “Educação do Campo” AND “Ensino remoto”, utilizou-se a mesma estratégia, obtendo-se, como resultado geral, 19 (dezenove) trabalhos; após o refinamento, restaram 2, correspondendo a 10,52% do total mencionado.

Com o descritor “Educação do Campo” AND “Mães campesinas”, não foi encontrado nenhum registro. Buscou-se também a combinação dos descritores “Pandemia” AND “Ensino remoto”, obtendo-se um resultado geral de 1.184 (mil cento e oitenta e quatro) trabalhos, que, após aplicar o refinamento, resultou em 44 trabalhos, correspondendo a 3,71% do total.

Com o descritor “Pandemia” AND “Mães”, encontrou-se um resultado geral de 274 (duzentos e setenta e quatro) trabalhos, que, ao refinar a busca, reduziu-se a 5 trabalhos, o equivalente a 1,82% do total.

Em mais um descritor: “Ensino remoto” AND “Mães” obteve-se um resultado geral de 25 (vinte e cinco) trabalhos, o que, com a aplicação do refinamento, resultou em 2 (dois) trabalhos, o correspondente a 8,00% do valor total.

⁴ A escolha do recorte temporal dá-se pelo fato da pesquisa ter ocorrido no contexto pandêmico, período atípico da história.

Por fim, fez-se a combinação de todos os descritores juntos, aplicando o operador booleano “E”, tais como: “Educação do campo” E “Mães” E “Pandemia” E “Ensino remoto”, não sendo encontrado nenhum registro. A Tabela 2, a seguir, apresenta o quantitativo dos trabalhos pesquisados na biblioteca de teses e dissertações – BDTD.

Tabela 2 - Quantitativos de trabalhos pesquisados utilizando a combinação dos descritores

Descritores	Quantitativos geral	Quantitativos com refinamento	Percentual/quantitativo com refinamento
“Educação do campo” AND “Pandemia”	78	14	17,95%
“Educação do campo” AND “Ensino remoto”	19	2	10,52%
“Educação do campo” AND “Mães camponesas”	Nenhum encontrado		
“Pandemia” AND “Ensino remoto”	1.184	44	3,71%
“Pandemia” AND “Mães”	274	5	1,82%
“Ensino remoto” AND “Mães”	25	2	8,00%
“Educação do campo” AND “Mães” AND “Pandemia” AND “Ensino remoto”	Nenhum registro encontrado		

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025).

Concluídas as combinações dos primeiros descritores elencados acima, utilizando os filtros da plataforma e os operadores booleanos, os trabalhos filtrados não corresponderam ao objeto da pesquisa; além disso, a combinação de dois ou mais descritores não resultou em nenhum registro.

Ao analisar os descritores “Pandemia” AND “Mães”, cujo percentual foi de 1,82%, e “Ensino remoto” AND “Mães”, correspondente a 8%, pôde-se selecionar alguns trabalhos que, de certa forma, apresentavam alguma aproximação com a pesquisa objeto desta tese.

Após esse mapeamento na BDTD, foram selecionados dez trabalhos, entre os quais se percebeu que a maioria dos temas não se adequava à participação das mães no ensino dos filhos durante o período da pandemia. Assim, ao realizar a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave desses trabalhos, foram excluídos sete, cuja discussão se distanciava da proposta de estudo, pois não contribuíam para a ampliação do arcabouço da pesquisa.

Dessa forma, optou-se por selecionar três trabalhos, todos classificados como “Tipo Dissertação”⁵ na plataforma, que contribuíram, ainda que de forma sucinta, para a ampliação do universo de pesquisa.

Vale ressaltar que os trabalhos selecionados abordam temas que envolvem pesquisas realizadas com mães, mas não exclusivamente com mães camponesas. Os temas das pesquisas são: “Ser mães e não professoras”; “A reorganização do cotidiano escolar em tempos de pandemia”; e “Relação família-escola no contexto do ensino remoto”. Esses trabalhos estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Trabalhos que apresentam algumas aproximações com o objeto de pesquisa desta tese

Ano	Tipo	Autor/a	Instituição de Ensino Superior	Título
2021	Dissertação	Sales, Ana Luiza Honorato de	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Eu sou mãe, não sou professora: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19
2022	Dissertação	Araújo, Andréia de Souza.	Universidade Nove de julho- UNINOVE	Reorganização do cotidiano escolar em tempos de pandemia: táticas de mães para aprendizagem dos filhos
2023	Dissertação	Silva, Maria de Fátima da	Universidade Federal da Paraíba	Implicações das demandas escolares no cotidiano de mães e na relação família-escola durante o ensino remoto emergencial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Sales (2021) desenvolveu sua pesquisa na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e teve como objeto de estudo as mediações exercidas pelas famílias na relação das crianças com as propostas de atividades remotas das escolas, durante a quarentena ocasionada pela pandemia de COVID-19.

Araújo (2022) apresenta, a priori, sua formação como professora, tendo cursado Pedagogia e História, além do Magistério de nível médio, sempre buscando formação para aperfeiçoar sua prática pedagógica. Sua relação com as famílias, cotidianamente, no âmbito do espaço escolar, despertou seu interesse no objeto de estudo, tendo seu trabalho como título: "A reorganização do cotidiano familiar para a continuidade da aprendizagem dos filhos em tempos

⁵ Na plataforma BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), o filtro “tipo de documento” utiliza o termo “dissertação” para se referir aos trabalhos acadêmicos produzidos no nível de mestrado. Já na plataforma da CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações), o filtro “tipo” utiliza geralmente o termo “mestrado” para identificar esses mesmos documentos.

de pandemia." Sua pesquisa foi desenvolvida na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), em São Paulo.

As pesquisadoras Sales (2021) e Araújo (2022) desenvolveram seus estudos a partir de suas experiências. Ambas tratam da mediação/percepção das famílias no período da pandemia, com foco nos estudos mais recentes relacionados à temática.

A pesquisa de Silva (2023) foi desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e justificada por suas experiências enquanto mulher, mãe, sertaneja, professora e pesquisadora da Educação. Seu objeto de pesquisa se constitui por meio das implicações das tarefas escolares no cotidiano de mulheres-mães e na relação família-escola em Bernardino Batista–PB.

Vale ressaltar, ainda, que, na sua pesquisa, Silva (2023, p. 12) discute "alguns dos impactos da pandemia na Educação e o quanto as desigualdades de gênero atravessaram a vida de mulheres-mães e a relação família-escola nesse período."

Dando continuidade à busca, optou-se pelo Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. O procedimento utilizado no portal da BDTD foi o mesmo, utilizando os descritores: "Educação do campo", "Pandemia", "Ensino remoto", "Mães camponesas" e ainda suas combinações com o operador booleano "AND."

Abaixo, a Tabela 3 aborda as informações das produções analisadas no decorrer de abril do ano de 2025.

Tabela 3 - Quantitativos de trabalhos pesquisados – Portal CAPES

Descritores	Quantitativos geral	Quantitativos com refinamento	Percentual/quantitativo com refinamento
“Educação do campo”	3.100	231	7,45%
“Pandemia”	16.823	668	3,97%
“Ensino remoto”	2.120	203	9,57%
“Mães camponesas”	Nenhum registro encontrado		
“Educação do campo AND Pandemia”	83	15	18,07%
“Educação do campo AND Ensino remoto”	19	14	73,68%
“Educação do campo AND Mães camponesas”	Nenhum registro		
“Educação do campo AND Mães AND pandemia AND Ensino remoto”	Nenhum registro encontrado		
“Ensino remoto AND mães”	35	11	31,42%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025).

Para alcançar os resultados descritos na tabela acima, foram utilizados os filtros abordados na plataforma CAPES, que são denominados como tipo "Mestrado", para o refinamento da busca disponível na plataforma. Foram utilizados os filtros: "Tipo", "Ano" e "Área de conhecimento", aplicados aos descritores de forma individualizada e, ainda, agrupados por combinações por meio do operador booleano "AND". Após o refinamento, foram selecionados dois trabalhos.

A seguir, no Quadro 2 abaixo, serão descritas as duas dissertações selecionadas nessa plataforma, mencionando os tipos de trabalhos, autores, dentre outros critérios resultantes da busca.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados no Portal CAPES

Ano	Tipo	Autor/a	Instituição de Ensino Superior	Título
2023	Mestrado	Dias, Érica Fernanda Moreira	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Mulheres e a educação escolar de seus filhos no contexto da pandemia da COVID-19
2022	Mestrado	Mainente, Maria Jozelma Barbosa	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Relação da família com o processo de escolarização durante a pandemia: dificuldades encontradas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Após o refinamento da busca e a seleção dos trabalhos, realizou-se a leitura de seus resumos, títulos e palavras-chave para identificar quais teriam mais proximidade com o objeto de estudo da pesquisa. Ambos os trabalhos, Dias (2023) e Mainente (2022), de certa forma, contribuíram para a pesquisa, por envolverem discussões sobre o ensino remoto na pandemia, além de abordarem os trabalhos realizados com as famílias, apresentando discussões pertinentes sobre a organização das famílias para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de seus filhos nas aulas remotas.

A Tabela 4 abaixo apresenta o quantitativo de trabalhos pesquisados e refinados com os filtros propostos pela plataforma, tendo como respaldo o refinamento da busca, aplicando o operador booleano na combinação de dois ou mais descritores da pesquisa.

Tabela 4 - Quantitativo de trabalhos pesquisados na plataforma SciELO

Descritores	Quantitativos geral	Quantitativos com refinamento	Percentual/quantitativo com refinamento
“Educação do campo”	1.732	285	16,45%
“Pandemia”	14.474	861	5,94%
“Ensino Remoto”	366	117	31,96%
“Mães camponesas”	Nenhum registro		
“Educação do campo” AND “Mães camponesas”	Nenhum registro		

“Educação do campo” AND “Pandemia”	19	11	57,89%
“Educação do campo” AND “Ensino remoto”	11	5	45,45%
“Pandemia” AND “Mães”	114	17	14,91%
“Ensino remoto” AND “Mães campesinas”	Nenhum resultado		
“Educação do campo” AND “Mães campesinas” AND “Pandemia” AND “Ensino remoto”	Nenhum registro		

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025).

A tabela acima trata dos resultados a partir dos descritores da pesquisa, utilizando os filtros expostos na plataforma, a saber: coleções, periódicos, idioma, ano de publicação, áreas temáticas e tipo de literatura. Observou-se, nessa plataforma, que, apesar de ser estabelecido o nome do descritor, o resultado não se direciona apenas para a temática em pesquisa, abrangendo também outras áreas do conhecimento. Acima, vê-se o quantitativo de trabalhos encontrados de forma individualizada, utilizando as combinações com o operador booleano “AND”, conforme os descritores mencionados, exceto o descritor “Mães Campesinas”, pelo fato de não terem sido encontrados resultados.

No que tange às informações presentes na Tabela 5, observa-se que o descritor “Pandemia” apresenta um percentual mínimo, inferior aos demais descritores, de 5,94% do total; em seguida, vêm os descritores que não obtiveram nenhum registro, conforme se vê na tabela acima.

Na sequência, realizou-se o levantamento na plataforma Google Acadêmico, usando as mesmas estratégias descritas nas plataformas citadas anteriormente, conforme apresentamos na Tabela 5 abaixo.

Tabela 5 - Quantitativo de trabalhos pesquisados na plataforma Google Acadêmico

Descritores	Quantitativos geral	Quantitativos com refinamento	Percentual/quantitativo com refinamento
“Educação do campo”	60. 000	19	0,03%
“Pandemia”	599.000	443	0,07%
“Ensino remoto”	49.000	40	0,08%
“Mães campesinas”	Nenhum registro		
“Educação do campo AND Pandemia”	7.910	32	0,40%

“Educação do campo AND Ensino remoto”	2.390	43	1,80%
“Educação do campo AND Mães campesinas”	Nenhum registro		
“Educação do campo AND Mães campesinas AND Pandemia AND Ensino remoto”	Nenhum registro		
“Ensino remoto AND Mães campesinas”	Nenhum registro		
“Ensino remoto AND Mães”	5.630	10	0,17%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025).

A tabela acima explicita, de forma sucinta, o quantitativo apresentado dos descritores de forma individualizada e também por meio das combinações dos operadores booleanos utilizados para as quatro plataformas pesquisadas. Dentre os descritores, o que apresentou um maior quantitativo foi o de “Educação do Campo”, totalizando 60.000 (sessenta mil) do resultado geral, que, após aplicar o refinamento, resultou em 19 (dezenove) trabalhos, o que corresponde a 0,03% do total, apresentado para a área pesquisada.

Os demais descritores também apresentaram um número elevado de publicações, com exceção de alguns, que não resultaram em nenhum resultado.

Após o mapeamento, criou-se o Quadro 3 a seguir, incluindo os trabalhos selecionados nas plataformas SciELO e Google Acadêmico, com a descrição de títulos, autores, anos e periódicos.

Quadro 3 - Síntese dos trabalhos pesquisados nas plataformas SciELO e Google Acadêmico

Plataforma	Título	Autor/a	Ano	Periódico
SciELO	Relatos da Pandemia: Ser Mulher e Mãe em Tempos de COVID-19	Copatti, Ana Luiza; Hoewell Andressa Grando; Ferrari, Andrea Gabriela e Silva, Milena da Rosa	2023	Psicologia: Ciência e Profissão
SciELO	Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar?	Araújo, Denise Conceição Garcia; Oliveira, Letícia Natália de; Beretta, Regina Célia de Souza e Bittar, Cléria Maria Lobo	2022	Saúde e Sociedade
Google Acadêmico	Mulheres, mães e professoras: vivências e dilemas com o ensino remoto	Nonato Priscila Paiva Medeiros; Nascimento, Maria Juliana do;	2022	Revista Sergipana de Educação Ambiental

	emergencial	Lima, Maria jocelma Duarte de; Lima, Francisca Elizonete de Souza e Silva, Cícero Nilton Moreira da		
--	-------------	---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Após a seleção dos trabalhos, realizou-se a leitura dos três artigos, sendo dois encontrados na plataforma SciELO e um na plataforma Google Acadêmico. Foi feita a leitura dos títulos, resumos e dos artigos completos dos trabalhos mencionados.

Esses trabalhos trazem uma rica discussão sobre o ensino remoto domiciliar e as experiências das famílias no ensino dos filhos durante esse período, o que os aproxima das discussões do objeto de pesquisa desta tese. Após concluir a primeira etapa da busca nos portais pesquisados, incluindo BDTD, CAPES, SciELO e Google Acadêmico, partiu-se para uma breve descrição dos achados da pesquisa, elencando-se a metodologia, os resultados, dentre outros aspectos apresentados pelos autores/as.

2.1.1 Mapeando as propostas das pesquisas resultantes da busca nas plataformas digitais

Neste item, serão abordadas as propostas apresentadas nas pesquisas resultantes da busca realizada nas plataformas, para reforçar a contribuição desta tese, visando a possibilitar reflexões e, conseqüentemente, identificar mudanças sobre a realidade vivenciada pelas mães protagonistas desta pesquisa de tese.

A dissertação de Sales (2021), cujo título é **"Eu sou mãe, não sou professora: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19"**, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, teve como objeto de estudo as mediações familiares na relação das crianças com as atividades remotas propostas pelas escolas durante a pandemia, com o intuito de identificar as percepções das famílias pesquisadas a respeito dessas atividades, apresentando os principais desafios enfrentados, as estratégias de mediação adotadas e os possíveis aprendizados vivenciados nesse processo.

A pesquisa é qualitativa e de caráter exploratório. Como técnica de coleta e análise dos dados, Sales (2021) utilizou a Análise de Conteúdo, com o auxílio do *software Atlas.Ti*, no qual foram inseridos os arquivos de áudio previamente organizados. A análise dos dados foi realizada a partir das respostas ao questionário *online* e da análise das entrevistas realizadas. Assim, destacou-se como um dos resultados as dificuldades em assegurar a motivação das crianças para realizar as atividades, diante das limitações pedagógicas nas tarefas escolares.

A dissertação de Araújo (2022), intitulada "**Reorganização do cotidiano familiar em tempos de pandemia: táticas de mães para a aprendizagem dos filhos**", foi desenvolvida na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e parte do seguinte questionamento: "Os núcleos familiares que tinham em sua composição crianças em idade escolar matriculadas em escolas públicas de Educação Básica tiveram a necessidade de reorganizar o cotidiano familiar para atender às necessidades do Ensino Remoto?" (Araújo, 2022, p. 22).

Diante dessa indagação, a autora procurou compreender se houve um processo de reorganização familiar nos núcleos que apresentavam crianças em idade escolar, provenientes de formações familiares que residiam geograficamente em territórios relativamente próximos, e se essas famílias precisaram reorganizar a sua rotina cotidiana para atender às exigências do ensino remoto. Quanto à metodologia da pesquisa, esta é de cunho qualitativo, tendo utilizado a entrevista biográfica como instrumento de coleta de dados, que foram analisados por meio de retratos sociológicos.

A análise foi realizada com base em documentos públicos disponíveis em sites e plataformas digitais, tais como a Lei de Acesso à Informação, resoluções, orientações e normas, tanto da Secretaria de Educação de São Paulo quanto da Secretaria de Santo André (região metropolitana do Estado de São Paulo). A autora conclui que as famílias, com ênfase no papel da mulher (mãe), precisaram reorganizar suas práticas cotidianas a partir da suspensão das aulas presenciais e desenvolver táticas que se configuraram com o início do ensino remoto.

Na sequência, temos a pesquisa de Silva (2023) intitulada "**Implicações das demandas escolares no cotidiano de mães e na relação família-escola durante o ensino remoto emergencial**". Sua pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba e teve como pergunta: "Como as demandas escolares acerca da participação da família no ensino remoto afetaram a vida de mulheres-mães?" (Silva, 2023, p.19). A partir desse questionamento, a pesquisa buscou analisar as implicações do ensino remoto emergencial no cotidiano de mulheres-mães, no município de Bernardino Batista, no Sertão Paraibano.

A pesquisa se fundamenta nos Estudos de Gênero, Educação e nas Relações Família-Escola, além dos Estudos Culturais da Educação, cuja abordagem foi de caráter quanti-qualitativo. Foram utilizados questionários por meio de plataformas digitais, tendo os dados sido tratados estatisticamente no Microsoft Excel, a partir de uma abordagem de caráter quanti-qualitativo e de análise descritiva e interpretativa. Seus resultados e conclusões apontam as dificuldades enfrentadas pelas mulheres nas mediações das tarefas, devido à falta de domínio minimamente necessário das ferramentas digitais utilizadas pelas professoras.

Dias (2023) apresenta um trabalho intitulado "**Mulheres e a educação escolar de seus filhos no contexto da pandemia da COVID-19**", que objetivou compreender os desafios enfrentados por mulheres de Naviraí, no Mato Grosso do Sul, que exerciam múltiplas jornadas de trabalho, no acompanhamento da educação escolar dos filhos em casa, durante o ensino remoto emergencial no período da pandemia da COVID-19, e as implicações relacionadas às questões de gênero construídas socialmente.

Sua pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, lócus de sua formação. A metodologia para o estudo empírico foi de natureza qualitativa, do tipo descritiva, optando pela entrevista semiestruturada, sendo os dados analisados por meio da proposta de análise de conteúdo de Bardin.

Ela justifica sua pesquisa como pertinente por proporcionar reflexões sobre os papéis sociais que as mulheres ocupam na sociedade contemporânea e os desafios enfrentados por elas na orientação da educação escolar de seus filhos, durante esse momento de adversidade.

Seus resultados apontam que a demanda de atividades foi, majoritariamente, de responsabilidade das mulheres, reflexo da sociedade patriarcal, que atribui ao gênero feminino as funções inerentes ao cuidado, à educação e ao trabalho doméstico.

Mainente (2022) desenvolveu sua pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cujo título é "**Relação da família com o processo de escolarização durante a pandemia: dificuldades encontradas**" e objetivou analisar as conquistas, os desafios e as dificuldades enfrentadas pelas famílias e estudantes durante a pandemia, na tentativa de garantir o acesso à participação e aprendizagem nas aulas remotas.

A pesquisa adotou como referencial teórico-metodológico a Psicologia Sócio-Histórica, a partir de uma abordagem qualitativa. Seus resultados permitiram observar que as famílias entrevistadas se organizaram da melhor maneira possível na tentativa de atender às necessidades pedagógicas, físicas, mentais e afetivas dos estudantes. Conforme Mainente (2022, p. 56), “ao passo que a pandemia se agravava, as famílias foram se reorganizando para viverem esse novo momento que, no começo, parecia que não seria duradouro; porém, foram diversas prorrogações da quarentena”.

Seus resultados e conclusões apontam que as famílias entrevistadas se organizaram da melhor maneira possível na tentativa de atender às necessidades pedagógicas, físicas, mentais e afetivas dos estudantes, evidenciando a importância e a função social da escola e de toda a comunidade escolar no processo de aquisição de conhecimento e formação humana do sujeito.

Na sequência, a revisão da literatura será realizada a partir do levantamento de três artigos publicados nas plataformas SciELO e Google Acadêmico.

O artigo de Copatti *et al.* (2023), intitulado "**Relatos da Pandemia: Ser Mulher e Mãe em Tempos de COVID-19**", tem como pergunta central: Como tem sido ser mulher e mãe em tempos de pandemia? O estudo objetivou refletir sobre a experiência de ser mulher e mãe em tempos de COVID-19 e de distanciamento social, apontando algumas ressonâncias do cenário pandêmico na subjetividade dessas mulheres.

Utilizaram como técnica de pesquisa o relato livre ao estilo de diário, com base na Psicanálise como método investigativo. O estudo teve como base o referencial psicanalítico, tanto na construção da pesquisa e na análise dos relatos, quanto na discussão. São abordadas, nos resultados e discussões, as responsabilidades das mulheres em relação à tarefa de cuidar dos filhos e da família.

No trabalho de Araújo *et al.* (2022), "**Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar?**", um estudo de natureza qualitativa, teve como objetivo descrever as experiências das mães e identificar quais são os principais desafios em relação ao acompanhamento das atividades escolares de seus filhos, durante as aulas não presenciais.

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários que, posteriormente, foram tratados à luz da Análise de Conteúdo. Seus resultados demonstraram a sobrecarga de afazeres domésticos e profissionais das participantes em seus lares. O estudo reflete sobre as adequações propostas pela escola para viabilizar o ensino remoto domiciliar e sobre o despreparo das mães em lidar com o conteúdo das matérias como fatores impeditivos do desenvolvimento satisfatório das propostas educativas.

Por sua vez, o artigo de Nonato *et al.* (2022), denominado "**Mulheres, mães e professoras: vivências e dilemas com o ensino remoto emergencial**", cujo objetivo foi investigar os impactos decorrentes do ensino remoto emergencial na vida de mães professoras, caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. O formulário *online* Google Docs foi aplicado, e a análise dos dados foi realizada através da Análise de Conteúdo (AC). Percebe-se, assim, que a maioria das pesquisas se utiliza da análise dos dados, diferenciando-se somente quanto às técnicas de coleta.

Os resultados mostram que, além de desafiadora, a realidade do ensino remoto gerou desgaste e sobrecarga na vida das mães professoras, deduzindo-se que as mulheres foram impactadas pela pandemia, diante da diversidade de responsabilidades cotidianas que recaem sobre elas.

Na sequência, ainda quanto aos resultados e às conclusões das pesquisas obtidas nas plataformas, faz-se uma breve descrição acerca do que foi encontrado, das diferenças e também de algumas aproximações no que tange aos trabalhos pesquisados.

Segundo Bogdan e Biklen (2013, p. 245), “a conclusão pode resumir aquilo que se disse, associar duas opiniões díspares ou sugerir implicações para a investigação ou a prática”. Diante disso, evidencia-se que, ao realizar as leituras dos resultados e conclusões, observa-se que os autores obtiveram êxito, pois perceberam que seus textos apresentaram respostas para as problemáticas de suas pesquisas.

Ainda sobre os resultados e conclusões descritos nos textos dos autores pesquisados, cabe ressaltar que o estudo de Sales (2021) se mostra como um dos mais relevantes, apontando como resultado uma maior proximidade entre as famílias e as mediadoras, na sua maioria mães, e as crianças, especialmente nos assuntos relacionados à escola, bem como as diferentes estratégias por elas adotadas a fim de possibilitar o melhor aproveitamento do ensino remoto pelas crianças.

Enquanto Silva (2023) aponta as dificuldades das mulheres na mediação das tarefas por não dominarem minimamente as ferramentas digitais utilizadas pelas professoras, essa mesma problemática é discutida por Sales (2021), ao abordar as maiores dificuldades das mediadoras (mães) e suas limitações pedagógicas enfrentadas na tarefa de explicar aos filhos os conteúdos curriculares.

Nas conclusões de Silva (2023), observou-se uma ligação com a temática de pesquisa de alguns pesquisadores mencionados ao longo das buscas, destacando-se uma maior aproximação com Dias (2023). Isso ocorre porque, conforme Silva (2023), apesar de essas mulheres não terem escolaridade suficiente, ainda são as únicas responsáveis pelas tarefas domésticas, pelos cuidados e pela educação dos(as) filhos(as).

Desse modo, Dias (2023) comunga com Silva (2023), pois, em suas conclusões, declaram que: “a demanda de atividades foi majoritariamente de responsabilidade das mulheres, reflexo da sociedade patriarcal que atribui ao gênero feminino as funções inerentes ao cuidado, à educação e ao trabalho doméstico” (Dias, 2023, p. 8).

Mainente (2022, p. 85) aponta nas suas conclusões vários aspectos revelados pelos entrevistados, tais como:

Alguns desafios foram expostos como indícios de ansiedade por parte dos estudantes e de alguns familiares, dispersão e falta de vontade no momento de realização das lições, sugerindo a falta de atribuição de sentido à atividade proposta e, em função disso, considerável prejuízo no processo de assimilação do conteúdo proposto.

Ao final, conclui-se que, no período pandêmico, as famílias, de forma geral, enfrentaram grandes desafios, mas que, paulatinamente, foram se superando, buscando se organizar de acordo com suas necessidades para poder atender às expectativas de seus filhos(as).

Ainda sobre as conclusões, cabe mencionar as exposições de Copatt *et al.* (2023), que abordam a sobrecarga das mulheres com as tarefas de cuidado dos filhos e da casa, e ainda sinalizam que “a pandemia, decorrente do distanciamento social, parece ter colocado uma lente de aumento sobre as angústias das mulheres/mães, evidenciando sentimentos e sofrimentos sempre presentes” (Copatti *et al.*, 2023, p. 12).

Acerca desse contexto, dialoga-se com Araújo, D. *et al.* (2022), pois os resultados apontaram a complexa experiência dessa modalidade de ensino no tocante à sobrecarga dos afazeres domésticos das participantes dentro de seus lares. Nos relatos dos autores Araújo *et al.* (2022), assim como nas reflexões de Sales (2021) e Silva (2023), fica evidente a questão da sobrecarga das mulheres em relação à condução do processo educativo de seus filhos(as).

Nos resultados e conclusões elencados por Nonato *et al.* (2022), evidenciou-se que a realidade do ensino remoto gerou desgaste e sobrecarga na vida das mães professoras, que precisaram gerenciar a sala de aula dentro de suas próprias casas. Apesar de a temática em questão se assemelhar à produção dos demais pesquisadores, esse trabalho trouxe um diferencial, pois aborda de forma específica as “mães professoras.” Nessa pesquisa, discutiu-se, ainda, as fragilidades enfrentadas pelas mães por terem que repentinamente exercer seu trabalho no lar associado à docência, sem uma capacitação adequada para a sua prática pedagógica.

Cabe justificar que nenhuma dessas pesquisas mencionou as mães residentes no campo; todos os trabalhos foram realizados com mães residentes na zona urbana. Isso evidencia o diferencial do objeto de estudo desta tese, bem como um certo distanciamento em relação a essa proposta com as pesquisas levantadas no estado do conhecimento.

No tópico a seguir, far-se-á uma síntese dos trabalhos selecionados nas plataformas digitais sobre o estado do conhecimento, tendo como intenção comparar as pesquisas e trabalhos em geral, evidenciando as aproximações e distanciamentos com a presente tese.

Para tanto, buscou-se mencionar as diferenças existentes entre esta pesquisa e as demais que foram selecionadas neste estudo, o que implicou, necessariamente, no apontamento das contribuições no campo científico-acadêmico e social da tese em questão, sobretudo nos aspectos educacionais, tendo como foco a modalidade da educação do campo.

2.1.2 Refletindo sobre o levantamento da revisão de literatura dos trabalhos selecionados

Neste tópico, será feita uma reflexão sobre o estado do conhecimento e a relevância das pesquisas sobre o ensino remoto em tempos de pandemia, cujos conteúdos proporcionaram a ampliação do conhecimento no campo educacional, sobretudo no tocante a esta pesquisa de tese.

Desse modo, apresentam-se algumas contribuições descritas nas propostas dos trabalhos pesquisados, que, de alguma forma, se conectam com este trabalho de tese. Alguns de seus descritores aparecem de forma explícita nos títulos dos trabalhos, como: “pandemia” e “ensino remoto”. Assim como na presente tese, aparece apenas o descritor “pandemia”, também descrito no título desta pesquisa.

Ainda cabe mencionar que os descritores “pandemia” e “ensino remoto” são perceptíveis nos trabalhos de Sales (2021), Araújo (2022), Dias (2023), Mainente (2022) e Copatti *et al.* (2023); já o segundo descritor denominado “ensino remoto” é abordado por: Silva (2023), Araújo *et al.* (2022) e Nonato *et al.* (2022). Vale ressaltar, ainda, que o título desta pesquisa se distancia de todos os outros trabalhos que foram constatados.

Sobre as aproximações e distanciamentos em relação aos aspectos do lócus da pesquisa, a presente tese se distanciou da maioria dos trabalhos selecionados, uma vez que estes foram realizados por meio das plataformas digitais, com exceção de Dias (2023), cujo lócus de pesquisa foi a escola e as próprias casas das mães entrevistadas. Embora esta pesquisa se aproxime do trabalho de Dias (2023) nesse aspecto, por outro lado, se distancia em um aspecto diferente: o lócus, por ser nas residências rurais, enquanto a pesquisa de Dias (2023) ocorreu nas residências urbanas.

Quanto às técnicas de construção dos dados, a presente tese se aproxima apenas de Dias (2023), uma vez que foi utilizada a entrevista semiestruturada, de forma individual, a partir da análise documental. Contudo, ao mesmo tempo, se distancia pelo fato de que Dias (2023) utilizou como técnica apenas a entrevista semiestruturada. Em relação à análise dos dados, com a análise de conteúdo, esta tese se aproximou de algumas pesquisas, dentre elas: Dias (2023), Mainente (2022) e Araújo *et al.* (2022).

Ao término desse levantamento, constatou-se, nos trabalhos selecionados, que, apesar de referendar o ensino remoto na pandemia e trazer contribuições pertinentes sobre a organização das famílias para garantir o acesso à educação, bem como a participação e a aprendizagem dos filhos nas aulas remotas, as pesquisas levantadas não apresentaram

envolvimento, especificamente, na discussão sobre as mães camponesas na educação escolar dos seus filhos.

Portanto, corrobora a importância da proposta de pesquisa para o reconhecimento social do papel da mãe como figura imprescindível na formação educacional dos filhos. Além disso, espera-se que os relatos das mães camponesas sirvam para a reflexão dos formuladores de políticas públicas, contribuindo para a sensibilização quanto à promoção do acesso público à internet de qualidade nas comunidades rurais, locus desta pesquisa de tese, visando garantir aos estudantes condições dignas de estudo. Dessa forma, esta tese poderá servir como um mecanismo de transformação social.

Isso evidencia o ineditismo desse objeto de estudo, e a sua relevância por se tratar de um tema de grande interesse para pesquisas acadêmicas, pois servirá de referência para os pesquisadores da educação do campo, das águas e das florestas, aprofundarem seus conhecimentos e poderem, a partir dessa pesquisa de tese, trazer contribuições sociais no sentido de promover transformações positivas na realidade alheia. Acredita-se que, pela ausência de estudos na área pesquisada, se contribui consideravelmente para o campo da proposta de investigação de doutoramento, o que enaltece ainda mais a relevância da pesquisa.

Vale ressaltar, assim, que qualquer pesquisa que trate de ouvir as mães camponesas oportuniza o ecoar de suas vozes, o que pode contribuir para se pensar em melhorias de políticas públicas para essa modalidade da educação básica nacional (Rodrigues; Bonfim, 2017). Assim, no que se refere às mães mencionadas em outras pesquisas, alguns pesquisadores revelam que elas pertencem às classes sociais mais favorecidas.

Nesse ínterim, sendo a escola um campo de vida e fortalecimento das identidades sociais, tende-se a considerar que ela deve propiciar aos educandos uma aprendizagem voltada para sua formação, no fortalecimento dos vínculos com o lugar, na valorização da cultura, nas formas de organização social e política, colaborando para a construção e fortalecimento de identidades, sobretudo das mães camponesas, no que tange à sua participação no processo formativo dos filhos durante o período pandêmico.

2.2 NATUREZA DA PESQUISA: DESCREVENDO O DESENHO METODOLÓGICO SEUS ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

A metodologia desta pesquisa é classificada como de abordagem qualitativa, que, segundo Flick (2009), abrange um entendimento específico da relação entre o tema e o método.

No que tange ao método, optou-se pela perspectiva da dialética, que enfatiza as relações

entre os sujeitos e a sociedade, tendo em vista que a dialética visa compreender os sujeitos em sua totalidade como seres históricos, capazes de proporcionar mudanças nas organizações sociais.

O fato é que a dialética é um método de abordagem voltado para a realidade, tendo como cerne o reconhecimento do processo histórico no tocante ao dinamismo, à provisoriedade e, sobretudo, à transformação (Minayo, 2014). Faz-se necessário, portanto, compreender que: "a dialética é uma estratégia de apreensão e de compreensão da prática social e empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos, classes e segmentos sociais), [...] de articulação entre sujeito e objeto, [...] históricos" (Minayo, 2014, p. 108).

Nessa perspectiva, ressalta-se que a abordagem dialética respaldou o objeto de estudo desta pesquisa, no que diz respeito aos relatos de experiências das mães camponesas sobre o ensino remoto no/do campo.

Ainda conforme o pensamento de Flick (2009, p. 23),

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

A pesquisa qualitativa possibilita, assim, uma análise abrangente para que o pesquisador possa sistematizar os dados conforme os resultados obtidos. Para Bogdan e Biklen (2013, p. 87), "os pesquisadores qualitativos compartilham, geralmente, a convicção de que, independentemente do contexto, um investigador qualitativo encontrará sempre material importante". No entanto, embora possa haver um certo otimismo por parte do investigador, nem todos os ambientes investigados são igualmente acessíveis ou estimulantes.

O investigador deve direcionar um olhar objetivo sobre a pesquisa, assim como sobre a subjetividade dos sujeitos partícipes, visto que, conforme Bogdan e Biklen (2013, p. 67), "o objetivo principal do investigador é construir conhecimento e não dar opiniões sobre determinado contexto". A pesquisa qualitativa exige, ainda, que o investigador permaneça um tempo considerável em campo para recolher dados que serão descritos e interpretados à luz da teoria estudada.

Diante desse contexto, os investigadores qualitativos valorizam a interação com os sujeitos da pesquisa, buscando uma convivência de forma natural, visando um bom relacionamento e desenvolvendo interesse pelo modo como as pessoas pensam sobre suas vidas, experiências e situações particulares. No entanto, é importante ressaltar que o investigador deve

evitar a intromissão na vida dos sujeitos, pois quanto maior a parceria, maior será a probabilidade de eficácia dos dados coletados.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013, p. 122),

[...] Passar a ser um investigador qualitativo é como aprender a desempenhar qualquer outro papel na sociedade (professor, pai, artista, aluno universitário). Não é só preciso aprender os aspectos técnicos da forma como deve proceder, como também é preciso sentir que esse papel é autêntico e que se ajusta a si.

O lócus da investigação requer bastante cuidado por parte do investigador. É necessário que, no decorrer do estudo, haja uma boa relação entre o pesquisador e os participantes (neste caso, as mães camponesas). A boa relação facilita o trabalho, pois estabelece a confiança, ao se abordar o problema que será investigado. Assim, como em qualquer ação desempenhada pelo investigador, vai-se desenvolvendo uma confiança crescente, enquanto o pesquisador adquire prática durante a pesquisa.

Isso posto, em relação aos estudos qualitativos, observa-se que os investigadores têm como finalidade primar pelo rigor, bem como pela abrangência de seus dados. Conforme Ludke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo.”

Na pesquisa qualitativa, o investigador é fundamental nesse processo, pois proporciona a obtenção de dados descritivos coletados no contexto direto da situação investigada. Desse modo, destaca-se bastante o processo, assim como há uma preocupação em representar a perspectiva dos participantes. Além disso, a concepção da abordagem qualitativa se constitui em uma metodologia na qual o pesquisador coleta os dados por meio de observação, entrevista e análise documental, visando enriquecer seu trabalho.

Segundo Flick (2009, p. 25), “a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados.”

Quanto ao caráter desta pesquisa, ele é descritivo, com o objetivo primordial de descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, ou de estabelecer relações entre variáveis (Gil, 2002), no caso, o discurso das mães camponesas.

Para Oliveira (2016, p. 68), “a pesquisa descritiva é abrangente, permitindo uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos.” Esse tipo de pesquisa exige um planejamento rigoroso no que diz respeito ao método e às técnicas de análise dos dados.

2.2.1 Situando o espaço/lócus da pesquisa: comunidades do mundo rural

Em relação ao campo de pesquisa, este compreende as três comunidades do mundo rural situadas no município de Pau dos Ferros–RN, que são aqui nomeadas, ficticiamente, para preservá-las do ponto de vista ético da pesquisa e proteger seus sujeitos, como: “Comunidade Girassol”, situada a 6 km da zona urbana, “Comunidade Mandacaru”, situada a 10 km, e “Comunidade de Juazeiro”, situada a 14 km.

Vale ressaltar que a escolha dessas comunidades se deu pelo fato de termos desenvolvido nossa pesquisa de dissertação no Mestrado acadêmico nas escolas dessas comunidades, tendo em vista que estas são as únicas que possuem escolas no campo atualmente, atendendo aos alunos da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental residentes no referido município, situado na Região Geográfica Imediata de Pau dos Ferros (Figura 2).

No que diz respeito ao cenário geográfico do município, Pau dos Ferros está localizado na mesorregião do Alto Oeste Potiguar, a uma distância de aproximadamente 400 km da capital Natal, ocupando uma área territorial de 259,959 km².

Conforme o Censo Demográfico de 2022, Pau dos Ferros possui uma população de 30.479 habitantes, representando um aumento de 9,85% em comparação com o último censo de 2010. Apresenta uma densidade demográfica de 117,25 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022) e limita-se ao norte com os municípios de São Francisco do Oeste e Francisco Dantas; ao sul, com Rafael Fernandes e Marcelino Vieira; ao leste, com Serrinha dos Pintos, Antônio Martins e novamente Francisco Dantas; e, ao oeste, com os municípios de Encanto e Ereré⁶ (IBGE, 2022).

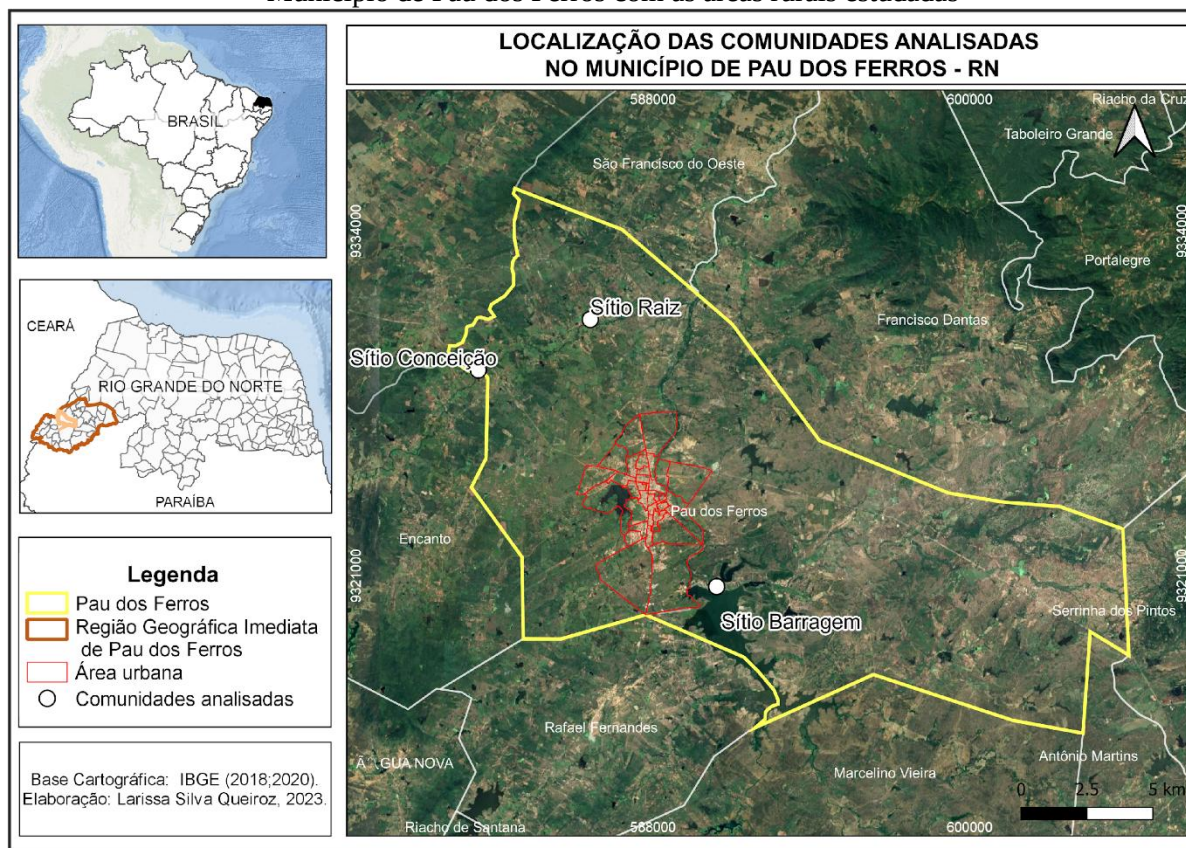
Ao situar o município de Pau dos Ferros, ressalta-se que este teve sua origem através das atividades pastoris, em virtude das excelentes condições que o solo apresentava, decorrentes de uma vegetação fértil que predominava na referida região.

O seu povoamento está ancorado principalmente na pecuária, que teve e ainda tem grande importância para o setor econômico da região, sendo relevante para o fornecimento de gêneros alimentícios e, ainda, de matéria-prima para a produção de couro, dentre outros. Considera-se, assim, que o gado foi um elemento essencial para o povoamento da região.

⁶ Destaque-se que este último município está localizado no Estado do Ceará.

No tocante à origem do nome “Pau dos Ferros”, explica-se que existia no local, onde está localizada a cidade, uma pequena lagoa e em sua margem uma frondosa árvore que servia de local de repouso para comboios e vaqueiros, que saíam das fazendas para fazer o itinerário pela região. Ao ferrar o gado, os vaqueiros também ferravam o tronco da árvore, como forma de registrar a sua passagem por aquele local. Assim, aquela árvore passou a ser chamada de “Pau dos Ferros”, denominação que deu origem ao nome do município (Bem; Silva, 2016).

Figura 2 - Mapa da Localização do Estado do Rio Grande do Norte destaque para o Nordeste, Município de Pau dos Ferros com as áreas rurais estudadas



Fonte: Elaborado por Larissa Silva Queiroz (2023).

No que diz respeito à criação do município de Pau dos Ferros, teve, em sua origem e ao longo de sua história, um itinerário de lutas e reivindicações políticas e religiosas, cujo período de criação perdurou por um século (1756-1856). Foi criada a freguesia de Nossa Senhora da Conceição em dezembro de 1756, quando o povoado de Pau dos Ferros, então, se incorporou ao município de Portalegre até o ano de 1856, ocasião em que os moradores, por meio de abaixo-assinado, reivindicaram a elevação de Pau dos Ferros à categoria de vila, pois Portalegre, por estar localizada em região serrana, dificultava o acesso das pessoas, o que causava prejuízos ao comércio local.

Pau dos Ferros conseguiu, enfim, sua emancipação através da Lei nº 344, em 4 de setembro de 1856, elevando-se à categoria de cidade com a Lei nº 593, no dia 2 de dezembro de 1924 (Pau dos Ferros, 2023).

2.2.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 10 (dez) mães camponesas colaboradoras, que participaram efetivamente das atividades escolares não presenciais de seus filhos. As mães foram convidadas pessoalmente a participar como sujeitos da pesquisa, respondendo a perguntas abertas e expondo, de forma espontânea, suas experiências, no decorrer da suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia. Assim, no que tange à amostra, trata-se, portanto, de uma amostragem não probabilística, segundo Apolinário (2022, p. 135), "classificada em amostra por conveniência, que envolve a escolha de participantes em função de sua disponibilidade para participar do estudo".

Cabe ressaltar que o contato com as mães ocorreu por meio da mediação das professoras, que se disponibilizaram a colaborar com a presente pesquisa, conversando com as mães sobre a visita da pesquisadora aos seus lares e repassando seus contatos — telefone e endereço — o que facilitou a aproximação entre elas. Por meio dos relatos obtidos durante as entrevistas, foi possível perceber como se deu a participação dessas mães nas atividades de seus filhos.

É importante frisar que as entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual se garantia o sigilo de suas identidades. Logo, a apresentação das participantes se deu por meio de nomes fictícios, como: Violeta, Bromélia, Orquídea, Hortênsia, Margarida, Azaleia, Dália, Açucena, Perpétua e Rosa do Deserto.

A escolha dos pseudônimos serem nomes de flores justifica-se pelo fato de os sujeitos entrevistados serem figuras femininas, neste caso, as mães, que relataram suas experiências de forma delicada como uma flor, com suas vozes em tom meigo e suave, expressando suas vivências daquele período. Nesse sentido, ao notar a serenidade e delicadeza das mães entrevistadas na forma como se expressaram sobre como se sentiram colaborando, em seu lar, nas atividades escolares de seus filhos durante as aulas remotas, chegou-se à ideia de usar os nomes das flores para representá-las.

Sendo assim, por fazerem parte da natureza, por possuírem relação com o campo e por simbolizarem a resistência, visto que o campo possui uma diversidade de espécies de plantas cujas flores são resistentes e demonstram beleza natural, relacionou-se as flores às mães, que foram resistentes e corajosas, no momento mais difícil da trajetória escolar de seus filhos,

enfrentando os obstáculos impostos pela pandemia, incentivando-os, auxiliando-os e colaborando para evitar o interrompimento dos seus estudos, naquele período adverso da história.

Portanto, para preservar suas identidades, tendo em vista que cada flor corresponde à singularidade de cada mãe entrevistada, e pela forma como cada uma delas relatou suas experiências, optou-se por associá-las às flores e à sua representatividade.

No que diz respeito à amostra da pesquisa, de acordo com Flick (2009, p. 127), sua estrutura “pode ser determinada antecipadamente e preenchida por meio da coleta de dados, ou pode ser elaborada e, posteriormente, diferenciada gradualmente durante a seleção, a coleta e a interpretação do material”.

No Quadro 4, consta o perfil dos sujeitos pesquisados (mães camponesas), que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, compartilhando suas experiências adquiridas ao longo do período pandêmico.

Quadro 4 – Perfil das mães camponesas

Mães	V	B	O	H	M	Az	D	Aç	RD	P
Sexo	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Desde quando residem no campo?	2003	1987	2013	2015	1983	1998	2018	2012	1983	2003
Frequentou escola até que ano?	1º Ano (Ens. Méd.)	3º Ano (Ens. Méd. compl.)	3º Ano (Ens. Méd. compl.)	7º Ano (Fund)	2º Ano (Fund)	9º Ano (Fund)	2º Ano (Ens. Méd.)	3º Ano incom. (Ens. Méd.)	3º Ano (Ens. Méd. comp.)	9º Ano (Ensino Fund.)
Quantos filhos/as estavam em escola no campo estudando no período das aulas não presenciais?	03	01	01	01	01	01	02	01	01	01
Qual idade do(s) filho(s)/a(s) (anos)?	05, 07, 10	08	08	06	06	08	7 e 10	7	11	7
Qual o ano que seu(s)/sua(s) filho(s)/a(s) estudavam?	Pré-escola, 2º e 5º Ano	3º Ano	2º Ano	Pré-escola	1º Ano	3º Ano	4º e 5º Ano	1º Ano	5º Ano	1º Ano

Fonte: Dados referentes à entrevista semiestruturada realizada pela pesquisadora (2023).

Legenda: Nomes fictícios das mães: Violeta (V); Bromélia (B), Orquídea (O); Hortênsia (H); Margarida (M); Azaleia (Az); Dália (D); Açucena (Aç); Rosa do Deserto (RD); Perpétua (P).

O quadro em questão tem como finalidade descrever o perfil das mães investigadas, em relação a algumas informações pessoais, como escolarização, número de filhos e outros dados relevantes para o estudo em pauta.

Verifica-se, assim, que essas mães residem nas comunidades rurais há muitos anos. Algumas relataram que sempre viveram naquele lugar, exceto Dália, que afirmou que residia na comunidade há apenas cinco anos.

Quanto à formação das mães, constatou-se que seis frequentaram o Ensino Médio, das quais três conseguiram concluir (Bromélia, Orquídea e Rosa do Deserto) e as outras três não concluíram (Violeta, Dália e Açucena). As demais mães cursaram apenas o Ensino Fundamental incompleto: Hortênsia, Margarida, Azaleia e Perpétua.

Quanto à quantidade de filhos estudando na escola localizada no campo, durante a suspensão das aulas, Violeta tinha três filhos matriculados na época, e Dália, dois filhos, enquanto as demais mães tinham apenas um filho nas escolas do campo. A idade das crianças variava entre cinco e 11 anos, e os anos em que estudavam na época variavam entre a pré-escola e o 5º ano.

No entanto, vale ressaltar que algumas mães têm mais de um filho, mas apenas um deles estudava na escola do campo, enquanto os outros frequentavam escolas urbanas. Por exemplo, a mãe Hortênsia tinha uma filha que estudava no segundo ano do Ensino Médio, a mãe Açucena relatou que seu filho estava no sexto ano do Ensino Fundamental, e a mãe Perpétua tinha uma filha de quinze anos que cursava o 7º ano. Isso ocorre porque as unidades de ensino nessas comunidades, conforme exposto no Projeto Político Pedagógico (PPP) (SEDUC, 2021), oferecem apenas Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, em turmas multianos.

Neste caso, os alunos, após a conclusão dos anos iniciais, deslocam-se de suas comunidades para os centros urbanos, percorrendo quilômetros para concluir a Educação Básica. A partir do diálogo com as mães, foi possível, então, realizar uma descrição sobre seus perfis no tocante às informações necessárias para a pesquisa.

Há outros aspectos que vamos abordar neste item; contudo, cabe ressaltar que outros perfis de cunho trabalhista ou ocupacional foram traçados nesta pesquisa no item 2.3, onde abordamos o título: Traçando alguns pontos das andanças da pesquisa.

2.2.3 Instrumentos e procedimentos de técnicas de construção de dados

A técnica de busca de dados foi a análise documental, e o instrumento de construção de dados ocorreu por meio da relação de diálogo e da proximidade da pesquisadora com as mães ao longo da realização de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante neste tipo de pesquisa, seja

complementando informações obtidas por outros métodos, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Ainda conforme essas mesmas autoras, os documentos são fontes relevantes das quais podem ser retiradas evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador. No caso deste estudo, os documentos referem-se aos arquivos e atividades executadas pelos discentes durante o período pandêmico. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa, conforme a abordagem de Bogdan e Biklen (2013), é um instrumento através do qual o entrevistador encoraja os participantes a falarem mais sobre uma área de interesse, explorando tópicos e temas do objeto de estudo.

Oliveira (2016) aponta a entrevista como um instrumento relevante de pesquisa, visto que permite uma interação entre o pesquisador e o entrevistado. Essa parceria possibilita a obtenção de descrições detalhadas dos fenômenos que estão sendo investigados. Todavia, é importante ressaltar que o entrevistador deve estar ciente e não interferir ou direcionar as respostas do entrevistado, buscando sempre ouvir ou gravar a fala dos sujeitos. Caso ocorra a não compreensão de uma determinada fala, é necessário pedir ao entrevistado que repita o que foi dito anteriormente.

Por envolver seres humanos, destaca-se que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, em 02 de agosto de 2023, por meio da Plataforma Brasil, conforme o número do protocolo 72306123.0.0000.5188, e aprovado em 28 de agosto de 2023, com o parecer 6.264.699 do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), visando salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar das participantes da pesquisa, conforme preveem as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (Anexo A).

A pesquisa segue os seguintes passos: foi realizada uma visita ao Centro de Ensino Rural, localizado na SEDUC/PDF, para estabelecer um diálogo com a equipe pedagógica e solicitar a Carta de Anuência para a realização da pesquisa. Na ocasião, também se buscou informações sobre a existência de residências (comunidades) de mães camponesas que tinham filhos matriculados nas escolas do campo nos anos de 2020 e 2021, quando perdurou o ensino remoto devido a pandemia. Durante o período de outubro a dezembro de 2023, foi realizada nova visita ao Centro de Ensino Rural (SEDUC), a fim de conhecer o ambiente e buscar uma aproximação com as mães camponesas, ocasião em que foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice A.

A partir da aceitação de cada mãe, com a assinatura do TCLE, estabeleceu-se um diálogo para definir o local em que seriam realizadas as entrevistas, conforme a disponibilidade das

entrevistadas, e foram apresentados os instrumentos utilizados na investigação da pesquisa, considerando as especificidades dos sujeitos.

As perguntas, a priori, foram feitas com base em um roteiro (Apêndice B) e contemplaram temáticas como: participação, material didático, recursos tecnológicos, tempo, estratégias de ensino, entre outras.

A entrevista ocorreu de forma presencial e foi gravada por meio de um aparelho celular (smartphone), tendo sido transcrita posteriormente, conforme a fala dos sujeitos participantes. Vale frisar que, além das gravações, foram feitos também registros fotográficos e análises de alguns documentos datados desse período.

2.2.4 Técnica de análise dos dados

Os dados foram analisados tomando como base a abordagem de Bardin (2020, p. 44) e Franco (2018, p. 26), que consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para tanto, optou-se pela técnica de análise categorial temática, que consiste em um processo de desmembramento do texto em unidades ou categorias por reagrupamento analógico. No que tange à análise temática, Bardin (2020) ressalta que ela é rápida e eficaz na aplicação a discursos diretos, tendo em vista que os textos são recortados a partir das unidades de sentido, seguindo critérios semânticos.

Para Bardin (2020, p. 131), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentidos’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.”

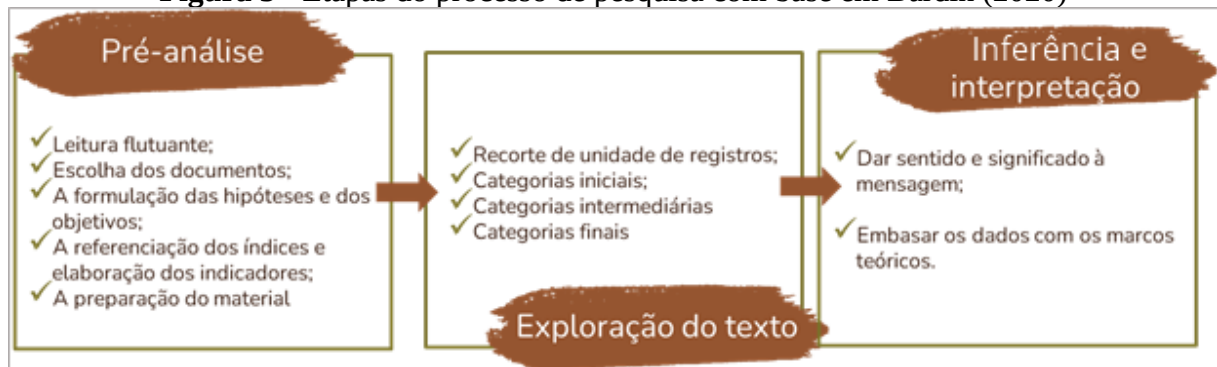
Também se tomou como base a proposta de análise de conteúdo (AC). Segundo Bardin (2020), a “AC” apoia-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise, de acordo com Bardin (2020), é a fase introdutória que consiste em tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, desenvolvendo um esquema preciso dentro do plano de análise. Nesta etapa, são necessárias três ações operacionais: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a

interpretação final.

Para Bardin (2020, p. 131), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentidos’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Na fase da pré-análise, Bardin (2020) destaca quatro estratégias fundamentais para a sistematização das ideias preliminares: a) Leitura flutuante, b) Escolha dos documentos, c) Formulação das hipóteses e objetivos e d) Elaboração de indicadores.

Desse modo, foi realizada, a priori, uma leitura flutuante do material pertinente a este estudo, quais sejam: documentos e entrevistas que abordariam o ensino no campo no período pandêmico, a fim de estabelecer uma aproximação com as leituras dos textos e proporcionar o conhecimento das primeiras impressões, visando as orientações para análise, que foram relevantes para a construção do referido estudo, conforme exposto na Figura 3.

Figura 3 - Etapas do processo de pesquisa com base em Bardin (2020)



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), a partir de Bardin (2020).

Dessa forma, o processo de codificação abrange três escolhas, quais sejam: o recorte, que é a escolha das unidades; a enumeração, que é a escolha das regras de contagem; e a classificação e a agregação, que se referem à escolha das categorias.

Bardin (2020) aponta para a necessidade de explicar a distinção entre a unidade de registro (o que se conta) e a regra de enumeração, relacionada ao modo de contagem. Assim sendo, o modo de contagem pode estar relacionado à presença (ou ausência) bem como à frequência, que se refere à medida que aparece mais, ou seja, a mais utilizada, como: a frequência ponderada, a intensidade, a direção, a ordem e a concorrência, cuja presença se apresenta simultaneamente em uma unidade de contexto (Bardin, 2020).

Assim, foi realizada a contagem de registros a partir das medidas que mais surgiram nas entrevistas. A frequência é a medida mais geralmente usada, tendo em vista que a relevância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição.

Assim, foi dada ênfase à pesquisa com as categorias teóricas, resultantes dos fundamentos teóricos do trabalho, e também às categorias empíricas, que surgiram a partir das leituras dos dados elencados referentes à classificação dos elementos presentes nos textos analisados.

Logo, para a construção das categorias, foram utilizados os seguintes critérios, segundo Bardin (2020, p.147-148):

Exclusão mútua: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. As categorias deveriam ser construídas de tal maneira que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos susceptíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias;

Homogeneidade: o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização. Num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão da análise;

Pertinência: Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido.

Objetividade e a fidelidade: [...] as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial; devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises.

Produtividade: [...] um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Evidencia-se, desta forma, que, para a seleção das categorias desta pesquisa, foram realizadas inúmeras leituras do material, observando-se os objetivos e questões, levando-se também em consideração o referencial teórico.

Conforme Franco (2018), a definição das categorias requer, geralmente, constantes idas e vindas da teoria, no tocante ao material de análise, até que este seja lapidado, enriquecendo explicitamente a pesquisa. Nesse sentido, vale salientar que, para alcançar as categorias finais, foram feitas várias leituras de todo o material obtido, considerando os dados empíricos e teóricos ao longo do construto da pesquisa.

Segundo Bardin (2020, p. 129), “a codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo”. Tendo em vista que, ao tratar do material coletado, o qual será suscetível a esclarecimentos sobre os fatos encontrados, requer que, no momento de sua organização, seja codificado, facilitando o processo analítico por parte do pesquisador.

Na sequência, a autora Bardin (2020) descreve a exploração do material, que consiste na concretização das escolhas a serem estabelecidas na primeira fase. Assim, foi realizada uma

leitura codificada do material coletado nas entrevistas e nos documentos, quais sejam: o PTEAR (2020), os planos de aula, as fichas de planejamento estratégico remoto, os relatórios de acompanhamento das atividades dos alunos/as, dentre outros documentos cuja finalidade é nortear o ensino na rede municipal de educação nos anos de 2020 e 2021, no contexto da pandemia causada pela COVID-19.

Após essa etapa, houve uma divisão do texto em temas principais, elencando a análise semântica. Nessa fase, os processos consistem basicamente em codificação, divisão dos dados e categorização, ou seja, ocorrem os reagrupamentos dos dados em função de características comuns dos elementos, o que possibilitou a sistematização dos dados brutos, bem como sua organização, tornando-os significativos e possibilitando, assim, a descrição das características, pondo em relevo o conteúdo analisado, com vista a preparar o material para a fase seguinte.

Por fim, a terceira fase consiste no tratamento dos resultados obtidos a partir dos dados, bem como sua interpretação. Assim, após a organização e descrição dos dados, foram feitas inferências com base no objetivo da pesquisa à luz do aporte teórico.

A inferência é um procedimento intermediário que permite a passagem explícita e controlada da descrição para a interpretação (Franco, 2018). De acordo com a autora, a inferência é de grande relevância no que diz respeito à análise de conteúdo, uma vez que possibilita a comparação da relação entre os dados, estabelecendo uma conexão com a abordagem teórica; e, portanto, assim, a simples descrição dos dados, que é de pouco valor. Dessa forma, além de enriquecer a análise, permite que o pesquisador alcance resultados significativos sobre diferentes abordagens teóricas.

Segundo Franco (2018, p. 33-34),

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da *práxis* de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção.

Logo, em vista do exposto, pretende-se ir além das características do texto, com o intuito de compreender as causas ou antecedentes da mensagem transmitida, visando considerar seu contexto de produção. Para esse propósito, foi necessária uma análise acerca dos condicionantes materiais, culturais, sociais e políticos que influenciam o campo de pesquisa, os sujeitos participantes e, conseqüentemente, a análise dos dados empíricos da realidade observada.

De acordo com Franco (2018, p. 31), "a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo 'o pano de fundo', no sentido de garantir a relevância dos

resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados."

A pesquisa teve como finalidade seguir os princípios éticos, conforme mencionado na Resolução n.º 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. Tendo em vista se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, procurou-se dialogar com as mães, para que elas se sentissem confortáveis e assim tivessem uma melhor compreensão acerca das questões levantadas no decorrer do diálogo, sempre deixando claro que as colaboradoras teriam a liberdade de parar ou cancelar a entrevista, com a possibilidade de remarcação, sempre que achassem necessário.

2.3 TRAÇANDO ALGUNS PONTOS DAS ANDANÇAS DA PESQUISA

Neste item, são registrados alguns pontos relevantes das andanças da pesquisa de campo realizada nas comunidades rurais, áreas estabelecidas para este estudo. A pesquisa ocorreu de outubro a dezembro de 2023, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética. Para tanto, a pesquisadora percorreu um trajeto de 10 a 18 km do centro do município de Pau dos Ferros às residências das mães.

Antes de entrar em campo, a pesquisadora fez contato com a gestora do Centro Municipal de Ensino Rural, que, por sua vez, informou que não podia realizar o atendimento por estar aplicando as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mas que, quando concluísse, poderia agendar um dia para o atendimento.

Após um mês de espera, foi realizado o agendamento do encontro, a fim de se obter informações sobre os documentos referentes à pandemia e sobre os sujeitos da pesquisa. Foram três meses vivenciando esse momento da pesquisa de campo, levando em consideração o tempo das visitas à SEDUC/PDF, local onde se encontra a sede do Centro Municipal de Ensino Rural, os outros locais visitados e as visitas realizadas nas residências das mães entrevistadas. A Figura 4 abaixo representa a visita à SEDUC.

Figura 4 - A) Encontro com a gestora; B) Visita a SEDUC, Centro de Ensino Rural



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (02 out. 2023).

Assim, marcou-se um encontro na SEDUC com as professoras (Figura 5), no qual foi apresentado o projeto de pesquisa e solicitada a colaboração na aproximação da pesquisadora com as mães, facilitando, assim, o acesso ao campo de pesquisa.

A partir desse encontro, foi possível ter acesso aos nomes das mães que tinham filhos matriculados durante o período da pandemia, bem como aos nomes das comunidades rurais às quais pertenciam, já que as residências nas comunidades rurais são distantes umas das outras e não se tinha conhecimento sobre como chegar até cada uma delas.

Vale ressaltar que foi necessária a colaboração das professoras para a aproximação da pesquisadora com as mães, o que facilitou o diálogo entre elas. De acordo com Freire (2021, p. 115), “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. Desse modo, a comunicação entre os pares foi de grande relevância para que se alcançasse o objetivo desejado.

Logo, a partir da consulta aos diários e da verificação das listas de chamada, as professoras ajudaram na localização do endereço das mães que tiveram filhos matriculados nos anos de 2020/2021, período do recorte temporal deste estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (2013, p. 133), "o trabalho de campo é mais divertido do que a redação das notas, existindo, por isso, uma tendência para se passar no local mais horas do que as necessárias. O trabalho de campo exige disciplina." Sendo assim, é necessário que o pesquisador planeje as estratégias que serão adotadas no decorrer da coleta de dados, demonstrando confiança na participação dos sujeitos envolvidos.

Figura 5 – Encontro com as professoras (Centro de Ensino Rural- SEDUC)



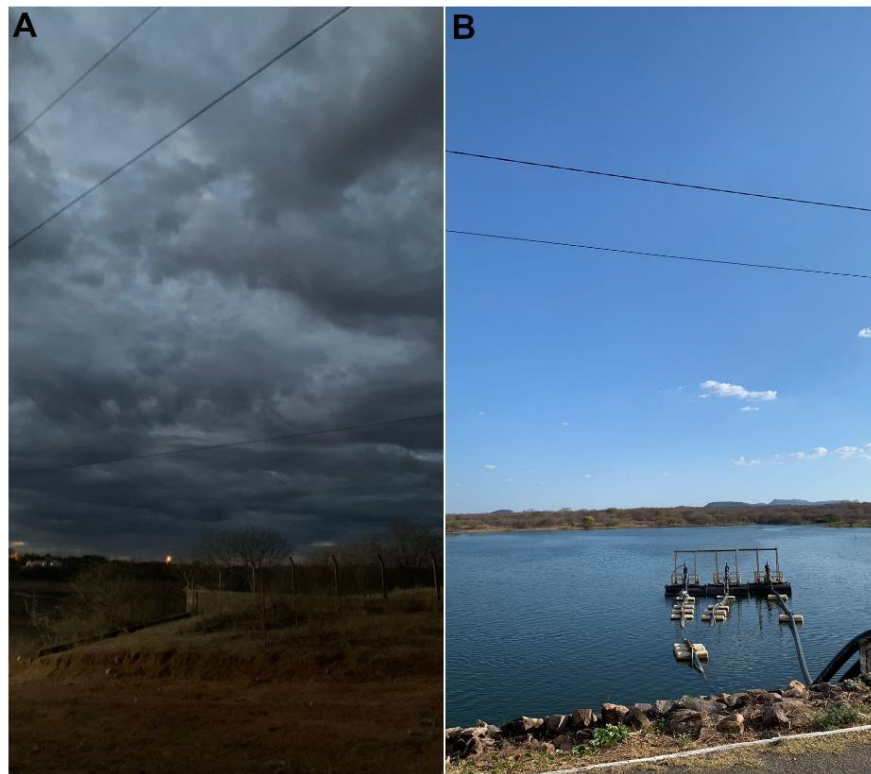
Fonte: Arquivo da pesquisadora, (20 nov. 2023).

A princípio, algumas mães apresentavam muita timidez. A partir de um breve diálogo, paulatinamente, foram ficando à vontade para falar sobre como ocorreu o ensino naquele período, de acordo com seu vocabulário, o qual, na transcrição dos dados, foi respeitado fidedignamente.

Na sequência, iniciou-se a trajetória. Sem hora para percorrer as estradas carroçáveis, os encontros ocorreram conforme a disponibilidade e o critério de cada mãe, assim como o dia, o horário e o local para o atendimento. Assim, deu-se início às caminhadas nas veredas rurais, nos trajetos dos caminhos... apreciando belas paisagens (Figura 6).

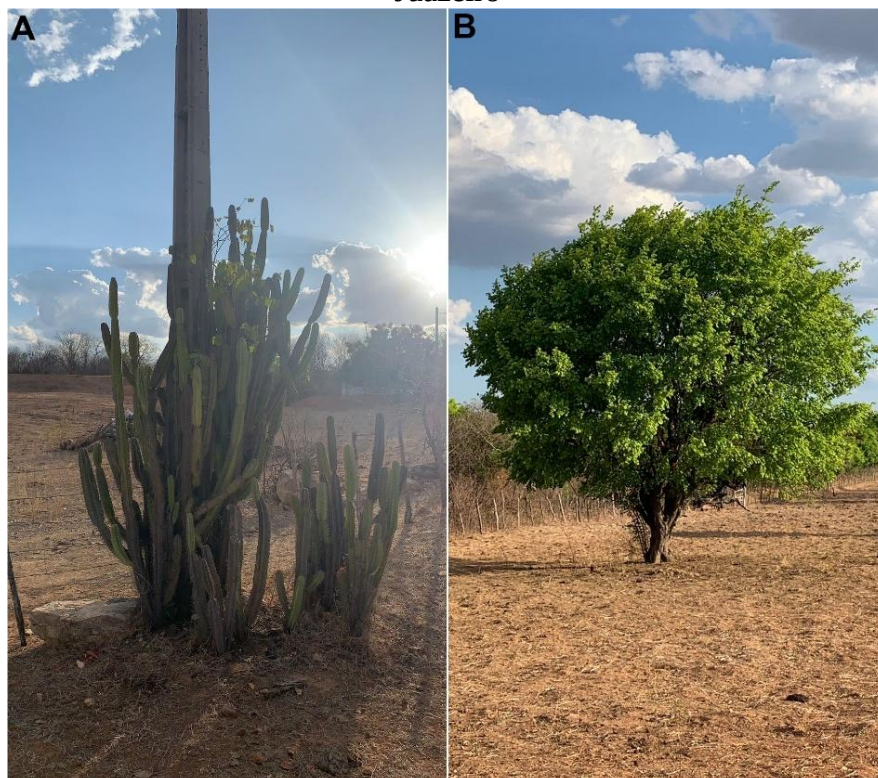
Por estar no período da seca, o verde da paisagem só apareceu na região localizada à margem da barragem que abastece a cidade (Figura 7); nos demais lugares, os juazeiros, cactos, dentre outras vegetações típicas do sertão nordestino, eram vistas no percurso do caminho até chegar às residências das entrevistadas. As paisagens noturnas, nas estreitas estradas carroçáveis, também estiveram presentes nas andanças da pesquisadora.

Figura 6 - Registros da paisagem do sertão nordestino no momento da pesquisa na Comunidade Girassol: A) Tempo nublado; B) Açude público que abastece a cidade de Pau dos Ferros



Fonte: Arquivo da pesquisadora (15 dez. 2023).

Figura 7 - Paisagens do nordeste semiárido na Comunidade Mandacaru: A) Cacto; B) Juazeiro



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (01 dez. 2023).

Assim, diante dessa realidade, foi necessário percorrer as veredas rurais em vários turnos: matutino, vespertino e noturno, apreciando a beleza exuberante das paisagens do sertão norte-rio-grandense: pôr do sol, barragem, mandacaru, juazeiro, aves e outras espécies de vegetação da caatinga, enfrentando o sol que brilhava nos caminhos percorridos, pois a pesquisa foi realizada nos meses de verão, atravessando porteiras e mata-burros⁷ para chegar até as residências de algumas mães.

Nas noites, presenciou-se outra paisagem: as matas escuras. De longe, era possível visualizar apenas algumas luzes das casas que se distanciavam umas das outras no meio do campo... apenas o farol do carro iluminava as estradas carroçáveis que davam acesso às residências pretendidas... tudo isso para atender, de forma confortável, às mães que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Houve uma boa acolhida por parte das famílias e a pesquisadora se sentia lisonjeada com isso. Realizou-se o diálogo com as mães em vários espaços, conforme sua disponibilidade. O local das entrevistas variava de acordo com a realidade de cada mãe.

As entrevistas ocorreram de forma individual, totalizando 10 entrevistas, uma com cada sujeito participante, em comunidades e locais diferentes, como residências e locais de trabalho. Em relação a este último, chamamos a atenção para uma situação em particular: uma mãe que se deixou entrevistar em um bar (seu local de trabalho) durante o período da noite. Durante o encontro, no momento da pesquisa, a mãe pediu licença e desligou o som do ambiente, o que foi aceito pelos presentes. O diálogo ocorreu em uma mesa, sob uma árvore afastada das demais pessoas. Após a conclusão, a mãe retornou ao seu trabalho.

As Figuras 8 e 9 abaixo ilustram alguns encontros nas residências e nos locais de trabalho das mães.

⁷ Espécie de dispositivo usado na zona rural para impedir que os animais entrem em propriedade privada.

Figura 8 – Entrevistas realizadas nas residências das mães nas Comunidades Juazeiro, Mandacaru e Girassol



Fonte: Arquivo da pesquisadora (23 nov.; 01 dez e 29 nov. 2023).

Figura 9 - Entrevista em ambiente de trabalho da mãe (BAR) na Comunidade Juazeiro



Fonte: Arquivo da pesquisadora (23 nov. 2023).

Registrou-se, também, uma entrevista com uma mãe em outro ambiente de trabalho: um "salão de cabeleireiros" (Figura 10), que se dispôs a reservar um horário para atender a pesquisadora, individualmente, nas primeiras horas da manhã.

Figura 10 - Encontro em local de trabalho da mãe (salão de cabeleireiros), na Comunidade Mandacaru



Fonte: Arquivo da pesquisadora (01 dez. 2023).

Realizou-se apenas um encontro na área externa de uma escola (Figura 11). A pesquisadora chegou por volta de meio-dia para aguardar a chegada da entrevistada, pois respeitava cuidadosamente o dia e horário em que as entrevistadas estavam disponíveis para o atendimento.

Figura 11 – Entrevista no pátio da escola, na Comunidade Mandacaru



Fonte: Arquivo da pesquisadora (29 nov. 2023).

O último encontro ocorreu na residência de uma mãe, que combinou de ser à sombra de uma mangueira, localizada em frente à sua casa, um local onde ela se sentiu muito confortável. A entrevista transcorreu de forma agradável, apreciando o verde, os frutos da árvore e o vento que soprava naquele momento (Figura 12).

Figura 12 - Entrevistas realizadas nas residências das mães, na Comunidade Girassol



Fonte: Arquivo da pesquisadora (15 dez. 2023).

No momento da última entrevista, sob a sombra daquela mangueira, que exalava o aroma das flores, e enquanto apreciava seus frutos, revisei o pensamento de Freire (2006, p. 24): “Meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, jaqueiras e barrigudeiras. Árvores, cores, cheiros, frutas, que, atraindo diversos passarinhos, se oferecem como espaço para seus cantares.”

Tudo isso mostrou que o aprendizado pode ser encontrado em qualquer lugar onde se possa estar. O diálogo entre a pesquisadora e a entrevistada naquele ambiente contribuiu para que, juntas, os conhecimentos se ampliassem através dos relatos das experiências vivenciadas pela colaboradora durante o período pandêmico.

Vale ressaltar que, antes da entrevista, ocorria uma conversa prévia entre a pesquisadora e as colaboradoras, e, em seguida, iniciavam-se os questionamentos de forma flexível, para que as mães participantes pudessem relatar com tranquilidade e fluidez suas experiências sobre a temática em questão.

Conforme Freire (2021, p. 113), '[...] a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. [...] a confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções.'

Frise-se que, nesse primeiro trajeto, ocorreram visitas no período noturno, pois algumas mães não podiam atender durante o dia. Sendo assim, primeiramente, uma professora se dispôs a ajudar, acompanhando a pesquisadora na trilha das veredas em busca das residências das mães, pois, sem um guia, seria quase impossível chegar ao destino desejado; assim aconteceu essa caminhada, juntamente com a pesquisadora até as comunidades, já que, à noite, as estradas carroçáveis tornam-se mais complicadas.

A pesquisadora, então, seguiu o conselho de Bogdan e Biklen (2013, p. 123): “na primeira visita, tente arranjar alguém que o apresente. Pode recorrer a uma das pessoas que lhe concedeu a autorização ou esta pode encaminhá-lo para outrem. Peça a essa pessoa para lhe facilitar a entrada.”

A Figura 13 a seguir retrata as estradas carroçáveis percorridas durante o período noturno.

Figura 13 – Caminhos da pesquisa na Comunidade Juazeiro



Fonte: Arquivo da pesquisadora (23 nov. 2023).

As figuras acima retratam a caminhada em busca das residências das mães, no meio da noite, adentrando a zona rural em busca de informações referentes ao objeto de estudo. A cada encontro, surgiam novas curiosidades para internalizar as informações repassadas pelos sujeitos entrevistados. Para Freire (2009, p. 55), “[...] a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele.”

Neste contexto, as professoras das três comunidades pesquisadas dialogavam com as mães sobre o trabalho, para que a pesquisadora pudesse adentrar com tranquilidade em suas residências. Após as visitas realizadas à noite na companhia da professora, seguiram-se os encontros nos quais a pesquisadora caminhou sozinha, por já ter estabelecido os contatos com os sujeitos.

Nos encontros, primeiramente, a pesquisadora se apresentava às mães, explicando do que se tratava a pesquisa e, em seguida, solicitava a colaboração delas. Após as mães concordarem em participar, fazia-se a leitura coletiva do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme a resolução do CNS/n.º 466/2012), no qual constam o título, objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, além de ressaltar o sigilo da identidade dos sujeitos participantes, e prosseguiam com a assinatura em duas cópias, ficando uma com a entrevistada e outra com a pesquisadora.

Após esse momento, a pesquisadora fez alguns questionamentos acerca do perfil das colaboradoras e, em seguida, comunicou a gravação da entrevista, conforme já havia sido esclarecido no documento assinado. Esclareceu, ainda, que poderiam ficar à vontade para perguntar, caso tivessem dúvidas.

Para iniciar o diálogo, elaborou-se um roteiro (Apêndice B) em que as questões estavam voltadas para a temática do estudo e a realidade vivenciada pelas mães. Nesse momento, em um lugar silencioso, a pesquisadora e as colaboradoras dialogaram sobre questões direcionadas ao período das aulas não presenciais.

Sobre as mães entrevistadas, algumas assumem outras ocupações, além de serem donas de casa e de terem a responsabilidade de cuidar e educar os filhos. O papel da mãe na educação dos filhos é relevante desde o nascimento até todo o seu desenvolvimento. O apoio materno é fundamental para o crescimento dos filhos em todos os aspectos. Principalmente no que tange aos aspectos educacionais, o acompanhamento das mães fortalece a autoestima dos filhos, despertando sua curiosidade e estimulando-os em sua trajetória escolar.

Algumas mães relataram que são donas de casa, pois realizam atividades dentro do lar, e que, além disso, trabalham na lavoura, são agricultoras, plantando, colhendo, entre outras atividades, duplicando, assim, sua jornada de trabalho. Algumas são donas de casa e exercem outras funções, como, por exemplo, uma delas que trabalha em um bar como garçoneiro, no período da noite e nos finais de semana (ressalta-se que o bar está localizado na comunidade rural onde a mãe mora com a família). Ou seja, além de suas responsabilidades como dona de casa e do cuidado com os filhos, ainda divide seu tempo com trabalho fora do lar.

Registra-se, também, que uma das mães, além de exercer o papel de dona de casa, é cabeleireira, possui um salão na cidade, mas mora no campo, e todos os dias tem que se deslocar para exercer sua função em seu estabelecimento de trabalho.

Outra mãe, em seu relato, disse que, além de ser dona de casa e dedicar parte do seu tempo à educação dos filhos, realiza trabalho voluntário na igreja, dividindo seu tempo com outras atividades na comunidade onde reside.

Essa sobrecarga de trabalho simultânea dificultou o apoio e a atenção de algumas mães entrevistadas para com seus filhos, em virtude do cansaço físico resultante de uma longa jornada diária. Nessa ótica, entende-se que,

[...] de uma maneira ou de outra, observa-se que a forma de cuidar dos filhos modifica-se, pois, a mulher passa menos tempo com eles. Além disso, a qualidade de tempo que as mulheres passam com seus filhos pode ser prejudicada em função da sobrecarga de atividades geradas pelas tarefas do

lar, fora as externas (presentes no mundo do trabalho) (Fiorin; Patias; Dias, 2011, p. 126).

As mães já são as protagonistas no cuidado dos filhos; logo, a realização de atividades extras dificultou o acompanhamento da rotina escolar, o que acabou as estimulando a buscar o auxílio de outros parentes para ajudá-las nesse acompanhamento das tarefas escolares.

Assim, observa-se que ainda “é esperado da mãe que ela, além de acompanhar o dever de casa, estimule os estudos dos filhos e lhes ofereça afeto, ao mesmo tempo, em que trabalha o dia inteiro fora de casa, como o pai” (Fiorin; Patias; Dias, 2011, p. 129).

Tendo em vista que o diálogo é o fio condutor no processo de conscientização dos sujeitos, tem-se, como meta, no próximo capítulo, refletir sobre a educação do campo, fazendo uma conexão com a pedagogia freiriana, numa perspectiva humanizadora, a fim de reconhecer que os povos do campo se encontram em uma permanente luta em busca de desmistificar a visão arcaica de que os povos camponeses são submissos às classes opressoras.

Diante do exposto, a presente tese, por meio da pesquisa empírica realizada com as mães sujeitos desta pesquisa, apresenta discussões pertinentes acerca do acompanhamento das mães nas tarefas escolares de seus filhos durante o ensino não presencial nas comunidades rurais, no período da pandemia, cenário em que foi desenvolvida esta pesquisa.

3 A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO EM INTERFACE COM A CONCEPÇÃO FREIRIANA

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento **Por uma Educação do Campo** é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja ‘no’ e ‘do’ campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2004, p. 17) (grifo nosso).

Neste capítulo, faz-se uma discussão fundamentada sobre o que é Educação do Campo (Edoc), ressaltando seus sujeitos e princípios filosóficos norteadores dessa modalidade de ensino, a partir de uma reflexão na perspectiva da pedagogia freiriana. Apresenta-se, ainda, o contexto histórico do Edoc, fazendo uma comparação entre suas concepções e a educação freiriana, abordando também a luta dos povos camponeses por acesso à educação, além de realizar uma reflexão sobre a educação do campo no município de Pau dos Ferros.

A educação tem como finalidade a formação humana em todos os aspectos da vida dos sujeitos. No tocante à Educação do Campo, seu advento se dá com os trabalhadores e trabalhadoras rurais por meio de suas práticas educativas desenvolvidas nos movimentos sociais rurais, o que justifica que sua matriz esteja ancorada na Pedagogia Freiriana, na Pedagogia do Movimento e também na Pedagogia da Terra (Caldart, 2002).

Quanto à relação com a Pedagogia Freiriana, concebe-se que é no convívio com os outros que os sujeitos constroem sua própria educação e a sua libertação, enfatizando a cultura como matriz de formação do ser humano.

Neste sentido, Freire (2021) propõe uma educação problematizadora e flexível, considerando que os conteúdos não são depositados de forma alienante; ou seja, não se trata de transmitir conteúdos, mas de possibilitar conhecimentos aos sujeitos, tornando o diálogo indispensável nesse processo de interação em que os indivíduos se educam simultaneamente.

De acordo com Freire (2021, p. 110), “[...] A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens”. Consta que a Educação do Campo está ancorada na concepção de uma educação voltada para o debate dos movimentos sociais, visando seus fundamentos nas práticas educativas e no respeito à educação, aos saberes dos povos camponeses, de forma que a terra seja valorizada como instrumento de vida, tornando-a parte da cultura e da produção, adotando-a como matriz da identidade das escolas direcionadas para os diversos povos do campo.

Convém ressaltar que a Educação do Campo se diferencia da Educação Rural pelo fato de a primeira ter surgido por meio das lutas dos movimentos sociais, em que os trabalhadores residentes no campo reivindicavam políticas públicas que valorizassem a cultura e a identidade de todos os povos camponeses⁸.

Nesse sentido, ressaltam Rossato e Praxedes (2015) que a Educação do Campo passa a ser reconhecida como uma modalidade de educação inclusiva, tendo em vista a possibilidade de proporcionar aos trabalhadores do campo o acesso a determinados níveis de escolarização, por meio de uma proposta pedagógica que valorize a identidade, a cultura e as estratégias de produção decorrentes de seu trabalho.

A Educação do Campo é uma modalidade de educação inclusiva, posto que se constitui por um ‘paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Rossato; Praxedes, 2015, p. 15).

Nesse contexto, a Educação do Campo deve pautar-se em um currículo em que predomine a valorização da cultura camponesa, possibilitando a formação integral dos sujeitos. Assim, entende-se que o campo é um espaço geográfico em sua plenitude, que visa ampliar a dimensão da vida dos sujeitos; ele não se reduz apenas a um espaço destinado à produção de mercadorias, como era concebido na Educação Rural.

Conforme Rossato e Praxedes (2015), a educação rural não teve e não tem compromisso com a educação da população campesina. As escolas criadas ofereciam um ensino restrito a um pequeno número de alunos, visando concentrá-los nas escolas urbanas, chamadas grupos escolares, cuja finalidade era preparar os educandos para atuar no mundo competitivo do trabalho. Diante disso, é preciso reconhecer que os sujeitos residentes no campo possuem uma educação diferenciada em relação aos habitantes da cidade, em virtude das especificidades existentes nesses espaços geográficos.

A Educação do Campo teve como marco histórico e legal documentos como a Constituição Federal de 1988, que, em seu texto, garantiu o direito ao respeito e às particularidades culturais e regionais. No art. 3º, IV, está previsto "promover o bem de todos,

⁸ Segundo Batista (2007, p. 181), “o conceito de camponês busca dar identidade aos diferentes povos do campo, que se compõem de um conjunto complexo de sujeitos, como os trabalhadores sem-terra, os pequenos proprietários, os quilombolas, os extrativistas (seringueiros, mulheres quebradeiras de coco), com suas relações produtivas e sociais, culturas e representações simbólicas, que, sem perder suas especificidades, buscam construir territórios simbólicos em comum, entrecruzando as fronteiras dos diferentes territórios sociais e culturais unificados por um elemento comum: a terra”.

sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988).

No tocante à LDBEN, estabeleceu-se, decisivamente, a história da Educação do Campo brasileira ao trazer, em seu art. 28, a seguinte disposição normativa:

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.

Com isso, há o reconhecimento legal da diversidade sociocultural dos povos camponeses, considerando as adequações no sistema de ensino para atender às suas particularidades regionais, respeitando seus saberes e suas diferenças.

Rossato e Praxedes (2015, p. 51) consideram que “[...] povos do campo são as populações que pertencem a grupos identitários, cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente”. Essas populações vivem nos arredores dos pequenos municípios, nas florestas ou em outros espaços que sintetizam igualmente a cultura e sua produção de vida.

Pensar em uma Educação do Campo que envolva todos os sujeitos é pensar em uma educação humanizadora, na qual todos possam ter uma visão ampla da realidade que envolve os processos sociais, ancorada nos movimentos sociais e na luta por políticas públicas voltadas para a educação, para a saúde, entre outros direitos relevantes para a formação do ser humano enquanto sujeito consciente. Sob essa ótica, Freire (2021, p. 109) afirma que “o diálogo é uma exigência existencial. [...] O refletir e o agir de seus sujeitos, endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não podem se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro.”

É preciso, também, compreender que o princípio básico da educação em uma concepção problematizadora é o compromisso com a transformação social, denominada também de educação libertadora.

Nas palavras de Silva e Amorim (2018, p. 281),

Pensar a educação popular a partir do contributo de Paulo Freire, é compreender que a educação é um poderoso meio pelo qual a humanização é trabalhada na direção de fomentar, nos sujeitos humanos, ação-reflexão-ação

para mudar o mundo. E o mundo se transforma quando a maioria sai da condição de corpos inconscientes, para estar e agir, empoderando-se do protagonismo individual e coletivo, para atuar no processo histórico de cada dia.

Diante do exposto, cabe destacar que o diálogo é importante na vida do ser humano, sendo uma das lutas travadas pelos camponeses em prol da discussão de uma educação do campo que reconheça os sujeitos como seres pensantes e construtores de sua história.

O diálogo é, assim, um fio condutor no processo de formação desses indivíduos que constroem sua história e vivem e trabalham no campo. Freire (2021, p. 109) ressalta que: “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-los, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Entende-se que a luta dos sujeitos em prol dos movimentos sociais pressupõe a Educação do Campo vinculada à parceria e à coletividade da ação no trabalho, na cultura e na terra, ou seja, nos aspectos que permeiam a Educação no Campo de forma geral. Nesse campo de discussão, Caldart (2004) considera os movimentos sociais como práticas educativas por sua forma de compreender e transformar os processos sociais que englobam a cultura camponesa, assumindo um desafio com um novo jeito de ser humano e sua nova forma de conviver no campo, por meio de uma nova compreensão da história.

Concebe-se a Educação do Campo como resultante dos movimentos e da cultura campesina, ancorada nas lutas sociais da atualidade. Inclusive, Silva (2012, p. 40) ressalta que “[...] seu próprio surgimento tem origem no movimento social, enquanto seus participantes, por meio da luta, tentam construir uma história e o reconhecimento enquanto seres humanos que buscam por uma vida digna, e não apenas por sobrevivência.”

Diante dessa perspectiva, entende-se que os povos do campo são capazes de se organizarem, através de suas experiências, identidade, cultura, história e formação humana. “A educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais” (Fernandes; Molina, 2004, p. 38).

Evidentemente, a Educação do Campo vincula-se às políticas públicas voltadas para as escolas camponesas, uma vez que é necessário direcionar o olhar para a diversidade dos sujeitos que habitam esse espaço. Esse tipo de educação, em consonância com o pensamento freiriano, tem como pressuposto proporcionar aos sujeitos do campo uma educação que seja emancipatória, ou seja, capaz de fazer o sujeito dialogar, refletir e buscar conhecimentos para atuar conscientemente no mundo em que vive.

O diálogo enquanto princípio pedagógico assume relevante papel na Educação do Campo, pois é através dele que o homem, a mulher, a criança, o adolescente se educam juntos, reinventando seu mundo. É através do diálogo que se constituem as relações sociais do homem do campo que se estabelecem no cotidiano, na família, na escola, nas associações, em todos os ambientes sociais em que o saber de todos passa a ser valorizado (Costa; Campos, 2018, p. 110).

Assim, os sujeitos, a partir de suas realidades, podem buscar conhecimentos por intermédio de uma visão crítica, para que possam ser agentes transformadores do meio em que vivem, pois, de acordo com Costa e Campos (2018, p. 11), a Educação do Campo como estratégia para o desenvolvimento sustentável, reinventa o campo através de suas potencialidades. [...], de um projeto educativo, com um projeto político, com um projeto de desenvolvimento social.

Ela tem como foco a valorização dos sujeitos que vivem nesses espaços, levando em consideração sua cultura, suas crenças e religiões, conforme os grupos de cada território ocupado. Assim, evidencia Caldart (2004, p. 26):

Na Educação do Campo é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar para a realidade enxergando seu movimento, sua historicidade e as relações que existem entre uma coisa e outra; como se aprende e como se ensina a tomar posição diante das questões do seu tempo; a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida; como se aprendem e como se ensinam utopias sociais e como se educam valores humanistas; também como se educa o pensar por conta própria e o dizer a sua palavra, e como se respeita uma organização coletiva.

Assim, considerando a fundamentação e a legislação citada até este trecho do trabalho, a Educação do Campo tem como foco os sujeitos que vivem em um determinado território, com suas experiências, advindas de sua vivência adquirida por meio de sua cultura e religiões; ou seja, um conjunto variado de símbolos socioculturais resultantes de seus convívios entre os pares.

Frise-se, ainda, que é preciso valorizar, em sua amplitude, os ciclos de vida e da terra na busca de conhecimentos e estratégias desenvolvidas a partir de ações em prol do não esgotamento das reservas naturais, pois é necessário saber lidar com as formas de organização do trabalho em tempos de colheita nos territórios ocupados, levando em consideração as temporalidades locais. Assim, “[...] a educação do campo tem como proposta o desenvolvimento pleno do ser humano e a busca do homem emancipado. [...] em que a educação

se prevaleça como uma das ferramentas de autoafirmação e fortalecimento do povo do campo” (Silva, 2012, p. 41).

Sabe-se, ainda, que a educação do ser humano não acontece apenas no contexto escolar; ocorre também em outros espaços da sociedade dos quais os sujeitos fazem parte, ou seja, nas relações sociais, na forma de se relacionar com a terra, de maneira geral, em sua cultura e nos saberes adquiridos por meio de suas experiências e de suas raízes históricas (Costa; Campos, 2018).

Nesse sentido, a Educação do Campo, com ênfase na concepção freiriana, assume um caráter emancipatório, no qual os sujeitos buscam, por meio de suas práticas, dialogar e refletir sobre a valorização de sua cultura e de sua história de vida, tendo como foco o homem como ser transformador e consciente, que age como um ser social e político em busca de sua liberdade.

Conforme ressalta Silva (2012, p. 43),

O homem do campo consciente de sua inconclusão, não pode se permitir que a acomodação seja o empecilho para a sua busca de melhoria. A educação do campo possui caráter político, consideram os saberes que envolvem o homem e a mulher do campo a sua inserção numa luta constante por meio de movimentos organizado e realização do seu trabalho como produção de cultura.

Tem-se como fundamento a teoria freiriana, na qual se ancora a Educação do Campo, a partir da compreensão do diálogo como ferramenta fundamental para uma educação humanizadora, na qual homens e mulheres são capazes de discutir criticamente os problemas que assolam o campo brasileiro.

Além da pedagogia do movimento, que engloba todos os camponeses em prol de condições favoráveis para a subsistência de todos que pertencem aos territórios camponeses, há também a pedagogia da Terra, ambas citadas anteriormente. Assim, entende-se que o diálogo é o elo que proporciona aos sujeitos a ampliação de conhecimentos e da sua visão de mundo, fazendo-os compreender as contradições impostas pela classe dominante.

Sendo assim, é essencial que o ensino crie oportunidades para que haja diálogo e os sujeitos possam aprender os saberes necessários para a vida no mundo contemporâneo. Sobre esse aspecto, Freire (2005, p. 113) ressalta que: “A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais”. Desta forma, a consciência crítica é um dos pontos-chave na construção de

caminhos propícios à integração com a realidade, pois a prática educativa ocorre em diferentes contextos.

Segundo Costa e Campos (2028, p. 11), “os princípios filosóficos norteadores da Educação do Campo ancoram-se no pensamento freiriano por representar a contra-hegemonia de que os camponeses necessitam para emancipar-se da condição de oprimidos.”

Partindo desse pressuposto, os camponeses, sejam eles homens, mulheres ou outros, são sujeitos curiosos que estão constantemente em busca de conhecimento para poder intervir e transformar a realidade em que estão inseridos.

Assim, Freire (2006, p. 36) ressalta que:

Para discutir com os camponeses qualquer questão de ordem técnica, impõe-se que, para eles, a questão referida já constitua ‘um percebido destacado em si’. Se ainda não o é, necessita sê-lo. Se já constitui ou ainda não ‘um percebido destacado em si’ é necessário que, em ambos os casos, os camponeses captem as relações interativas entre o ‘percebido destacado’ e outras dimensões da realidade.

Como sujeito em um mundo em busca de transformação, por meio do conhecimento, o ser, nas relações homem-mundo, assume seu papel de agente transformador da sociedade, tendo em vista que é a partir de sua conscientização que os sujeitos camponeses lutam por uma Educação do Campo voltada para os valores, o respeito e a identidade, ou seja, por uma educação contextualizada que englobe todos os aspectos essenciais para a sua realidade.

Assim, conforme Costa (2018), tomando como base a prática educativa libertadora, evidencia-se que homens e mulheres que lutam em prol de sua sobrevivência no/do campo têm o propósito de se libertar da prática opressora.

A Educação do Campo está atrelada à luta por direitos, como a que permeia a Pedagogia do Movimento, por exemplo, em prol da luta pela Identidade Social enquanto Ser do Campo, o que envolve a valorização das peculiaridades culturais, sociais e históricas dos sujeitos que fazem parte dos espaços camponeses. É importante ressaltar que, de acordo com Costa (2018, p. 146),

A Educação do Campo retoma a proposta de Paulo Freire, compreendendo a produção do conhecimento como ato coletivo, processual, inserido em um determinado contexto sócio-histórico. Destacamos entre os princípios da educação do campo, o respeito ao saber social originado da experiência do cotidiano dos povos do campo, das suas culturas, suas formas de produção, o respeito à diversidade e o compromisso com a história e a cultura.

Diante dessa perspectiva, supomos que a Educação do Campo também se pauta na proposta freiriana de uma educação voltada para a humanização de seus sujeitos, em que eles são capazes de se libertar dos que os oprimem e passam a lutar, por meio de sua conscientização e criticidade, para participar dos movimentos camponeses, lutando pela terra, por educação, por saúde, entre outros aspectos importantes que contribuem para o processo de formação desses sujeitos.

Acerca desses aspectos, esse mesmo pensador reforça o seguinte:

Se a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu, é que, superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização (Freire, 2006, p. 77).

Além disso, é importante destacar que o processo de conscientização decorre das relações sociais estabelecidas entre os pares nos mais diversos contextos - tais como: escolas, associações e comunidades, entre outros - onde homens e mulheres interagem na busca por conhecimentos capazes de enfrentar os desafios impostos por uma sociedade marcada por desigualdades. Essa conscientização possibilita a superação desses desafios, como os vivenciados durante a pandemia da COVID-19, com o apoio de estratégias como o ensino remoto.

Nesse sentido, Freire (2006, p. 77) enfatiza: “este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, [...] a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social”.

Considerando essa perspectiva, a partir da concepção freiriana, evidencia-se a relevância da socialização dos sujeitos para que se compreenda a forma como agem e lutam pelos seus direitos, tomando como base a interação. Isso demonstra uma práxis concreta que está em movimento por meio de sua ação em busca de transformar a si e ao mundo.

Ainda sobre a concepção freiriana, entende-se que a educação libertadora tem como cerne o diálogo como princípio educativo, por meio do qual, através da comunicação e troca de saberes, os homens ampliam seus conhecimentos e, conseqüentemente, têm autonomia para enfrentar os desafios que lhes são impostos por aqueles que detêm o poder na sociedade.

Um dos pressupostos da educação libertadora diz respeito à busca dos homens por sua libertação; para isso, faz-se necessário abolir o individualismo e partir para a convivência com os pares. A comunicação proporciona, portanto, a superação do isolamento do ser que antes vivia como sujeito passivo, ingênuo, sem nenhuma perspectiva de questionamento,

internalizando apenas o que lhe era transmitido por aquele que se mantém no poder, o que o tornava um ser antidialógico.

Neste viés, a educação libertadora tem como propósito a libertação do homem, conduzindo-o a um olhar esperançoso em sua autonomia, libertando-o da opressão. Para tanto, considera-se a conscientização relevante para superar a ingenuidade em que o homem passa a lutar em prol de sua libertação. Como salienta Freire (2016, p. 17),

A conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humano na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la.

Dessa forma, ao se libertarem por meio do diálogo, os sujeitos passam a vislumbrar novos horizontes, engajando-se em movimentos de luta e em organizações sociais, juntamente com as comunidades e outros atores, na busca por transformações e melhorias coletivas. O mesmo ocorre com os povos do campo, que, ao se unirem, tornam-se mais fortalecidos e adquirem maior autonomia para reivindicar políticas públicas que contemplem todos os envolvidos nesse processo.

Assim, os indivíduos vão superando a visão arraigada do individualismo, desenvolvendo-se por meio da socialização e fortalecendo sua autonomia a partir do diálogo - ponto de partida para seu crescimento como sujeitos históricos, dotados de pensamento crítico e capazes de transformar a realidade.

Conforme Freire (2021, p. 99), “na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua ‘mirada’ a ‘percebidos’ [...]”. Diante disso, os homens se percebem como seres autônomos, expressando seu pensamento, enfrentando os desafios que lhes são impostos no seu processo de existência, refletindo e decidindo como atuar na busca de sua valorização humana e emancipatória.

Assim, é digno de nota que a educação libertadora defendida por Freire (2021) aborda de forma explícita a historicidade dos homens, sua forma de se libertar e vivenciar sua liberdade de escolha como cidadãos livres e democráticos para atuar na sociedade. A partir desse entendimento, compreende-se que o ser humano é um ser inconcluso, uma vez que,

Os homens [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo,

e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (Freire, 2021, p. 124).

Os homens diferenciam-se dos animais pela sua racionalidade, ou seja, pela capacidade de pensar, agir e transformar o mundo em que vivem. Por meio da convivência, os homens vão moldando suas histórias e culturas, em virtude das relações que estabelecem com as pessoas, com o mundo, com a natureza e com a comunidade, transformando paulatinamente sua realidade enquanto seres críticos, conscientes e abertos ao diálogo, no contexto em que estão inseridos.

Conforme argumenta Freire (2005, p. 113), “a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica”. A partir desse entendimento, observa-se que, ao desenvolverem a conscientização, os sujeitos aprendem uns com os outros por meio do diálogo, em um movimento constante de busca por novos horizontes. Nesse processo, constrói-se, simultaneamente, uma relação de crescimento mútuo, pois, como destaca Freire (2022, p. 162), “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e, assim, crescem um com o outro.”

A educação é um dos aspectos relevantes que contribuem para que os indivíduos, a partir dos conhecimentos adquiridos, sejam seres conscientes, críticos e capazes de transformar a sua realidade. Ressalte-se, portanto, que a Educação do Campo teve seu advento com o propósito de conscientizar seus sujeitos para lutar por uma educação que valorizasse as peculiaridades de todos os povos que convivem no espaço campesino.

Diante disso, Rocha e Vitorino (2022, p. 123) afirmam que:

A Educação do Campo, busca instrumentos capazes de responder inúmeras problemáticas que fazem parte do cotidiano e das populações campesinas, incluindo nessa discussão a proposição de alternativas ao sistema produtivo vigente e discussão e ações que resultem na preservação/conservação do ambiente local.

É preciso, assim, reconhecer que o povo camponês tem um modo próprio de fazer agricultura, que está atrelado aos seus modos de vida, e que essas práticas são frutos de seus saberes, sendo responsáveis pela produção e sustento das famílias. Partindo dessa premissa, a seguir, far-se-á uma breve discussão acerca da trajetória da educação rural e da educação do campo, com base na compreensão dos autores que discutem a temática em pauta.

3.1 UM OLHAR DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao refletir sobre a historicidade da Educação Rural, evidencia-se que ela é ofertada aos povos do campo, levando-se em consideração, desde a colonização, as relações de poder e dominação vividas por muito tempo no cenário brasileiro. No que diz respeito à trajetória da Educação Rural à Educação do Campo, ocorreram mudanças significativas no panorama brasileiro, pois esta se adequava aos modelos de políticas de desenvolvimento econômico cuja base fundamental era o interesse das classes dominantes (Bem; Silva, 2016).

A Educação Rural, portanto, sempre esteve ligada aos grandes latifundiários da época. Por essa razão, não existia o compromisso de investir em estruturas de escolas para essa população; logo, não havia estruturas adequadas. A educação se pautava no modo assistencialista, cujo controle estava nas mãos das classes dominantes. Surgiu, assim, nesse cenário, a Educação Rural (Rossato; Praxedes, 2015).

Desse modo, a educação ofertada no meio rural não se diferenciava da educação urbana, seguindo um modelo urbanocêntrico. Partindo dessa ótica, não se consideravam os saberes e as experiências da cultura dos povos do campo; ou seja, esses povos eram percebidos como detentores de saberes ultrapassados, incapazes de refletir e lutar em prol de sua cidadania.

A Educação Rural está ancorada em legislações brasileiras, como o Parecer n.º 36 CNE/CEB:

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. [...]. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos.

Nessa perspectiva, a Educação Rural seguia um modelo assistencialista e compensatório, no qual a classe dominante, detentora do poder, não demonstrava interesse em proporcionar aos camponeses um ensino de qualidade. Em vez disso, oferecia uma educação precária, com escolas desestruturadas e conteúdos descontextualizados da realidade do campo, voltados à preparação para o trabalho industrial, favorecendo, assim, os interesses dessa mesma elite.

Como consequência desse modelo, o camponês passou a ser estereotipado como parte de um povo ignorante, sem conhecimentos sobre o mundo, e destinatário de um ensino que o

formava como um sujeito alienado, desprovido de perspectivas críticas para refletir sobre os problemas enfrentados em seu contexto. A educação oferecida visava, sobretudo, a formação de mão de obra para atender às demandas da modernização do campo, em consonância com os interesses das oligarquias rurais e com o avanço de um modelo capitalista de agricultura.

Sendo assim, esclarecem Rossato e Praxedes (2015, p. 21):

Pode-se dizer, então, que a educação rural, através de diversas ações educativas governamentais ou não, tratou o camponês como carente, subnutrido, pobre e ignorante, não discutindo, efetivamente a origem dos problemas vividos no campo [...]. Como exemplo dessas ações, podemos destacar: Na década de 1930: a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural; Na década de 1940: a edição das Leis Orgânicas da Educação, durante a chamada Reforma Capanema [...]; Na década de 1950: a Campanha Nacional de Educação Rural e do Serviço Social Rural; Na década de 1960: a implantação do modelo escola-fazenda e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 1961).

Em se tratando de Educação Rural, ressalta-se que a educação pode atuar como uma aliada do setor dominante para atender aos interesses econômicos ou políticos, sendo concebida, por exemplo, como uma educação voltada apenas para as atividades laborais, com ensinamentos direcionados à preparação dos sujeitos para o mundo competitivo do trabalho, sem valorizar os saberes, os valores e a experiência dos povos do campo adquiridos no seu cotidiano, bem como sua cultura e sua religião.

Diante dessa realidade, Rossato e Praxedes (2015, p. 22) afirmam que

O chamado ensino rural não respeitou [...] os modos de viver, de se expressar, de pensar e produzir dos diferentes povos do campo, [...] escorando-se, preconceituosamente, na visão de que os povos do campo não dispunham ou necessitavam de um saber elaborado para sobreviver no meio rural.

Dessa maneira, a educação rural foi se constituindo em planos inferiores, ao longo da história educacional brasileira, de modo que a educação escolar no campo se alicerçou sob a forma de unidocente, para a qual não se planejava nenhuma perspectiva de mudanças, uma vez que a educação escolar se encontrava marcada pelas demandas econômicas e políticas que controlavam o país (Bem; Silva, 2016).

Sendo assim, a educação ruralista, sem as mínimas condições de valorizar a diversidade existente no meio rural, limitava-se à transmissão dos conhecimentos para serem mediadas aos alunos residentes nesse espaço, de forma que os sujeitos os recebiam sem o direito de

questionar, uma vez que seus saberes não tinham significados, sendo, portanto, considerados incapazes de pensar sobre sua própria realidade.

Partindo dessa assertiva, Fernandes e Molina (2004, p. 37) explicitam:

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura.

Desse modo, ressaltam Bem e Silva (2016) que, apesar de o Brasil ser um país eminentemente de origem agrária, a educação rural não foi referenciada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, em um contexto em que predominava uma economia agrária apoiada no latifúndio, bem como no trabalho escravo, talvez devido à desvalorização da educação dos povos do campo.

Dando prosseguimento a esse entendimento, Ribeiro (2012, p. 293) salienta que:

Para definir a educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. De modo geral, 'o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento'. Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Diante dessa afirmação, a educação rural concebe um certo tipo de colonização do camponês. Dessa forma, "consubstanciou-se um olhar sobre a educação rural como sendo uma educação, simplesmente, no campo, uma educação para os atrasados [...] ao visualizar a extinção do camponês enquanto classe e sujeito histórico" (Tavares; Bem, 2018, p. 158).

Evidencia-se, assim, que os avanços ocorridos no campo, resultantes das relações capitalistas, sobretudo do agronegócio e da agroindústria, que ilustram os avanços do capital no campo, estão conectados ao modelo da educação rural. Ao retornarmos à reflexão acerca da Educação do Campo, é ainda importante destacar alguns aspectos de seu surgimento:

Discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro (Caldart, 2012, p. 258).

Assim, aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), no período de 27 a 31 de julho de 1998, mediante discussões entre várias entidades, dentre elas os movimentos sociais de educadores(as) do campo, em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, ainda, com a contribuição da Universidade de Brasília (UnB) (Arroyo; Fernandes, 1999).

Vale salientar que a referida conferência foi de grande relevância para a Educação do Campo, principalmente no tocante à valorização dos sujeitos, pois deu visibilidade aos seus direitos, à sua cultura e, sobretudo, ao respeito pelas singularidades, em busca de resgatar e valorizar as raízes históricas e culturais específicas desses povos, contrapondo-se às políticas de assistencialismo fixadas na Educação Rural. Diante desse entendimento, segundo Caldart (2004, p. 13), convém ressaltar que:

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos, o conceito de Educação do Campo.

Desta forma, a Educação do Campo tem como propósito a valorização da identidade e da cultura dos povos camponeses em seus movimentos de luta por diferentes políticas que atendam às suas especificidades, priorizando seu modo de pensar enquanto sujeitos emancipadores que trabalham e vivem no e do campo. Sobre o entendimento de identidade do camponês, de acordo com Oliveira, Santos e Santos (2023, p. 4), "o campesinato é uma identidade que está em permanente construção e é forjada juntamente com a materialidade de um projeto de campo e de país."

Por esse viés, a identidade campesina é, portanto, um processo de construção contínua que ocorre por meio das relações, sejam elas familiares, sociais ou culturais, cuja matriz vinculadora é a interação com os diversos sujeitos e suas diferentes identidades.

Assim, "a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino" (Caldart, 2004, p. 18).

A Educação do Campo visa, portanto, priorizar a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que possuem sua forma de luta e resistência, bem como seu modo de pensar, viver e se relacionar com a terra, com os outros sujeitos e com a produção do trabalho, a partir de seu compromisso político com as lutas sociais.

É de Caldart (2012, p. 261) a expressão de que a Educação do Campo é considerada uma prática social, visto que ela ainda se encontra em processo de construção histórica. Destacam-se algumas características que evidenciam essa identificação:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. [...].

Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista [...].

A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado.

Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola.

Essas características apresentam um panorama central da educação do campo no âmbito de suas práticas educativas, sendo protagonizadas pelo povo camponês que se organiza coletivamente para discutir os aspectos de suas comunidades, tendo em vista que os sujeitos têm como objetivo o trabalho, o reconhecimento das culturas, ou seja, a luta por políticas públicas que implementem projetos favoráveis à agricultura, à educação e, principalmente, à formação humana de todos(as).

Como exemplo, cita-se o novo Pronacampo, que consiste em uma "Política pública articulada para ampliar, qualificar e garantir a oferta, o acesso e a permanência na modalidade da educação do campo aos povos do campo, das águas e das florestas, em todas as etapas e níveis" (Brasil, 2025, on-line).

A Educação do Campo, na busca por atender à diversidade social e às singularidades dos sujeitos, assumindo suas especificidades, considera o "camponês o sujeito coletivo que identifica, na sua especificidade, o polo da contradição assumida" (Caldart, 2012, p. 261). Por esse viés, a Educação do Campo, primordialmente, é destinada aos povos camponeses que, por meio de sua resistência, enfrentam os desafios impostos pelas classes dominantes em busca de conhecimentos para alcançar a sua emancipação.

Assim, corrobora-se com Freire (2022, p. 138), quando ele afirma que “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade”. Para um melhor entendimento sobre a concepção da Educação do Campo atrelada à perspectiva

da Educação freiriana, apresentamos, de forma sucinta, a seguir, alguns dos princípios que a norteiam (Quadro 5):

Quadro 5 - Sistematização da concepção da Educação do Campo em interface com a Educação freiriana

Concepção da Educação do Campo	Concepção da Educação para Paulo Freire
- Vínculo com os sujeitos sociais do campo (Caldart, 2004).	- A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação (Freire, 2021).
- Formação humana como direito do trabalhador(as) do campo (Caldart, 2004).	- Luta dos oprimidos em busca de sua libertação (Freire, 2021).
- Luta por políticas públicas que garantam o acesso à educação no e do campo (Caldart, 2004).	- A liberdade é uma conquista em que os homens se libertam e buscam conhecimentos para transformar o mundo em que vivem (Freire, 2021).
- O diálogo vinculado a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social (Caldart, 2004).	- Pedagogia do Oprimido, é a pedagogia dos homens que lutam em prol de sua emancipação (Freire, 2021).
- Educar os sujeitos que trabalham no campo, para que assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (Caldart, 2004).	- A libertação dos homens, ocorre no convívio com os pares (Freire, 2021).
- Tem-se como objetivo ajudar na mobilização e organização dos povos do campo nos movimentos sociais (Caldart, 2004).	- Educação problematizadora estimula a libertação dos homens no tocante a sua criatividade, passando a refletir acerca da realidade em que vivem (Freire, 2021).
- Vínculo com as matrizes formadoras do trabalho e da cultura, como sendo um dos traços importantes para a Educação do Campo (Caldart, 2004).	- O diálogo tem grande relevância na vida dos homens; por meio do diálogo os homens compartilham saberes no convívio social (Freire, 2021).
- A escola como formadora dos diversos sujeitos (Caldart, 2004).	- Somente o diálogo implica um pensar crítico, sem ele não há comunicação, sem esta não há verdadeira educação (Freire, 2021).
- Socialização de diferentes saberes ligados ao mundo do trabalho, da cultura, dentre outros (Caldart, 2004).	- A ação transformadora dos homens resulta no seu processo de humanização (Freire, 2021).
- Relevância da formação de educadores e educadoras do campo no tocante a sua prática em diferentes contextos (Caldart, 2004).	- Os homens vivem uma relação dialética entre os condicionantes e sua liberdade (Freire, 2021).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de: Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo (Caldart, 2004) e Pedagogia do Oprimido (Freire, 2021).

Com esse propósito, os povos do campo, ao se organizarem, lutam em busca de sua libertação, pois, segundo Freire (2022, p. 128), “o importante é que as classes trabalhadoras continuem aprendendo na própria prática de sua luta a estabelecer os limites para suas concessões, [...] que ensinem às dominantes os limites em que elas podem se mover”.

Assim, convém ressaltar a importância de os povos do campo buscarem conhecimentos que lhes possibilitem discutir sobre a sua realidade, tornando-os capazes de superar as exigências impostas pelas classes rurais dominantes e aptos a seguir uma nova direção, construindo sua própria história de vida, seja no seio familiar, na comunidade, nas associações ou nas cooperativas rurais.

Partindo dessa concepção, como exemplo de proposta de educação atrelada à economia solidária, Singer (2022) destaca que, no tocante ao trabalho, as cooperativas objetivam agrupar pessoas que possuem os mesmos interesses, reunindo esforços, capacidades e compromissos dos trabalhadores(as), a partir de uma convivência respeitosa entre todos, preocupando-se com os produtos a serem comercializados para a população de forma saudável. Para isso, faz-se necessário o comprometimento com a preservação e a utilização adequada do meio ambiente⁹.

Caldart (2012) aborda que a Educação do Campo se vincula a novas formas de produção, explicitando a relevância do trabalho realizado pelos camponeses, de forma associada, decorrente das relações sociais, bem como da união e resistência de todos os envolvidos nos movimentos sociais no âmbito das comunidades camponesas. Destarte, ainda no tocante à Educação do Campo e seus vínculos com as lutas sociais e o compromisso com os valores e a formação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, Caldart (2012, p. 263) assevera que:

[...] a sua contribuição original pode vir exatamente de ter de pensar estes vínculos a partir de uma realidade específica: as relações com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias.

Partindo dessa compreensão, a Educação do Campo tem como um dos seus princípios a formação de sujeitos que devem se reconhecer como seres históricos pertencentes a uma cultura, a uma religião, uma vez que, através dos seus saberes e experiências, podem compreender e discutir as desigualdades sociais do seu meio.

Conforme explicitam Molina e Martins (2019), a Educação do Campo caminha na direção da valorização dos territórios para preservar a sabedoria acumulada dos povos do campo, assegurando-lhes formação para que possam dialogar, conhecer e transformar a realidade do campo.

Também é importante frisar, concordando com Caldart (2012, p. 257), que:

⁹ Dessa feita, o trabalho coletivo adquire grandes resultados, estando vinculados à participação de todos os envolvidos, isto é, todos os participantes preocupam-se principalmente com a qualidade do produto e com a sustentabilidade do meio ambiente, trabalhando em prol do fortalecimento da agricultura, visando a qualidade de vida de todos os envolvidos, um ajudando o outro mutuamente. De acordo com Singer (2022, p. 42), “a empresa solidária se administra democraticamente, ou seja, pratica autogestão [...], todas as decisões são tomadas em assembleias”.

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

Diante desses aspectos, pode-se compreender a sua relevância no processo de formação e emancipação de seus sujeitos, pois, conforme alude Arroyo (2004, p. 58), “a formação do ser humano, sua socialização e a produção do conhecimento e dos valores são inseparáveis das formas de produzir suas existências”.

A Educação do Campo procura atender às necessidades dos sujeitos como seres históricos que pertencem a uma cultura, a uma comunidade, com suas singularidades, apropriando-se dos conhecimentos obtidos por meio do diálogo com os diversos grupos que vivem no e do campo.

Para Ghedin (2012), a Educação do Campo tem como prioridade trabalhar os processos de percepção e a formação de identidades dos sujeitos, ampliando sua visão de mundo e reconhecendo-se como camponeses, trabalhadores que possuem uma cultura atrelada à realidade do campo.

Quanto ao cenário da Educação do Campo em Pau dos Ferros, buscou-se respaldo em Bem e Silva (2016), que tratam sobre o ensino nas escolas localizadas no campo deste município. Essas escolas funcionam com ensino multisseriado, ou seja, a junção de várias séries em um mesmo turno, em que um único professor desenvolve sua prática cotidianamente, adaptando os conteúdos para atender aos diferentes anos existentes no contexto escolar. Ressalta-se que os recursos, os livros didáticos, dentre outros, são os mesmos utilizados para toda a rede de ensino.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à formação docente. Eles participam mensalmente, juntamente com os professores que atuam na rede urbana, ou seja, não existe uma formação específica para os docentes que lecionam nas escolas do campo, no entanto “a formação continuada dos docentes deveria estar fundamentada em pressupostos teóricos filosóficos de um projeto de educação do campo; direcionado às peculiaridades dos sujeitos que convivem no universo dessas escolas” (Bem; Silva, 2016, p. 113), porém, o que existe é apenas o planejamento das atividades cotidianas com a gestora, que ocorre semanalmente.

Vale ressaltar também que os docentes que lecionam nessas escolas residem na zona urbana, com exceção de uma docente residente na zona rural.

Por último, frise-se que a família interage com a escola nos momentos de chegada e saída dos filhos, ou nas reuniões rotineiras. No entanto, no período da pandemia, a família se tornou ainda mais atuante, tendo em vista que as mães, conforme relatos da gestora¹⁰, tiveram que colaborar na realização das atividades escolares dos filhos.

Partindo dessa discussão, passa-se a refletir, neste momento, sobre a colaboração da família no decorrer do ensino remoto nos lares camponeses.

3.2 A FAMÍLIA NO ENSINO NO/DO CAMPO: REFLEXÕES COMPLEMENTARES

A Educação do Campo traduz a luta popular pelo direito de ter uma escola pública de qualidade no campo para os sujeitos que vivem nesse espaço. De acordo com Caldart (2011), nos últimos anos, a população despertou para uma nova visão de que o campo está vivo, que é nele que os sujeitos se mobilizam, produzindo uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola têm como foco de debate essa dinâmica na realidade do campo.

A luta pelo acesso à escola do campo é um direito de todos, em defesa de uma educação pública que possa contribuir para a formação de conhecimento, na cultura, nos valores e nas identidades dos povos camponeses, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

Desse modo, o enfrentamento efetivo dos problemas que envolvem esses espaços exige que se leve em consideração as peculiaridades relativas à dinâmica escolar, bem como os desafios mais abrangentes, que envolvem a realidade do campo na sociedade atual, resultantes de diversos fatores.

Na compreensão de Caldart (2020, p. 8), “a função social da escola pública no campo se interconecta hoje com as lutas e o trabalho de restauração da função socioambiental da terra e dos camponeses, em sua ampla e rica diversidade de sujeitos e processos”. Assim, cada escola, considerando suas circunstâncias internas e seu entorno, deve contribuir para o avanço qualitativo e territorial da matriz produtiva que sustenta a resistência camponesa à terra. Ainda de acordo com essa mesma autora, o espaço escolar precisa ser pensado como um ambiente

¹⁰ O relato foi obtido no dia 02 de outubro de 2023, momento do encontro com a gestora das escolas do campo, que falou sobre sua aproximação com as mães naquele período, por meio de grupos de *WhatsApp*, telefone, dentre outros. Relatou ainda, sobre a entrega do material impresso para essas mães colaborarem nas atividades de seus filhos. Afirmou que esse material era elaborado pelas professoras, enviado para a gestora fazer a impressão no Centro de Ensino Rural. Além do material didático- pedagógico, as mães recebiam, também, a merenda escolar de seus filhos durante o fechamento das escolas.

educativo, com tempos, relações sociais e espaços que compõem seu cotidiano.

Para Fernandes (1999, p. 65), “uma escola do campo é aquela que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologia na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”.

Assim, pensar em uma educação do campo é refletir sobre as mudanças que as mães propõem para que a escola atenda às especificidades dessa educação, incluindo no seu currículo, por exemplo, as adequações às condições climáticas, aos ciclos de colheitas, entre outros aspectos relevantes dessa modalidade de ensino.

Segundo Caldart (2004), a escola vincula-se a outros espaços educativos, com diferentes políticas de desenvolvimento do campo, assim como à dinâmica social em que estão envolvidos seus sujeitos. A educação neste espaço torna-se desafiadora, pois promove reflexões sobre os processos históricos vivenciados pelos sujeitos em diversos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, conduzindo-os à valorização de si e do meio em que vivem.

Santos (2020), por sua vez, ressalta que os pequenos agricultores lutam por uma política agrícola diferenciada para a agricultura familiar, cuja composição decorre do trabalho familiar e também do assalariamento temporário, como, por exemplo, nos períodos de safra. Complementa Batista (2007, p. 176), afirmando que “identifica-se nos movimentos sociais do campo a tentativa de realçar alguns traços da identidade dos sujeitos em movimento e da educação voltada a eles.”

Assim, ocorre o processo de interação entre os grupos que contribuem para a formação desses sujeitos, enfatizando uma formação política que prioriza a cidadania e a solidariedade dos povos camponeses.

Para Myers (2014), um grupo é a interação de duas ou mais pessoas que se influenciam mutuamente, como na família. Conforme Kaloustian (2011, p. 11-12),

A família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência de desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes.

Nessa perspectiva, a família desempenha um papel fundamental na educação dos filhos, sobretudo no acompanhamento escolar, pois se sabe que todos os pais desejam que seus filhos tenham sucesso na escola. Dessa forma, procuram acompanhar sua vida em qualquer faixa etária em que estejam.

Portanto, diante do cenário pandêmico, as mães que, por alguma razão, não conseguiam

acompanhar as tarefas dos filhos, tiveram que, de toda forma, se adequar à rotina de ensino deles, com a ajuda e suporte do material didático que era encaminhado pelos professores para auxiliar nas atividades.

Mesmo assim, algumas dessas mães, por vezes, precisavam de ajuda de outros membros da família, tendo em vista sua inexperiência, como foi relatado por algumas delas; tudo isso para que seus filhos continuassem motivados, evoluindo no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. Neste contexto, a família e a escola estiveram mais integradas em prol do ensino de crianças e jovens que vivem no/do campo.

Consoante as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Desse modo, a formação das mães deve ser considerada um dos componentes importantes para que ocorra mudança em todos os aspectos: educacional, social, cultural etc., em prol da continuidade e resistência da identidade camponesa. Conforme afirma Arroyo (2011), os saberes escolares têm que estar redefinidos, bem como devem vincular-se às matrizes culturais do campo.

Segundo Caldart (2011, p. 111),

[...] escolas no e do campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente natural da vida no campo. [...]. Sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável, assim como não são imutáveis as características, marcadamente alheias à cultura do campo, das poucas escolas que o povo tem conseguido manter nele.

Compreende-se que as mães campesinas podem defender uma escola que desenvolva um ensino voltado para a realidade do campo, cuja organização curricular seja planejada para relacionar os educandos e educandas à sua comunidade de origem. No que tange ao material didático-pedagógico, acredita-se, portanto, que este deveria tratar de questões de interesse direto dos sujeitos que vivem no campo.

No decorrer das aulas não presenciais, acredita-se que as mães campesinas enfrentaram grandes desafios quanto à falta de acesso à internet, uma realidade presente em algumas comunidades rurais. De acordo com Santos (2020, p. 72),

A escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas para isso precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento desde questões relevantes à intervenção

social nesta realidade.

No que tange às expectativas da família em relação à escola, Rocha (2013, p. 11) afirma que “o desejo das famílias é que a escola não somente prepare para uma vida futura, mas que ela mesma, no tempo atual, seja um espaço de produção de vidas dignas”. Diante da realidade vivenciada durante a pandemia, em que as mães foram requisitadas, a partir de um contexto emergencial, a colaborar mais com o ensino dos filhos, supõe-se que houve um grande empenho dessas mães no decorrer desse processo.

A família também é responsável, em parte, pela formação moral e ética de seus integrantes, o que inclui a adoção de valores, princípios e regras atreladas aos grupos sociais dos quais fazem parte. Essa transmissão de conhecimentos e significados oportuniza o compartilhamento de regras, valores, sonhos, perspectivas e padrões de relacionamento, propiciando, de certa forma, a valorização do potencial de seus membros e de suas habilidades em acumular, ampliar e diversificar as experiências (Dessen; Polonia, 2007).

Como em qualquer grupo, a família desempenha um papel socializador que vai desenvolvendo uma confiança crescente no cotidiano da vida dos filhos.

É preciso acreditar que o campo é um espaço de vida. Nele, os sujeitos convivem diretamente com os recursos naturais, sendo considerado um espaço de resistência em que os povos lutam pela sua permanência na terra. Daí a importância de lutar contra uma sociedade que tem como finalidade proteger o agronegócio, que destrói a natureza e prioriza o lucro.

Diante disso, Oliveira *et al.* (2013, p. 175) afirmam que “[...] acredita que no campo se vive: trabalha, sonha, luta, ganha, perde, se apaixona, morre e mata; um campo que defende a vida e afirma sua autonomia camponesa adotando um modo de produzir de acordo com os princípios da agroecologia”.

Outro aspecto que deve ser salientado, conforme pontua Oliveira *et al.* (2013, p. 173), “[...] é como a identidade dos jovens e adultos do campo vêm se constituindo. Desde o início da ocupação e da colonização portuguesa e ao longo da formação social brasileira que se vem constituindo diversas identidades culturais edificadas”.

De forma geral, sabe-se que, atualmente, a partir das mudanças ocorridas no mundo globalizado, ampliou-se o relacionamento entre as pessoas por meio dos meios de comunicação que têm transmitido informações de forma acelerada, possibilitando o contato entre sujeitos das mais diversas identidades.

De acordo com Rossato e Praxedes (2015, p. 63), “[...] a construção das identidades é o resultado das relações sociais entre seres humanos que possuem formas de pensar, sentir e expressar a afetividade, além de compartilhar uma cultura”.

Em relação aos povos camponeses, estes constroem sua identidade a partir do convívio com seus pares nos grupos e associações onde se encontram para dialogar sobre políticas públicas que beneficiem a todos. Essa forma de socialização faz parte de uma identidade coletiva da qual os membros são partes integrantes de um determinado grupo social.

Assim, pontua-se que “o conceito de identidade, em síntese, expressa a identificação simbólica de um indivíduo ou coletividade, como cada qual reconhece a si mesmo e é reconhecido pelos seres humanos de dentro ou fora dessa coletividade” (Rossato; Praxedes, 2015, p. 64).

Dessa forma, salienta Rossato e Praxedes (2015, p. 67), “a identidade garante a continuidade de um conjunto de seres humanos ao longo do tempo, estabelecendo um vínculo entre as gerações que se sucedem.”

A identidade dos povos do campo é uma forma de resistência ao latifúndio, ao agronegócio, às indústrias químicas, entre outros, que vêm, paulatinamente, ocasionando degradação ao meio de produção sustentável dos povos que trabalham em prol da sustentabilidade.

Os povos camponeses convivem com a diversidade no trabalho, na cultura e nos aspectos religiosos; e são essas famílias que lutam por melhorias para permanecer em seu lugar de origem. Cabe ressaltar, ainda, que a identidade dos sujeitos do campo está em constante construção, tendo em vista que a identidade é um processo de mudança e transformação, que depende do ambiente em que estão inseridos.

E, acerca dessa questão, afirma Silva (2014, p. 96):

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

Silva (2014) menciona, ainda, que a identidade está ancorada nos discursos e narrativas, ou seja, que o diálogo entre os pares promove a construção da identidade dos sujeitos, bem como a valorização de seus saberes enquanto seres que possuem conhecimentos adquiridos em

sua vivência com a construção de sua identidade nos espaços formais e informais, como família, escola, comunidades ou associações mais próximas de sua experiência.

É a partir da vivência desses sujeitos que as identidades passam por mudanças decorrentes de um contínuo processo de construção que se perpetua entre os pares. Sob essa ótica, vale ressaltar que essas mudanças proporcionam aos sujeitos a internalização das identidades culturais por meio dos significados e valores resultantes da subjetividade que cada ser ocupa no mundo social e cultural do qual fazem parte. Assim, a construção da identidade de todo ser humano ocorre ao longo de sua existência, no processo de sua própria formação e também na maneira como se relaciona com o outro.

Para Batista (2007, p. 180),

A identidade pode ser entendida como pertença a um grupo, movimento social, ou categoria social. Nesse caso, a identidade que articula os sujeitos organizados do campo é o movimento camponês, que é desobediente, insubmisso diante das múltiplas opressões sofridas pelos seus membros, que aglutina vários segmentos em prol da reforma agrária, em defesa de direitos, exigindo educação e vida digna para todos os despossuídos da terra, os excluídos das políticas públicas.

Assim, diante do exposto, percebe-se que a identidade camponesa se constitui por meio da coletividade. Para Caldart (2000, p. 2018), “a coletividade integra as pessoas e famílias que nem sempre se conhecem, mas têm laços de uma identidade comum”, em prol da luta pelo pertencimento ao trabalho na terra, à saúde, à educação, dentre outros aspectos relevantes para todos que convivem nesse espaço.

Por esse viés, “o resgate do conceito de camponês busca conferir identidade ao seu trabalho com seus modos próprios de produzir, cujo núcleo é a família, como unidade produtiva, apoiado no trabalho associado, cooperativo e coletivo” (Batista, 2007, p. 181-182). Assim sendo, a construção da identidade dos povos camponeses demonstra a trajetória de luta desses sujeitos para poderem viver em um determinado espaço, como seu lugar de vida e de cultura, ou seja, um espaço geograficamente voltado para suas particularidades (Bem; Silva, 2016).

Por isso, cabe destacar que a identidade camponesa se conecta a uma diversidade, levando em consideração os movimentos das lutas sociais de toda a classe trabalhadora residente no campo. Para Batista (2007), a terra é considerada pelos camponeses como um dos aspectos relevantes à sua identidade, pois é vista como um bem precioso, o lugar de trabalho onde são produzidos e extraídos os bens necessários para o sustento da família e da sociedade de forma geral.

A concepção dessa realidade permite aos camponeses repudiarem a expansão do agronegócio e a exploração alavancada pelos latifundiários. Ainda conforme Batista (2007, p. 171), “para os sujeitos sociais e os movimentos sociais do campo, a terra significa espaço de vida, de produção, de cultura [...] para os que dela dependem e a pensam como espaço de vida”.

Retomando o que foi relatado anteriormente, para os camponeses, a terra é um bem inseparável, sendo considerada como o território onde suas raízes culturais emergem, dando sentido à própria existência do ser do campo. Assim, é importante ressaltar que “os saberes e as experiências de produção vivenciados pelas famílias camponesas são referenciais importantes para a reprodução de novos ciclos produtivos” (Caldart, 2012, p. 27). As relações existentes com os aspectos da natureza, tais como plantas, rios etc., proporcionam às famílias o aperfeiçoamento de suas crenças e valores, que se perpetuam de geração para geração.

Conforme Caldart (2012), a expressão "agricultura camponesa" tem como cerne a concepção da especificidade camponesa, diante de uma perspectiva de fortalecimento do seu modo de produzir e de viver em comunidade. Logo, "o território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência" (Caldart, 2012, p. 744).

O território camponês é, portanto, o lugar onde vivem mais de uma família, cuja intenção é contribuir para a produção de alimentos para o consumo da população. O plantio é realizado de forma que não danifique o solo, e evite os impactos e os problemas que possam prejudicar o meio ambiente, dentre eles: a erosão do solo, a contaminação da água, entre outros. A partir dessa conscientização, os alimentos produzidos por essas famílias são direcionados para associações e cooperativas, para serem consumidos pela população rural ou urbana.

Diante disso, um dos grandes desafios desses povos na atualidade diz respeito à lógica do agronegócio. Considerado um inimigo a ser combatido, este modelo vem reduzindo cada vez mais o número de pessoas no trabalho braçal, intensificando, de forma exacerbada, a mecanização, com o intuito de garantir a competitividade no mundo globalizado. A ideia, portanto, é que se abra espaço para a agroecologia, valorizando a agricultura camponesa sustentável.

Os povos camponeses visam o fortalecimento de sua identidade no que tange aos aspectos da herança cultural, aprimorando a relação entre o ambiente cultural e as pessoas. Por fim, o ser humano está em constante busca de conhecimento que contribua para seu processo de formação enquanto sujeitos resistentes, nas lutas, buscando se sentir capazes de dialogar com os outros sobre as desigualdades que permeiam o território campesino. De acordo com Freire

(2006, p. 27), “o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade.”

De forma geral, é preciso que os sujeitos estejam constantemente criando e reinventando, e que, por meio da sua curiosidade, sejam capazes de apropriar-se de seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, possam aplicar o que aprenderam em diversos contextos, sejam nos espaços informais ou formais (escolas, associações, dentre outros). “O contexto está diretamente ligado à cultura da terra e à identidade terrena. A educação no contexto possibilita a recriação da identidade com o campo, que se transforma em matrizes culturais que alimentam a força e a esperança de vida” (Jesus, 2004, p. 68).

É, pois, com o sentimento de pertencimento à terra, bem como à sua comunidade de origem, onde encontra enraizadas sua cultura e seu modo de viver, que os camponeses constroem seu próprio mundo, sua forma de existir enquanto seres pertencentes ao campo. Conforme pontua Jesus (2004, p. 69), “o contexto que se desenvolve nos territórios vividos, com suas temporalidades próprias, é capaz de criar novos conhecimentos e reorganizar os saberes em função de um outro modelo de desenvolvimento do/no campo”.

Convém sintetizar que a construção da identidade dos sujeitos do campo emerge a partir de seus valores e suas relações com os semelhantes, bem como da própria reorganização da vida no campo. Por essa razão, ressalta-se que a Educação do Campo possui, em seu bojo, o reconhecimento da identidade do trabalhador e da trabalhadora e procura dar visibilidade às vozes dos excluídos, para que se sintam aptos a buscar conhecimentos e se emancipar.

Dessa feita, busca-se respaldo em Freire (2021, p. 128):

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções.

Sabe-se que o homem é um ser pensante e, como tal, por meio de sua ação transformadora cria a história. Isso torna um ser histórico-social, que resulta das relações com seus pares, em prol da transformação da realidade para obter sua libertação enquanto sujeito consciente, refletindo de forma crítica sobre o mundo em que vive.

Diante disso, a educação do campo, com sua especificidade, tem como finalidade reconhecer os sujeitos, seus valores, considerando suas diversidades em relação aos aspectos históricos, sociais e culturais. Nesse sentido, Costa (2018, p. 145) ressalta que:

O princípio da formação humana que referencia o ideário na Educação do Campo apoia-se na concretude da vida dos sujeitos sociais do campo, nas suas reais condições de vida, tendo como compromisso a ampliação da participação coletiva.

É preciso, pois, frisar a relevância da socialização dos povos que vivem no campo brasileiro quanto aos seus esforços de mobilização e às reivindicações no que tange à classe trabalhadora que luta por políticas públicas nas mais diversas áreas (educação, saúde, etc.) que atendam às especificidades dos espaços no campo.

A Educação do Campo originou-se, assim, com o propósito de respeitar e considerar os saberes e experiências decorrentes da vivência resultante da cultura de cada sujeito, levando em consideração o respeito à diversidade e tendo o compromisso de primar pela história e cultura dos povos que vivem e trabalham cotidianamente nesses espaços.

Posto isso, de acordo com Costa (2018, p. 149),

O grande desafio da Educação do Campo; na realidade de um campo das águas, das terras e das florestas ou em outras, é da construção de uma educação voltada para a formação do ser humano em suas várias dimensões – ética, política, estética e científica -, contribuindo para a formação de sujeitos comprometidos com práticas sociais éticas, possibilitando o estabelecimento de novas formas de relações que se fundamentam em valores humanos.

Um dos princípios da Educação do Campo é o comprometimento com a formação de seus sujeitos como multiplicadores de suas ações de forma coletiva e participativa com grupos, associações, assembleias e outros movimentos, em solidariedade aos demais. Agindo de forma harmoniosa, buscam se organizar enquanto seres pensantes, por meio de uma proposta de educação que contribua para as práticas educativas dos camponeses.

Diante disso, entende-se que os sujeitos constroem sua autonomia a partir das práticas educativas que os tornam conscientes acerca da concepção de educação que deve ser direcionada aos espaços camponeses.

É preciso refletir sobre a visão que permeia esses espaços, valorizando a história e a cultura, preservando a identidade desses sujeitos que se educam no seio familiar e se tornam construtores de sua própria história de vida. Reforçando essa questão, Arroyo (2014, p. 87) assevera que:

[...], os movimentos sociais da diversidade de trabalhadores(as) trazem para os currículos a centralidade do trabalho, da terra, dos processos produtivos, dos produtos do trabalho. A agricultura camponesa, ao se defender frente à destruição do agronegócio, defende o trabalho produtor da vida, da soberania alimentar, da moradia digna, e tudo o que daí decorre: os valores, as

representações de mundo e de si mesmos, a cultura, as artes, o conviver, a sociabilidade, os modos de pensar, de ler o mundo.

Ressalta-se que a luta dos povos do campo é um dos princípios pedagógicos da matriz curricular, no que diz respeito às suas experiências no arar da terra, na agricultura, no plantio, na colheita e na produção dos alimentos, dentre outros, buscando meios para atender às suas necessidades cotidianas.

Esses saberes são relevantes, uma vez que contribuem para a sua formação humana plena, com autonomia para agir e lutar de forma coletiva, visto que se organizam nas associações, mostrando sua resistência com foco na luta por terra, teto, trabalho, educação e outros aspectos que fazem parte de seu modo de pensar e agir, em parceria com seus pares.

Evidencia-se que esses povos exigem uma vida digna, estando constantemente em luta contra a exploração humana ocasionada pelo agronegócio, que, inclusive, ultimamente, vem degradando o solo, este que é considerado um dos elementos primordiais para a produção sustentável. Esse elemento é, além de tudo, o lugar central da relação social entre os sujeitos, onde cotidianamente se constrói a sua identidade e sua cultura, constituindo-se seres mais justos e mais humano.

O trabalho é, portanto, um dos princípios educativos do seu modo de existir. Nesse sentido, o sujeito torna-se um ser pensante e ético em prol da sua libertação. Para Arroyo (2014, p. 93), “a diversidade de trabalhadores do campo é resultante da diversidade de relações de trabalho no campo, que assume formas diferenciadas ao longo da história da apropriação e expropriação da terra e do espaço”.

A exploração do trabalho de uma parte da população que vive no campo ainda perdura atualmente, em virtude da expansão do agronegócio, que presenciamos ultimamente, cuja expansão invade invadindo os espaços campestres, suprimindo a agricultura e fazendo uso de técnicas e equipamentos modernos agroindustriais.

É importante ressaltar a resistência desses povos nas lutas por território, terra, educação, identidade e outras questões que envolvem suas relações de trabalho e sua formação humana como seres conscientes, capazes de transformar a sua própria história. Nessa ótica, Arroyo (2014, p. 99) salienta que a “terra é vida e sustento, moradia, espaço, teto e possibilidades de vida digna. A luta por esses valores é um exercício de aprendizado dos valores mais humanos: o valor da vida e do cuidado da prole.”

Esses valores, portanto, contribuem para a formação do sujeito, uma vez que a sua participação nos movimentos de luta é uma forma de aprendizagem que, ao ser internalizada,

se estende aos diversos contextos dos quais faz parte, como a escola, as comunidades e outros, primando pelos valores culturais relevantes para o desenvolvimento da cidadania, pelo vínculo com a natureza e pela valorização da família como base de toda a sua formação.

Conforme ressalta Arroyo (1999), o movimento de luta no campo não é constituído apenas por homens; é um movimento que ocorre de forma coletiva, incluindo mulheres, crianças e jovens, todos integrados na busca de seus direitos.

[...] O tempo social dos indivíduos, das famílias, das comunidades está vinculado aos tempos da natureza, da produção. As festas, os encontros, as relações entre homem, mulher, entre crianças e adultos são inseparáveis dos tempos de produção e reprodução da existência, das relações sociais, produtivas, culturais (Arroyo, 1999, p. 39).

É importante frisar a relevância que o tempo tem na vida do campo, no que se refere ao momento do plantio, da colheita e da produção, conforme o ritmo de desenvolvimento proposto pela natureza.

Destacam-se, ainda, os movimentos de lutas camponesas em oposição à concentração do grande latifúndio, cuja concentração resulta na exploração dos recursos naturais, ficando o poder sobre essas riquezas naturais nas mãos de uma minoria. Diante disso, Ghedin (2012, p. 289) ressalta que [...] “o camponês edifica sua identidade como ser social, requalifica sua organização ao enfrentar as classes dominantes, apresentando coletivamente um projeto que objetiva a superação de sua situação de classe social e explorada”.

A educação tem o poder de transformar a vida do ser humano; assim, os camponeses, por meio dos conhecimentos obtidos nas relações humanas, estão cotidianamente aprendendo a respeitar a diversidade e as crenças dos indivíduos que os cercam, tornando-se seres humanizados. Nessa linha de pensamento, Freire (2021, p. 74) aponta que:

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização. É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico.

Esse saber resulta da conscientização adquirida pelos sujeitos camponeses ao longo dos movimentos de luta, que emergem da reflexão e da ação em prol de sua libertação. Em parceria com outros, eles buscam transformar o mundo a partir de diferentes olhares e diversas culturas. Como afirma Freire (2021, p. 62):

É que para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros estes são ‘coisas’. Para eles, há um só direito - o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam ‘generosos’ [...].

Ainda segundo Freire (2021), os oprimidos, ao descobrirem sua criticidade, passam a acreditar em si mesmos, superando sua convivência com o regime opressor, que gradativamente marcou a ausência de direitos na vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Portanto, os oprimidos devem ter como finalidade a luta pela sua liberdade, com a participação e engajamento em movimentos sociais, desmistificando sua ingenuidade diante dos opressores, pois, conforme as ideias de Freire (2021, p. 72),

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem.

A partir da reflexão, os sujeitos começam a viver uma nova realidade, deixando de ser oprimidos e passando a se articular com os grupos em busca de conhecimentos sobre o mundo. Isso faz com que, quanto mais se sintam desafiados a buscar respostas, ou seja, quanto mais incentivados, mais sejam levados a um estado de consciência crítica e transformadora sobre a realidade.

Sendo assim, os sujeitos que vivem no campo têm como responsabilidade refletir sobre os fatores que permeiam o cenário rural brasileiro, saindo da ingenuidade para a busca de melhorias para o espaço do qual fazem parte, juntamente com seus familiares e toda a comunidade campesina.

Desse modo, percebe-se que a Educação do Campo deve considerar o vínculo que os sujeitos têm com sua comunidade e sua luta, abrangendo os interesses sociais e culturais, numa perspectiva de educação que seja universal para todos os sujeitos, levando em conta especificamente sua história de vida, enquanto sujeitos sociais e concretos que fazem parte de sua comunidade.

De acordo com Caldart (2011, p.156),

[...] educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos: intencionalidade no desenvolvimento humano, pensando a especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta, dos

idosos [...]; não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo.

A Educação do Campo tem como pressuposto, portanto, educar e reeducar o povo que vive nos espaços campestinos, para que, através de seus saberes e experiências obtidas no cotidiano, em parceria com os outros nos espaços sociais, sejam capazes de lutar e desenvolver projetos direcionados para a terra de forma sustentável. Deste modo, a terra deve beneficiar todos os trabalhadores e trabalhadoras que visam à inserção produtiva por meio do trabalho baseado, essencialmente, na participação coletiva de seus pares.

Para Caldart (2011), os sujeitos do campo são povos resistentes que lutam por sua permanência no campo e do campo, com o propósito de reivindicar seus direitos, sua identidade e a terra para poderem atuar no espaço onde possam cultivar de maneira sustentável. São sujeitos que lutam por seus direitos e pela valorização de sua cultura, procurando viver em parceria com os demais sujeitos nas associações da comunidade rural, onde se reúnem para dialogar acerca dos problemas existentes em seu cotidiano.

Caldart (2011, p. 152) também nos chama a atenção para compreender que “[...] o sentido da expressão do campo que às vezes assusta e torna tão difícil para alguns grupos aceitar que a nossa educação é do campo e não apenas do ou para o meio rural [...]”.

Assim, explicita-se que os movimentos por uma educação do campo se apoiam em uma educação que tem como ponto central a luta por políticas públicas que ofereçam condições dignas para todos os que vivem nesse espaço, tendo em vista o respeito às diferenças, reconhecendo que o diálogo é de grande relevância nesse processo de busca pela transformação do mundo em que se vive.

Caldart (2011) pontua que os sujeitos são capazes de refletir sobre sua própria transformação, com o intuito de desenhar outros traços de sua própria identidade, decorrentes da cultura vivenciada em conjunto com seus pares.

Dito isso, no capítulo seguinte, será abordada a Educação do Campo na perspectiva do período pandêmico, no que diz respeito aos aspectos educacionais no âmbito daquele contexto.

4 O DESABROCHAR DO AROMA DOS VERDES CAMPOS: REFLEXÃO SOBRE A PANDEMIA POR COVID-19 E OS IMPACTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em tempos inóspitos de pandemia COVID, o mundo se retrai e, metaforicamente, volta-se a sua posição intra-uterina, na forma de isolamento social, acolhidos que estamos, no interior de nossas casas. Talvez seja um momento social que chegou para nos fazer lembrar que a vida sempre precisa de um ninho. Porque o ninho é sempre o lugar de todo recomeço. No ninho, acolhedor, também vítima de riscos, é que se projetam e se registram todas as existências (Arthus, 2020, p. 1).

No limiar do ano de 2020, a humanidade foi surpreendida por uma catástrofe que afetou o cenário mundial. De repente, estávamos vivenciando um dos momentos mais conturbados e repletos de incertezas: a disseminação comunitária causada pelo vírus SARS-CoV-2, propagador da COVID-19, que abrangeu todos os continentes.

Em um curto espaço de tempo, estados e municípios brasileiros decretaram o isolamento social, em prol da prevenção da proliferação do vírus. Foi um ano atípico, com mudanças globais que impuseram uma nova realidade, proporcionando um grande aprendizado para os cientistas e para a sociedade de forma geral.

De repente, todos tiveram que adaptar seu modo de viver no trabalho, na escola e no lar, na tentativa de lidar com uma situação desafiadora que se revelou dramática no decorrer daquele contexto da história. Tiveram que se recolher, de forma emergencial, no aconchego de seus lares, locais que se tornaram espaços escolares e de trabalho, onde aguardavam ansiosamente a chegada da vacina para poder voltar ao chamado “novo normal”.

De acordo com Bueno, Souto e Matta (2021, p. 34),

Em 27 de junho, o MS anunciou acordo entre a Fiocruz e a empresa biofarmacêutica AstraZeneca para a compra de lotes e transferência de tecnologia da vacina Covid-19 desenvolvida em conjunto com a Universidade de Oxford. O acordo foi assinado em 8 de setembro, visando a garantir a produção nacional da vacina por meio do SUS e atender à demanda do Programa Nacional de Imunização (PNI).

Iniciava-se uma esperança da população com a vacina que, de certa forma, salvaria vidas e tiraria as pessoas do isolamento social. A vacina surgia com os esforços dos pesquisadores, com o avanço da ciência, a fim de combater a propagação rápida do vírus que causara uma grande desordem na humanidade.

No presente capítulo, serão abordados os desafios enfrentados pela humanidade em virtude do surgimento da pandemia, que afetou todos os setores: econômico, político e cultural, e que, de forma inesperada, causou uma destruição em todo o planeta. Este se fundamenta em artigos e documentos legais que inspiram e orientam as ações humanas no momento de expansão da COVID-19.

4.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA PANDEMIA POR COVID-19

A pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19) foi um dos grandes desafios ocorridos no século XXI, pois os impactos à sociedade afetaram a saúde e a economia de todo o mundo. Para uma melhor compreensão sobre o significado de pandemia, os autores Matta *et al.* (2021) descrevem o termo como resultante de uma tendência epidemiológica, o que indica que uma variedade de surtos pode ocorrer simultaneamente; no entanto, esses surtos não são iguais, visto que cada um deles pode designar relações diferentes que abrangem as condições socioeconômicas, culturais, ambientais, entre outros aspectos. Ainda conforme os autores,

Uma pandemia pode até mesmo se tornar evento em escala global. É o caso da Covid-19. Levou menos de três meses para que, no início de 2020, mais de 210 países e territórios confirmassem contaminações com o coronavírus, casos da doença e mortes. A escala global, no entanto, não significa que se trate de um fenômeno universal e homogêneo. É possível estabelecer padrões, identificar seu patógeno compreender a sua mecânica biológica e sua transmissibilidade. Mas um vírus sozinho não faz pandemia, tampouco explica o processo saúde e doença presente em diferentes contextos (Matta *et al.*, 2021, p. 15).

O dicionário *online* de português conceitua “pandemia” como uma doença contagiosa e infecciosa que se espalha globalmente, atingindo todo o planeta. Nesse ínterim, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a propagação do vírus como uma pandemia mundial e, para conter o avanço e a transmissão da COVID-19, a OMS propôs o distanciamento social como uma de suas ações mais relevantes. A partir dessas recomendações, aumentou-se o tempo de permanência das pessoas em seus lares, com o intuito de amenizar a propagação e fazer com que a vida voltasse ao normal o quanto antes.

Conforme Brito, Fernandes e Santana (2020), por ser uma infecção respiratória aguda, o SARS-CoV-2 é transmitido pelo contato direto com a pessoa infectada, principalmente no ambiente familiar, onde a aproximação é mais prolongada entre os indivíduos. Embora a

transmissão direta seja reconhecida como o fator responsável pela disseminação, ocorria também a transmissão indireta por meio das superfícies contaminadas, o que contribuiu para a proliferação do vírus. “A pandemia da COVID-19 representa o maior desafio global deste século XXI até agora. É a primeira vez que um vírus alcança proporções alarmantes, acometendo todos os continentes” (Brito; Fernandes; Santana, 2020, p. 59).

Assim, as repercussões da doença diziam respeito, principalmente, aos problemas decorrentes da falta de investimentos, sobretudo nas questões estruturais relacionadas à ausência de assistência à saúde pública mundial e, de modo especial, ao território brasileiro.

Os países precisam investir em pesquisa científica, no fortalecimento dos sistemas de saúde, nas medidas de educação em saúde para população, formação continuada para os profissionais da saúde e, não menos importante, no desenvolvimento de políticas e/ou programas sociais e econômicos direcionados às pessoas em situação de vulnerabilidade e àqueles que, direta ou indiretamente, têm sido afetados por esse grande desafio do século XXI que é a pandemia pela COVID-19 (Brito; Fernandes; Santana, 2020, p. 60).

Reconhece-se a importância das estratégias de conscientização da população, com embasamento científico, a partir de estudos e pesquisas em prol do enfrentamento da COVID-19. As pesquisas científicas possibilitaram aos pesquisadores uma melhor compreensão sobre o vírus, ampliando os conhecimentos e desenvolvendo ações direcionadas à saúde mundial.

De acordo com Silva, Santos e Lima (2020, p. 45), “a pandemia do COVID-19 trouxe prejuízos incalculáveis em várias dimensões: social, econômica, política e cultural”. Diante dessa realidade, Grossi, Minoda e Fonseca (2020, p. 152) ressaltam que:

As grandes pandemias do passado deixaram marcas profundas e causaram transformações consideráveis nas sociedades, como a peste-negra ou praga bubônica no século XIV que foi a pandemia mais devastadora registrada na história da humanidade, que ao seu final mudou a Idade Média; a gripe espanhola ocorrida em 1918 provocou uma mudança na história da saúde; a varíola que flagelou a humanidade por mais de três mil anos, deixou como legado os programas de imunização, a febre-amarela no Brasil do século 19, a qual levou às novas configurações nas cidades.

Com base na concepção dos autores, a COVID-19 segue a mesma trajetória das pandemias descritas acima. O que a diferencia das demais são os avanços do mundo globalizado, os conhecimentos científicos mais avançados nas pesquisas e o acesso ao transporte com mais rapidez. Tudo isso fez com que o vírus se espalhasse e se transmitisse com mais velocidade do que no passado, levando-o a outros continentes com mais facilidade e atingindo, desta forma, a população com mais rapidez do que nas épocas passadas.

A repercussão mundial da COVID-19, bem como os impactos causados em todas as esferas sociais, econômicas, políticas, históricas e culturais, acarretou uma mudança no comportamento nos mais diversos segmentos da sociedade, dentre eles: o lazer, o trabalho e o convívio social.

A pandemia acentuou ainda mais as desigualdades sociais, pois, a partir dela, foi necessário que os povos se adaptam a uma nova realidade que nem todos os países estavam aptos a enfrentar. Em sua maioria, os países não estavam com os serviços públicos de saúde estruturados para enfrentar um problema dessa magnitude. Conforme Cerqueira (2021, p. 210),

Em paralelo, a pandemia ampliou os grupos de vulneráveis ao impactar o cotidiano de idosos, profissionais da saúde e aumentar o contingente de desempregados e subempregados. [...] em que desigualdades sociais somam-se à instabilidade sociopolítica e econômica, o enfrentamento da Covid-19 e seus impactos sociais foram dificultados pela falta de uma coordenação política nacional.

Assim, foi possível acompanhar o enredo do surgimento da COVID-19 de forma universal. No início de março de 2020, tendo em vista as recomendações da OMS quanto às medidas sanitárias, bem como ao distanciamento social, iniciou-se a suspensão das aulas presenciais em escolas públicas e privadas em todo o território brasileiro. Considerando a imprevisibilidade do retorno às aulas em razão do aumento de casos, foi necessário reinventar cenários na educação voltados para o ensino-aprendizagem dos educandos em todas as etapas e modalidades educacionais, incluindo, neste rol, também a Educação do Campo com suas especificidades.

Quanto ao cenário pandêmico, ao direcionar o olhar para a modalidade de ensino – a Educação do Campo - percebe-se os impactos ocorridos, pois, de acordo com Silva e Santos (2022), a população campesina se viu desprotegida quanto às informações acerca da pandemia, bem como em relação à falta de políticas públicas de conscientização, o que ocasionou um avanço acelerado no meio rural.

No que se refere ao ensino remoto emergencial, para os sujeitos do campo, imagina-se que talvez um dos grandes desafios enfrentados por essa população tenha sido o acesso à internet, que, inclusive, em algumas comunidades rurais, ainda é precário ou ausente. Desse modo, Stein, Strege e Zacariotte (2023, p. 13) enfatizam que "diante da pandemia da Covid-19, os problemas se aprofundaram, principalmente em função das fragilidades tecnológicas e da falta de uma boa rede de internet". Silva e Santos (2022, p. 22) ressaltam que:

O ensino de forma remota é uma alternativa que satisfaz algumas premissas necessárias ao atual cenário para a continuação do ensino; porém, para existir ensino remoto é necessária uma infraestrutura material básica (computador e acesso à *internet*), o que na realidade da Educação do Campo se apresenta como um problema, pois grande parte do público discente não possui tal infraestrutura.

Considerando, pois, a realidade do ensino no campo, com a ausência de infraestrutura, recursos didático-pedagógicos etc., supõe-se que algumas comunidades já tivessem acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), porém ainda carecem de acesso à informação, o que configura a exclusão digital.

Assim, é possível supor que a pandemia dificultou ainda mais o ciclo letivo dos discentes residentes nessas comunidades, visto que todas as escolas foram orientadas pelos órgãos e conselhos educacionais a executarem suas atividades por meio do ensino remoto. Conforme o Parecer CNE/CP n.º 5/2020 (Brasil, 2020, p. 7-8)

O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola. Nesse sentido, a Nota de Esclarecimento do CNE indicou possibilidades da utilização da modalidade Educação a Distância (EaD) previstas no Decreto n.º. 9.057, de 25 de maio de 2017 e na Portaria Normativa MEC n.º. 2.117, de 6 de dezembro de 2019.

Assim, com o início de um período pautado pelo isolamento social e cuidados extremos para evitar a contaminação pelo Coronavírus, surgiram as adaptações e mudanças, principalmente no cenário escolar, tendo em vista que os docentes tiveram que refletir sobre sua prática em razão dos desafios impostos neste período, buscando estratégias de ensino que pudessem se adequar às particularidades do ensino remoto. Entre essas estratégias, Lerner, Cardoso e Clébicar (2021, p. 225), em suas reflexões sobre essa questão, afirmam que "o destaque ao anúncio da transmissão comunitária e das medidas de contenção tomadas pelas autoridades [...] da gravidade do evento, com a progressiva paralisação das atividades não essenciais e a adesão ao trabalho remoto".

Diante do contexto vivenciado, as instituições escolares precisaram se reinventar, conforme as especificidades locais, haja vista que ninguém estava preparado para enfrentar um surto dessa amplitude. Os educandos, as pessoas de modo geral, tinham uma rotina interrompida pela pandemia que assolou a humanidade.

O surgimento do ensino remoto, segundo Nonato e Silva (2022), é fruto de um contexto emergencial, que serviu, durante o período pandêmico, como alternativa temporária para dar continuidade ao ano letivo em todas as etapas e modalidades de ensino, incluindo a Educação do Campo, proporcionando estratégias para que os discentes não fossem prejudicados no processo de ensino-aprendizagem.

O ano de 2020, conforme a OMS, jamais será esquecido pela humanidade, pois foi um ano que afetou de forma brusca o desenvolvimento das sociedades contemporâneas, causando grandes transtornos e ameaças à saúde da população mundial. Segundo Lerner, Cardoso e Clébicar (2021, p. 221),

A produção de notícias sobre a pandemia de Covid-19 acompanhou em intensidade e magnitude a escalada da propagação do novo vírus SARS-CoV-2. No mundo hiper conectado em tempo real, publicações das grandes corporações jornalísticas, de especialistas e instituições dos campos da ciência e da saúde circulam nas plataformas digitais, segundo lógicas algorítmicas, em paralelo a opiniões de indivíduos baseadas em suas experiências pessoais e profissionais.

Cabe destacar, ainda, que, durante o período da pandemia, foi possível presenciar os desafios enfrentados no âmbito educacional decorrentes de uma crise política causada pela desatenção do Governo Federal da época. Este mesmo governo desacreditava na ciência, negligenciando a oferta rápida de vacinas e retardando, assim, a prevenção que poderia evitar o avanço do número de casos graves e mortes na população, como foi vivenciado em alguns estados brasileiros, como o Amazonas, que sofreu um grande colapso no sistema de saúde, ceifando a vida de um número alarmante de sua população.

Isso demonstra que as mazelas pandêmicas são decorrentes da negligência do Governo Federal, que desvalorizava as pesquisas e produções científicas das universidades públicas, bem como da ausência de um planejamento direcionado para ações de combate à COVID-19, não atendendo às expectativas da população (Campos, 2020).

Frise-se, ainda, que a pandemia interferiu em todos os campos da sociedade. Silva e Santos (2022) evidenciam que o novo coronavírus causou danos graves a todos os campos de conhecimento, em um cenário político marcado pelo negacionismo e ideologização nas pastas, incluindo também os impactos da COVID-19 ocorridos no âmbito educacional.

Conforme Severo (2021, p. 2-3):

No campo educacional, a continuidade da aprendizagem escolar dos(as) estudantes no contexto da pandemia tem sido uma possibilidade resultante da complexa equação que conjuga vários fatores. De um lado, adequação

didático-curricular das estratégias de ensino, capacidade de mediação pelo(a) professor(a) com uso de ferramentas tecnológicas, suporte pedagógico-administrativo e condições físicas, materiais e mentais exigidas para esse trabalho.[...] De outro lado, diversidade de perfis socioeconômicos dos(as) estudantes e de formas de organização familiar que geram desigualdade de acesso a equipamentos e rede de internet, além de graus variáveis de familiaridade, autonomia e adesão desses(as) estudantes ao ensino remoto. São fatores que exigem uma reflexão sensível ao contexto e orientada por princípios de justiça social e qualidade pedagógica do trabalho docente (...).

No tocante à família, o ensino remoto emergencial trouxe desafios para as mães, pois era preciso dividir-se entre home office, afazeres domésticos e ainda cuidar dos filhos (as) simultaneamente. Diante disso, Madalozzo (2020) ressalta o trabalho ‘invisível’ que era realizado no âmbito domiciliar, deixando as mães sobrecarregadas e penalizadas ao lidar com a imprevisibilidade e o imediatismo das aulas à distância.

Desse modo, podemos destacar, segundo Mariano e Andrade (2021, p. 126), que a:

Organização Mundial da Saúde OMS em recomendação como alternativa de barrar a propagação do vírus da Covid-19 sugeriu o fechamento das escolas, em meados do mês de março do ano de 2020 as escolas no Brasil tiveram suas aulas suspensas por tempo indeterminado, na busca por alternativas para a mitigação de problemas relacionados com a aprendizagem, então as escolas buscaram se reinventar, professores se adaptando às novas tecnologias para que não houvesse prejuízo para os alunos.

Os desafios impostos pela nova realidade exigiram, urgentemente, o ensino remoto, com a adoção de novas estratégias metodológicas, para que se pudesse dar continuidade às atividades escolares. A este respeito, Andrade, Silva e Scortegagna (2023, p. 2) afirmaram que:

Esses movimentos de transformação da vida social e pessoal da população trouxeram, ainda, inúmeras mudanças para o campo educacional, no que tange ao processo de ensinar e aprender de modo remoto, agora, não mais no mesmo espaço da escola e da sala de aula, senão em espaços diferentes e distantes, sem o contato físico entre professores e alunos. O distanciamento social e escolar exigiu de ambos maiores esforços, como atenção, autonomia, agilidade e proatividade. Esses se tornaram fundantes para que o movimento de ensino-aprendizagem proposto para a educação pudesse acontecer com qualidade e eficácia.

A precariedade das condições estruturais das escolas localizadas no campo, tais como espaço físico e ausência de recursos tecnológicos e didático-pedagógicos, entre outros, constitui um dos fatores que levam ao fracasso escolar nessas instituições. Esse problema foi acentuado ainda mais durante o período pandêmico, em meio aos desafios daquele tempo, aumentando o descrédito das mães em relação à aprendizagem dos filhos.

Assim, na educação, em que as trocas de experiências e interações são fundamentais para que a aprendizagem ocorra, foi necessário estabelecer uma parceria entre a escola e a família, de modo que esta última precisou colaborar no acompanhamento do ensino dos filhos, a partir de práticas educativas empáticas. Para Piaget (2015, p. 80-81),

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais do que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão das responsabilidades.

O acompanhamento nos estudos dos filhos, principalmente nos primeiros anos de sua escolaridade, é essencial. Neste momento, a família já estabelece uma parceria com a escola, visto que as crianças, nessa etapa da educação, necessitam de uma maior atenção, sendo, portanto, os pais os mediadores desse processo na vida escolar de seus filhos.

Vale ressaltar que, no decorrer da pandemia, a família e a escola estiveram de certa forma mais entrelaçadas, buscando objetivos comuns que favorecessem o melhor ensino possível para a formação de seus filhos. Nesse sentido, segundo Rodrigues (2021, p. 25),

O ensino remoto emergencial requereu da comunidade educacional a adaptação, a resignificação e o enfrentamento de diversas situações, tais como a ausência do relacionamento presencial de alunos e professores, a necessidade de maior autonomia dos alunos na aprendizagem e dos pais coadunarem o trabalho e o estudo dos filhos, bem como a complexa realidade de sobrecarga de trabalho dos educadores.

Assim, as mudanças ocorridas no ensino, em razão do estado de emergência, tornaram as aprendizagens dos docentes e dos alunos um desafio, tendo em vista a adaptação às novas formas de ensino propostas no contexto pandêmico. Para Rodrigues (2021, p. 28), “com o isolamento social, são diversos os desafios dos alunos, principalmente na falta de proximidade com os colegas, [...] para a interação física e a participação no ambiente virtual”.

No geral, o ensino remoto trouxe grandes mudanças para a educação, pois os alunos tiveram que permanecer em suas casas, sem o engajamento e a socialização dos pares, vivendo uma realidade diferente, uma vez que antes eram acompanhados pelos professores no espaço escolar e, de repente, tiveram que ser acompanhados por seus familiares.

Nesse contexto, as mães exerceram o papel de acompanhar seus filhos(as), conciliando com seus afazeres domésticos e enfrentando, de certa forma, grandes desafios na tarefa de ajudá-los nas atividades escolares enviadas pelos docentes.

Segundo Matta *et al.* (2021, p. 17), "os desafios postos em relevo pela pandemia não são apenas sanitários. São socioeconômicos, políticos, culturais, éticos e científicos, sobremaneira agravados pelas desigualdades estruturais e iniquidades entre países, regiões e populações". Assim, no que diz respeito à população do campo, evidencia-se que, em virtude de suas especificidades, os impactos da pandemia no campo educacional foram ainda maiores devido à ausência de políticas públicas educacionais voltadas para a população rural.

Para Costa, Santos e Rodrigues (2021, p. 158), "especificamente, em relação aos impactos da pandemia de COVID-19 na educação, ressalta-se que afetou não apenas os estudantes, devido à falta de aulas e déficit de conteúdo, mas também os docentes, que tiveram de se reinventar."

O impacto decorrente da pandemia obrigou o sistema de ensino, de forma geral, a repensar a estrutura do fazer pedagógico, bem como a elaboração, organização e execução das aulas nas escolas públicas e privadas, que tiveram que parar suas atividades presenciais e se adaptar às atividades virtuais, durante o ensino remoto, por um período indeterminado naquele contexto. De acordo com Lacerda e Greco Júnior (2021, p. 281),

Durante a pandemia da Covid-19 muitos se viram diante de um desafio hercúleo que foi a educação remota, ao ser estabelecida como uma alternativa para que as aulas não ficassem congeladas, mas esse processo não aconteceu do dia para a noite e, ainda hoje, deixa marcas na educação que não foi preparada para trabalhar com as tecnologias, ou porque não sabem, ou numa situação pior, porque não possuem acesso.

Ressalte-se que os impactos sociais causados pela pandemia atingiram vários setores da sociedade, como a educação e a saúde, sendo este último ainda mais afetado para os sujeitos residentes na zona rural, que sofreram muito pela falta de informações e orientações sanitárias sobre aquele contexto.

Assim, no decorrer do ano de 2020, conforme ressalta Matta *et al.* (2021), houve a produção de boletins informativos com o intuito de acompanhar e analisar o percurso da pandemia, além de notas técnicas, artigos científicos, webinars, dentre outros, direcionados às questões e problemas relacionados à evolução da pandemia, em diferentes períodos, além das comunicações voltadas para a população.

A comunicação das recomendações sanitárias sobre a prevenção do coronavírus, utilizando os recursos recomendados pela OMS para conter a propagação do vírus, foi de grande relevância para que a vida da população voltasse à normalidade.

No Brasil, os primeiros registros sobre a pandemia ocorreram na cidade de São Paulo, a partir da confirmação da primeira morte. No dia 18 de março de 2020, a Câmara dos Deputados aprovou o decreto cuja finalidade era reconhecer o estado de calamidade pública em todo o território brasileiro, permitindo a expansão de gastos no enfrentamento da pandemia (Bueno; Souto; Matta, 2021).

A partir dessa confirmação, o então ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, procurou colocar em prática as recomendações impostas pela OMS, no tocante à quarentena e às medidas de distanciamento social, tornando-se uma referência quanto às informações para a população, em um momento em que as redes sociais divulgavam constantemente as chamadas *fake news*, que manipulavam uma parcela da população desassistida de conhecimentos sobre a importância da ciência. A desinformação levaria a uma gravidade na expansão da doença pelo fato de uma parcela da população não acreditar nas medidas de proteção orientadas, tendo como base dados epidemiológicos (Bueno; Souto; Matta, 2021).

Assim, diante das recomendações dadas pelo Presidente da República da época, para que o Ministério da Saúde (MS) recomendasse medicamentos inadequados para o tratamento da população, iniciava-se um desmonte na saúde com a troca de ministros, pois alguns não aceitavam as imposições sugeridas.

Esses acontecimentos preocupavam a população, uma vez que a doença avançava em decorrência da ação do vírus, e, com isso, também o sofrimento das pessoas, principalmente dos mais vulneráveis, que eram os mais prejudicados diante do negacionismo do governo, que, enquanto isso, zombava da situação que o país enfrentava.

De acordo com Bueno, Souto e Matta (2021, p. 30),

A dificuldade de coordenação nacional e a falta de uma liderança que indicasse um caminho coerente para lidar com o vírus em escala e para o diálogo federativo no Brasil levaram a que a responsabilidade, na prática, ficasse a cargo de governadores e prefeitos, incentivando uma supervalorização da fragmentação política num momento da necessidade de afirmação de um amplo pacto nacional para o enfrentamento da crise sanitária e humanitária.

É digno de nota que a pandemia da COVID-19, marcada por um cenário de disputas políticas, contribuiu para acentuar ainda mais as desigualdades sociais, notadamente em relação

à população mais vulnerável, a qual foi a mais prejudicada no decorrer daquele contexto. Diante dessa realidade, evidencia-se que algumas políticas econômico-sociais direcionadas a conter os efeitos da pandemia não atenderam às necessidades da população vulnerável.

Os vulnerabilizados se apresentam como o grupo de risco definitivamente penalizado pela pandemia. Têm sido definidos grupos e indivíduos vulneráveis à COVID-19 idosos, pessoas portadoras de doenças crônicas como hipertensão e diabetes, entre outros (Moreno; Matta, 2021, p. 45).

Todavia, a dinâmica da proteção das pessoas em situação de vulnerabilidade, foi diferente em países e regiões devido às desigualdades socioeconômicas e à organização dos sistemas de saúde locais. Segundo Gaille e Terral (2021, p. 55), “o aumento geral das desigualdades parece desempenhar um papel fundamental no impacto da pandemia nas sociedades”. Para Rêgo *et al.* (2021, p. 64) [...] “as políticas devem incorporar a realidade das desigualdades: os recursos públicos para a manutenção da vida são distribuídos desigualmente, dependendo do gênero, raça, classe, deficiência e geografias.”

Desta forma, durante a pandemia, o vírus se espalhava, atingindo todas as classes e afetando todas as regiões.

O vírus também se espalhou seguindo as redes formadas por sistemas metropolitanos. Se a trajetória da pandemia evidencia a natureza espacial das desigualdades é também porque, na base da escala social, o trabalho a distância era frequentemente impossível, e a mobilidade diária era mantida principalmente para áreas de densa concentração de atividades. Finalmente, a pandemia de Covid-19, caracterizada por sua alta seletividade, atinge particularmente pessoas que, além de morar em “territórios de pobreza”, sofrem de diversas comorbidades (Gaille; Terral, 2021, p. 56).

Assim, naquele cenário sombrio, era necessário vislumbrar uma reação criativa, reinventar todos os aspectos laborais em busca de perspectivas para a sobrevivência das famílias. Segundo Rego *et al.* (2021), durante o período emergencial, o olhar esteve direcionado para a saúde pública, pois o mais importante era atender às necessidades da população. Nesse contexto, foi recomendado, por exemplo, o distanciamento social, onde as pessoas ficavam em casa e mantinham a higienização, conforme as orientações repassadas nos boletins informativos.

Neste ínterim, foi preciso enfrentar o negacionismo da ciência e realizar investimentos em políticas públicas, como no Sistema Único de Saúde (SUS), que pudessem servir aos usuários para atender às necessidades mínimas da população naquele contexto. Diante das

limitações em investimentos em saúde, bem como da ausência de uma política nacional de resposta unificada à crise, o que se viabilizou foi a incapacidade do Estado de assumir a emergência sanitária (Rêgo *et al.*, 2021).

Assim, o SUS, serviço gratuito e universal, teve que cumprir sua função de atender principalmente o básico para todas as pessoas que necessitavam de ajuda naquele período emergencial. Segata *et al.* (2021, p. 80) destacam que:

Pandemias são eventos críticos que devastam vidas e projetos. [...], elas manifestam apenas parte de uma profunda catástrofe que cruza nossas vidas com as de outras espécies e ambientes. O vírus-centrismo oblitera os emaranhados mais ou menos contingentes que estabelecem as condições favoráveis para que eventos críticos ganhem forma e intensidade. A história da pandemia de Covid-19, por exemplo, tem sido narrada em torno do novo coronavírus. Mas a catástrofe não tem sido protagonizada apenas por ele; há inúmeras infraestruturas antrópicas que suportam e potencializam a sua atuação. A economia precária tem impedido que a população se isole e viva o tempo do cuidado.

Diante do exposto, evidenciam-se os desafios da população com o negacionismo vivenciado naquele período, em que um dos seus principais mentores foi o próprio sistema capitalista, que, paulatinamente, vem explorando e causando desigualdades sociais, potencializadas pelo vírus nesse período pandêmico, atingindo de forma brusca a economia, a infraestrutura e, de forma veemente, as comunidades mais necessitadas.

Assim, para Schmidt *et al.* (2021, p. 95), “[...] garantir os princípios de universalidade, equidade e integralidade do SUS se mostra particularmente importante, sobretudo se considerada a desigualdade social que já era característica do Brasil anteriormente à pandemia”.

Durante esse período, foi necessário, portanto, que se desenvolvessem ações direcionadas aos cuidados com os diferentes públicos: indígenas, agricultores, pessoas com deficiência, dentre outros, levando-se em consideração a vulnerabilidade da população em virtude da ausência de acompanhamento e informações, bem como as particularidades de cada grupo, desde seus aspectos sócio-históricos até as particularidades dos sujeitos envolvidos. Era necessário, assim, promover o bem-estar de todos na construção de práticas efetivas, para que todos pudessem agir de forma humanizada. De acordo com Freire (2021, p. 41),

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Diante disso, percebe-se que a educação humanizadora faz com que os sujeitos se articulem, assumindo sua condição, na tentativa de possibilitar um cuidado coletivo e afetivo com todos os envolvidos. Para pensar em uma educação humanizadora, diante de um contexto de incertezas, é preciso que os sujeitos, como seres humanos, sejam capazes de lutar em prol das transformações sociais. “[...] a humanização é uma ‘coisa’ que todos possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua [...] se apresenta como subversão. Humanizar é, naturalmente, segundo seu ponto de vista, subverter, e não ser mais” (Freire, 2021, p. 63-64).

Em face de tudo isso, em um período conturbado, fruto de uma crise pandêmica, cabe aos sujeitos a adesão à luta pela sua sobrevivência em prol de políticas públicas que tragam benefícios para toda a população, acabando com a cultura do silêncio. Para tanto, Freire (2021, p. 66) salienta que:

Aqueles que se comprometem autenticamente com o povo, é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão é de tal forma radical que não permite a quem faz comportamentos ambíguos. Fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes.

Contudo, para ser comprometido com a libertação dos povos, é preciso ter uma aproximação e conhecer e valorizar seus saberes e experiências, assumindo uma nova forma de concepção do mundo. Assim, torna-se um ser consciente que busca, por meio de sua ação, refletir sobre as melhorias para a convivência em sociedade. A partir de sua conscientização, liberta-se da ingenuidade que tinha antes, tornando-se capaz de lutar em prol de políticas públicas que favoreçam todos os sujeitos de forma igualitária.

Para o enfrentamento à pandemia, presenciou-se a luta por políticas públicas que conscientizassem e preservassem a população, além das ações e estratégias de pesquisadores e cientistas que se baseavam no conhecimento científico. A ciência possibilitou descobertas para o combate do vírus, através da criação da vacina, uma vez que a busca por conhecimento foi relevante para enfrentar os impactos causados pela pandemia em toda a sociedade.

4.1.1 Algumas reflexões sobre a pandemia e educação no e do campo: desafios e possibilidades no processo escolar educativo

Sabemos que os territórios rurais, ao longo da história da humanidade, foram marcados por desigualdades sociais em razão da ausência de políticas públicas voltadas aos povos

residentes nessas localidades. Imagina-se que, no que diz respeito à pandemia, essa realidade se intensificou, principalmente devido à falta de informações sobre esse contexto.

Supõe-se, assim, que o período pandêmico foi difícil para os educandos, sobretudo no que tange ao acesso às tecnologias sugeridas para a continuidade do ensino escolar nas comunidades, o que dificultou, de certa forma, o pleno usufruto dos educandos aos conhecimentos mediados por meio das atividades escolares desenvolvidas em domicílio. Conforme Batista (2022, p. 15-16):

[...] os contextos rurais são marcados por significativas desigualdades sociais adensadas pela carência de políticas públicas que correspondam com as necessidades campesinas básicas e imediatas. De modo que as consequências dessa pauperização estruturante presente nos modos de vida rural se adensam nesse contexto de pandemia, uma vez que a carência ao acesso às políticas sociais imposta ao povo camponês entram em choque com os efeitos socioemocionais, culturais, econômicos e políticos trazidos por esta conjuntura que demanda ações imediatas.

Logo, compreende-se que os impactos causados pela pandemia à conjuntura educacional exigiram que as legislações buscassem, imediatamente, estratégias para a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Assim, a Educação do Campo sofreu os efeitos da destruição provocada pela pandemia. Os sujeitos do campo, por serem pessoas mais vulneráveis no tocante ao acesso às informações, por viverem em áreas, na maioria das vezes, de difícil acesso e, por conseguinte, pela falta de políticas públicas destinadas a essa população, experimentaram, com o advento da pandemia, uma acentuação ainda maior dessa realidade nessas localidades.

No que diz respeito ao ensino, segundo pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR, 2021), evidenciou-se que 37% das escolas localizadas em áreas rurais não possuíam nenhum tipo de computador (tablet, computador portátil ou de mesa), ou seja, não tinham acesso à internet, uma realidade que se estendia e se estende aos lares dos alunos que residem nesses espaços. Diante disso, Silva e Santos (2022, p. 20) nos explicitam que:

No contexto das populações rurais o quadro dos impactos da COVID-19 se agudiza em decorrência de problemas já existentes, como por exemplo, a vulnerabilidade social e a escassez de recursos, o abismo da desigualdade social, étnica e educacional em território nacional impõem-se como desafios a serem enfrentados.

As desigualdades sociais no meio rural são um fator que dificulta a vida da população, principalmente no que se refere ao ensino escolar, pois as instituições precisam de equipamentos e estruturas adequadas para promoverem um ensino que respeite as particularidades dos educandos, atentas à sua história, sua cultura e sua identidade, no que diz respeito à diversidade nos contextos rurais.

Neste aspecto, Rodrigues e Bonfim (2017, p. 1375) destacam que:

[...] a educação do campo, é uma educação voltada para um público-alvo específico, portanto, é necessário que a educação fornecida nas escolas situadas no campo considere a cultura e a identidade das pessoas que lá vivem. Valorizando e enriquecendo ainda mais essa cultura camponesa que historicamente foi e ainda é menosprezada e subjugada pelas pessoas do meio urbano.

Assim, no que tange à Educação do Campo, afirmam, ainda, os autores:

[...] a Educação do Campo é garantida por meio de leis específicas que determinam que as práticas educacionais devam atender às necessidades e interesses da população camponesa, possibilitando a essa parcela da população uma educação com uma maior qualidade educacional. Bem como conteúdos e metodologias que estejam apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos das zonas rurais (Rodrigues; Bonfim, 2017, p. 1385).

No que se refere aos direitos garantidos pelas leis que norteiam a Educação do Campo, como as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, a LDBEN, dentre outras, as estratégias metodológicas e os conteúdos trabalhados no contexto das escolas do campo devem estar adequados a essa realidade, levando em consideração as adaptações realizadas no calendário escolar em virtude dos aspectos climáticos das localidades onde as escolas estão situadas.

A educação, portanto, deve estar voltada para os interesses e necessidades dos educandos, para que eles sejam capazes de adquirir conhecimentos, estarem conscientes e terem a liberdade de lutar em prol de políticas públicas que favoreçam uma vida digna para todos os povos que vivem no meio rural.

Posto isto, concordo com o que pensa Freire (2021, p. 46):

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. [...] é condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Nessa direção, apontam Moreira e Soares (2021, p. 8):

Em tempos de Covid-19 e o avanço das desigualdades educacionais, a luta dos gestores/diretores, docentes, sindicatos e dos movimentos sociais, é para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento [...] na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade no campo.

Reconhece-se, portanto, que os movimentos de luta têm avançado nas últimas décadas em prol da defesa e garantia de uma educação do campo que atenda às especificidades de sua população. Evidencia-se, assim, o ecoar dos movimentos camponeses que lutam atentamente contra os preconceitos historicamente impostos a essa população, que, de fato, ao longo da pandemia, se intensificaram em todos os segmentos, expandindo, ainda mais, os problemas que já afetavam os espaços rurais.

Corroborando essa assertiva, Silva e Santos (2022, p.19) abordam:

Com o isolamento social comprometido e afrouxamento das políticas de combate à doença, o meio rural passou a protagonizar um crescimento exponencial de novos casos. As populações camponesas viram-se desassistidas em relação ao avanço da pandemia no meio rural, sem políticas públicas de conscientização e de combate ao avanço da pandemia.

De acordo com nota do FONEC (2020), quanto aos educandos residentes no campo, que, em sua grande maioria, são trabalhadores envolvidos na produção de alimentos, ou seja, na atividade necessária à sobrevivência de todos os residentes nos territórios rurais, os relatos apontam que houve uma sobrecarga de tarefas encaminhadas pelos docentes; mesmo assim, tiveram que seguir.

No entanto, os educandos das escolas do campo de Pau dos Ferros–RN não passaram por essa sobrecarga de atividades. Eles recebiam a quantidade adequada para executar suas tarefas ao longo do ensino remoto.

Conforme entrevista realizada com as mães, observou-se que as atividades ocorreram, na verdade, dentro da normalidade; ou seja, as atividades impressas eram entregues diretamente pelo gestor, com exceção da comunidade Mandacaru, onde, segundo uma das mães entrevistadas, as atividades eram entregues a uma mãe que se disponibilizava a entregar as demais.

No tocante à sobrecarga de tarefas e às necessidades que permeavam a realidade do campo naquele período, em âmbito geral, fica evidenciada remete à importância da implementação de políticas públicas, capazes de atender às peculiaridades dos povos camponeses. De acordo com Arroyo (2004, p. 57):

A defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Consequentemente, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais. Esta visão das políticas públicas ultrapassa a estreita visão de respostas às demandas dos interesses da expansão das fronteiras agrícolas e dos interesses do agronegócio.

Por esse viés, é preciso garantir, nas agendas das políticas públicas, o ensino de crianças, jovens e adultos das escolas no campo, de modo que as estruturas dessas escolas estejam adequadas para o seu pleno funcionamento, tendo em vista a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nessas instituições, levando em consideração os valores, saberes e, sobretudo, a preservação da cultura dos povos do campo.

Neste caso, segundo Arroyo (2004, p. 58),

Falar em política pública da Educação do Campo é equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e, sobretudo, novas bases para alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu: uma educação como direito dos povos do campo.

Compreende-se, assim, que, quando se refere à política pública da Educação do Campo, o olhar volta-se para novas formas de ampliar as garantias de direito à educação, que valorizem e fortaleçam a cultura, os saberes, os valores, a resistência pela terra, trabalho, saúde e alimentação, no tocante à dedicação ao plantio e à colheita, que é a base da sobrevivência dessa população.

Para tanto, é necessário compreender que a população que vive no campo se diferencia, levando em consideração a identidade dos grupos aos quais pertencem, resultado de sua história, de sua cultura, da solidariedade entre eles e do movimento de lutas, reivindicando seus direitos como seres humanos que merecem viver uma vida digna em seu espaço.

Quanto às escolas localizadas no campo de Pau dos Ferros, os professores desenvolveram suas ações pedagógicas no decorrer do contexto da pandemia, levando em consideração as normativas adotadas pelo sistema educacional vigente, adaptando o planejamento e também considerando as especificidades dos sujeitos do campo, seus saberes, suas experiências, buscando selecionar conteúdos que estivessem conforme a realidade dos alunos, realizando atividades e traçando estratégias lúdicas, para motivá-los a seguir com interesse nos seus estudos.

Assim como em toda zona rural brasileira, em Pau dos Ferros–RN não foi diferente. Os impactos da pandemia afetaram as famílias residentes nas comunidades rurais com o fechamento das escolas, o que dificultou ainda mais para as famílias, pois nas escolas os alunos eram assistidos, tinham alimentação diária, que, de certa forma, ajudava no orçamento familiar. Assim, a pandemia impactou na renda familiar; as famílias tiveram que ser beneficiadas por programas emergenciais e passaram a receber da SEDUC cesta básica, ou seja, kit alimentação, que era distribuído para os alunos como forma de contribuir para a renda da prole.

Em âmbito local, o surto da pandemia foi assustador, causando desconforto à população pauperrense mais vulnerável. Conforme dados do Boletim da pandemia da COVID-19, datado de 11/08/2022, foram confirmados 6.713 casos de COVID-19, sendo 6.664 curados, 43 óbitos, 12.720 descartados e 19.713 notificados (Pau dos Ferros, 2022).

No capítulo seguinte, tratar-se-á das concepções das mães camponesas sobre sua colaboração nas atividades escolares dos filhos, no contexto da pandemia, com o propósito de refletir e detalhar minuciosamente o objeto de estudo da tese em evidência.

5 PERCORRENDO AS VEREDAS DAS COMUNIDADES RURAIS: REFLEXÕES SOBRE O ECOAR DAS VOZES DAS MÃES CAMPESINAS

Com uma breve viagem ao campo, é possível visualizar que, historicamente, no Brasil, a mulher campestre brasileira é aquela que se apresenta como a pequena agricultora, a posseira, a pescadora artesanal, a extrativista, a arrendatária, a meeira, a parceira, a assalariada rural, a sem-terra, a acampada, a assentada e a indígena. Essas mulheres produzem alimentos e garantem a subsistência de suas respectivas famílias, além de se ocuparem também com o plantio de ervas medicinais e com o artesanato. As atividades da mulher campestre brasileira se entrelaçam com os distintos espaços de trabalho (Marcondes, 2018, p. 4).

A Educação do Campo vem se destacando, paulatinamente, nos últimos anos, a partir da reflexão de que o campo é um lugar onde os sujeitos produzem sua história e cultura. Ao ser educado, o sujeito do campo torna-se um ser em busca de transformação, não se deixando levar por aqueles que não reconhecem sua luta pelos direitos à sobrevivência em seu espaço, lugar onde os sujeitos desenham seus traços em consonância com sua identidade social.

Este estudo trata, portanto, de enfatizar a relevância das mães campestres ao se depararem com o momento difícil no processo de ensino e aprendizagem escolar (o ensino remoto) de seus filhos, enfrentando os obstáculos para sanar as dificuldades que eles enfrentavam diante do distanciamento do convívio social e a forma como lidaram com essa situação durante o período da pandemia.

Deste modo, este capítulo tem como finalidade tratar dos resultados interpretativos dos dados decorrentes da pesquisa empírica realizada em três comunidades rurais do município de Pau dos Ferros, no Alto Oeste Potiguar, cujos sujeitos participantes foram dez mães campestres, já mencionadas anteriormente. Essas mães, no decorrer do ensino remoto, durante o período pandêmico por COVID-19, auxiliaram e estimularam seus filhos a seguir sua trajetória educacional.

Para tanto, utilizou-se a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2020), a qual fundamentou a organização e a análise dos dados documentais sobre o ensino no período remoto, bem como a interpretação das falas das mães campestres nas entrevistas realizadas. Assim, seguindo as orientações de Bardin (2020) a partir da leitura flutuante, realizou-se a organização do corpus de análise, bem como a transcrição e a análise do recorte das questões relacionadas aos relatos das mães. Vale ressaltar que as categorias emergiram a partir do objetivo da pesquisa e do roteiro proposto para este estudo.

Os resultados apresentados tomam como base dois momentos: o primeiro, que descreve a pesquisa documental, realizada nos documentos referentes ao ensino na pandemia, que exigiu um olhar mais atento desta pesquisadora, em razão da relevância do material, que correspondia a todo o processo de ensino decorrente do período pandêmico.

Assim, de forma geral, pode-se constatar que o Plano de Trabalho Estratégias e Aprendizagem Remotas (PTEAR), elaborado nesse período, fomentou todo o ensino da rede municipal, norteando as estratégias pedagógicas da época, bem como as fichas de acompanhamento dos alunos, os planos de aula, entre outros documentos.

O segundo momento apresenta os resultados obtidos a partir de recortes das entrevistas, intercalando-os com o referencial teórico adotado na pesquisa. Também são analisadas as questões relacionadas aos objetivos específicos, com interpretações construídas de forma ética a partir das falas dos sujeitos que, de maneira espontânea, se dispuseram a colaborar com o estudo.

Em seguida, foram traçadas as categorias de análise, resultantes dos objetivos, conforme se mostra no quadro do tópico a seguir, intitulado “Sucinta descrição de categorias de análise” relacionadas à teoria abordada neste estudo. Assim, as principais categorias emergiram dos objetivos específicos e do roteiro da entrevista, que foram: o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, a concepção de ensino remoto e os recursos e estratégias de ensino utilizados por essas mães ao colaborarem com seus filhos na execução das atividades escolares, na colaboração nas atividades de seus filhos. Essas categorias serviram para a análise das questões que foram utilizadas no roteiro das entrevistas realizadas com os sujeitos colaboradores deste objeto de estudo.

5.1 DESCREVENDO SOBRE A SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO NO BRASIL E EM PAU DOS FERROS

Este tópico tem como finalidade apresentar, de forma sucinta, os dados referentes ao quantitativo da população do Brasil e da cidade de Pau dos Ferros atualmente.

Conforme o Censo Demográfico de 2022, a população de Pau dos Ferros 30.479 habitantes, com um percentual de 91,8% da população residente na área urbana e 8,2% residente na área rural (IBGE, 2022). Esse dado pode ser visualizado de forma mais clara na Tabela 6.

Tabela 6 - População residente e situação do domicílio no Brasil e Pau dos Ferros, em 2010 e 2022

	Urbana		Rural		Total	
	2010	2022	2010	2022	2010	2022
Brasil	160.879.708	172.050.016	29.829.995	31.030.739,5	190.755.799	203.080.756
Pau dos Ferros	25.551	28.010	2.194	2.469	27.745	30.479

Fonte: IBGE (2022).

Houve um crescimento significativo da população no Brasil, comparando o Censo de 2010 e o de 2022, uma vez que, em 2010, a população brasileira era composta por 190.755.799 habitantes e, em 2022, por 203.080.756. No que diz respeito à população rural no Brasil, segundo a pesquisa realizada no último Censo, constata-se que houve um aumento nos últimos anos, pois, em 2010, cerca de 29.829.995 habitantes viviam no campo, e, em 2022, essa quantidade aumentou, conforme os dados expostos na Tabela 7.

Quanto à população de Pau dos Ferros, de um modo geral, observa-se que houve um crescimento populacional ao comparar o Censo de 2010, quando a população era de 27.745, com um acréscimo de 2.734, conforme menciona a tabela. Vale ressaltar que a população rural também apresentou um pequeno aumento nos últimos anos, visto que, em 2010, contava com 2.194 habitantes, revelando um acréscimo de 275, conforme aponta o último Censo do IBGE em 2022.

E quanto aos dados da educação escolar? A partir da Tabela 7 até a Tabela 13, apresentam-se tanto aqueles referentes ao Brasil quanto os do município aqui em destaque. Sendo assim, na Tabela 7, registram-se as matrículas oficializadas no Educação Básico no território nacional. Vejamos.

Tabela 7 - Quantitativo de matrículas no Ensino Básico no país

Nível de Ensino	N.º de matrículas
Educação Infantil	9.461.155
Ensino Fundamental	26.108.208
Ensino Médio	7.676.743
Total	43.246.106

Fonte: Censo Escolar – INEP (2023).

Conforme mencionado na tabela acima, segundo o censo escolar de 2023, o maior número de alunos matriculados está no Ensino Fundamental, onde se inicia o processo de alfabetização. O Ensino Fundamental é composto por duas etapas: os anos iniciais e os anos finais. É nos anos iniciais que o aluno começa seu processo de leitura e escrita, momento de alfabetização.

Na sequência, vem a Educação Infantil. Essa etapa da Educação Básica, conforme menciona a LDBEN vigente, divide-se em creche e pré-escola e tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças pequenas em todos os seus aspectos: físico, cognitivo, social, entre outros.

Na Tabela 8, apresenta-se o quantitativo de docentes no país.

Tabela 8 – Quantitativo de docentes do ensino básico no país

Nível de Ensino	N.º de docentes
Educação Infantil	684.656
Ensino Fundamental	1.419.918
Ensino Médio	538.781
Total	2.643.365

Fonte: Censo Escolar – INEP (2023).

Vê-se, na tabela acima, que o Ensino Fundamental tem o maior número de docentes atuantes, conforme dados apontados pela pesquisa do Censo Escolar da Educação Básica de 2023. A tabela aponta, também, muitos docentes na Educação Infantil., o que vem crescendo continuamente. Acredita-se que isso se deve a vários fatores, como, por exemplo, à entrada da mulher no mundo do trabalho, fato que aumenta ainda mais a procura por vagas nas creches e pré-escolas para o acolhimento das crianças.

A Educação Infantil é de grande relevância para o desenvolvimento e a imaginação das crianças, o que se dá por meio da socialização com as outras que estão em seu entorno.

Na Tabela 9, apresentamos o número de escolas que compõem a educação básica no país.

Tabela 9 – Quantitativo de escolas de Ensino Básico no país

Níveis de ensino	N.º de escolas
Educação Infantil	113.763
Ensino Fundamental	121.350
Ensino Médio	29.754
Total.	264.868

Fonte: Censo Escolar – INEP (2023).

A tabela acima explicita, de forma sucinta, a existência de um número relevante de escolas do Ensino Fundamental. Isso quer dizer que a maioria dos alunos frequenta e se supõe que conclua essa etapa da educação. Esses alunos, na maioria das vezes, não conseguem dar continuidade aos estudos, precisando adentrar no mercado de trabalho mesmo sem concluir o Ensino Médio. Porém, espera-se que essa realidade seja modificada com a implementação das

políticas atuais, tais como o pé-de-meia direcionado para a educação básica, que possa motivar os alunos a continuar sua trajetória escolar.

Vê-se, também, um crescente número de escolas de Educação Infantil, onde a criança inicia seus primeiros contatos com o universo educacional. Acredita-se que um dos motivos do aumento no número de crianças na Educação Infantil diz respeito ao advento da Lei nº 12.796/2013, que atualizou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamentou a obrigatoriedade do ensino para crianças de quatro anos na pré-escola.

Em seguida, veem-se as escolas que oferecem o Ensino Médio, com um número bem inferior ao das demais. Essa é uma das etapas onde ocorre o maior número de evasão escolar, em virtude de vários fatores, dentre eles o econômico, que atinge a maioria das famílias vulneráveis.

Na sequência, apresenta-se a Tabela 10, que exhibe o número de matrículas na educação básica em Pau dos Ferros – RN.

Tabela 10 - Quantitativo de matrículas no Ensino Básico no município de Pau dos Ferros-RN

Níveis de ensino	N.º de matrículas
Educação Infantil	1.553
Ensino Fundamental	3.851
Ensino Médio	1.671
Total.	6.075

Fonte: Censo Escolar – INEP (2023).

Conforme o censo escolar, Pau dos Ferros apresenta o maior número de matrículas no Ensino Fundamental. Vale ressaltar que esse número de matrículas abrange as escolas municipais, estaduais e privadas do referido município. Em seguida, a educação infantil apresenta um número relevante que abrange as escolas municipais e privadas.

A seguir, na Tabela 11, expõe-se a quantidade de docentes no referido município.

Tabela 11 - Quantitativo de docentes no Ensino Básico no município de Pau dos Ferros-RN

Níveis de ensino	N.º de matrículas
Educação Infantil	109
Ensino Fundamental	237
Ensino Médio	133
Total.	479

Fonte: Censo Escolar – INEP (2023).

Conforme os dados acima, Pau dos Ferros apresenta um quantitativo de 479 docentes atuantes no Educação Básica, incluindo todos os professores das três etapas: Educação Infantil,

Ensino Fundamental e Ensino Médio. Vale ressaltar que o maior número de docentes está atuando no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Quanto à quantidade de escolas no município, vê-se na Tabela 12 a seguir:

Tabela 12 - Quantitativo de escolas da Educação Básica no município de Pau dos Ferros-RN

Níveis de ensino	N.º de escolas
Educação Infantil	17
Ensino Fundamental	24
Ensino Médio	6
Total.	47

Fonte: Censo Escolar – INEP (2023).

Quanto à quantidade de escolas situadas no município, destaca-se que o ensino fundamental tem o maior número de instituições, seguido pela Educação Infantil e, por último, pelo ensino médio. Vale ressaltar que esses números abrangem todas as esferas institucionais, quais sejam: a municipal, a estadual e a privada, conforme descreve o censo escolar.

Atente-se para o Ensino Fundamental, no qual estão incluídas as escolas situadas no campo. A seguir, na Tabela 13, serão apresentados os dados referentes à Educação do Campo no município pesquisado.

Tabela 13 – Quantitativo de matrículas e escolas de ensino rural no município de Pau dos Ferros

Níveis de ensino	N.º de matrículas	N.º escolas rurais	N.º de docentes das escolas rurais
Educação Infantil	26	3	6
Ensino fundamental	27		
Total	53	3	6

Fonte: Centro de Ensino Rural - SEDUC (2024).

Quanto à Educação do Campo em Pau dos Ferros, existem atualmente três escolas funcionando, com seis professoras. Quanto à formação do corpo docente, apenas uma possui somente o segundo grau; os demais professores têm graduação e algumas pós-graduações lato sensu (especialização). Vale salientar, ainda, que, das seis professoras, apenas duas são efetivas do quadro docente; as demais são contratadas por meio de processo seletivo que ocorre no município.

No que diz respeito à quantidade de alunos matriculados nessas escolas, há um total de 53 (cinquenta e três) alunos. Segundo os dados da tabela acima levantados, no Centro Municipal de Ensino Rural, essas unidades escolares apresentam um número insignificante de alunos matriculados, ou seja, o quantitativo do Educação Infantil é quase igual ao quantitativo do

ensino fundamental. Além disso, essas escolas funcionam com turmas multisseriadas - alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental - e, em apenas uma escola, os estudantes da Educação infantil se juntam com os do Ensino fundamental. Foi possível observar, também, que são poucas as escolas existentes no campo, totalizando, em 2024, no momento da pesquisa, apenas três escolas em pleno funcionamento.

5.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS LEGAIS QUE NORTEARAM O ENSINO NO/DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PAU DOS FERROS – RN DURANTE O PERÍODO EMERGENCIAL (2020-2021)

Neste item, serão abordadas as legislações que nortearam o cenário brasileiro pandêmico, em especial no período emergencial decretado pela OMS.

Inicialmente, ressalta-se a Constituição Federal de 1988, que determina em seu art. 196 que “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (Brasil, 1988, p. 117). Já o artigo 5º da Constituição Federal ressalta que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988, p. 15).

Ainda quanto à Constituição Federal, o seu art. 6º explicita que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à infância, a assistência aos desamparados, na forma da lei” (Brasil, 1988, p. 20).

Percebe-se, pois, que a Constituição Federal de 1988 contribuiu significativamente para o direito do cidadão. As conquistas alcançadas foram fruto de discussões e da participação popular em prol de políticas públicas de promoção de melhorias nas condições sociais, no bem-estar e na dignidade de todos os seres humanos.

Mais especificamente durante o período pandêmico, tem-se também a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, que declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). A portaria considerou o evento complexo e que demandava um esforço conjunto de todo o Sistema Único de Saúde no que tange à identificação da etiologia dessas ocorrências e à adoção de medidas proporcionais e restritas aos riscos.

A Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, versa, em seu artigo 1º, sobre medidas para o enfrentamento da Emergência de Saúde Pública de importância Internacional decorrente da doença causada pelo coronavírus. As medidas estabelecidas nessa lei objetivam primordialmente a proteção da coletividade. O seu artigo 2º, nos incisos I e II, estabelece as normas de isolamento social e a quarentena, visando evitar a propagação e contaminação do vírus na população em geral.

Neste contexto, há respaldo nas legislações tanto em nível federal e estadual quanto municipal, a saber: o Decreto Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, já descrito acima, o Decreto Estadual nº 29.583, o Decreto Municipal nº 011, de 23 de março de 2020, a Instrução Normativa nº 01/2020, do Conselho Estadual de Educação (CEE) junto à Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC), entre outros que estabeleceram diretrizes para o enfrentamento da pandemia à época.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) enfatiza, em seu capítulo 1º, que a educação engloba os processos formativos que se desenvolvem no âmbito familiar, enfocando a convivência humana em todos os campos, como no trabalho, nas instituições de ensino e na pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Ainda de acordo com essa legislação, em seus primeiros dois parágrafos, evidencia-se que a educação escolar se desenvolve, principalmente, por intermédio do ensino em instituições próprias, necessitando articular-se com o mundo do trabalho e com a prática social.

Por sua vez, a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, traz a seguinte redação:

Teve como meta estabelecer as normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Desse modo, o art. 1º da MPV dispensa, em caráter excepcional, as escolas de educação básica da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, conforme o inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e o inciso II do caput do art. 31, da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.1 esse mesmo dispositivo da MPV determina que a carga horária mínima de oitocentas horas deve ser cumprida, nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020).

Essas normas, estabelecidas no que tange à dispensa do cumprimento dos dias letivos em todos os níveis da educação, foram aplicadas apenas no ano letivo afetado pela pandemia. Após a superação do período emergencial, as instituições seguiriam as normas previstas na LDBEN, cujo artigo 23 destaca que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Neste caso, ocorreriam mudanças no calendário escolar apenas em situações excepcionais, sendo necessária a criação de estratégias adequadas às peculiaridades dos educandos envolvidos. No período emergencial, o sistema educacional, de forma geral, realizou alterações no calendário escolar com a intenção de dar continuidade às atividades escolares, para que os educandos não fossem prejudicados em seu processo de ensino-aprendizagem.

Diante do cenário emergencial reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o sistema de ensino seguiu as recomendações por meio de decretos assim publicados:

O Estado do Rio Grande do Norte, por meio do Decreto 29.524, de 17 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais em todo o seu território. Na esteira dessa determinação, a Prefeitura Municipal de Pau dos Ferros–RN, por meio do Decreto nº 011, de 23 de março de 2020, determinou também a suspensão das aulas nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino a partir do dia 18 de março de 2020 até que haja novas orientações e autorização dos órgãos competentes para mudança desse cenário (Pau dos Ferros, 2020).

O Decreto n.º 29.583, de 1º de abril de 2020, que consolida as medidas de saúde para o enfrentamento do novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências, estabeleceu, em seu art. 10, a suspensão das atividades escolares presenciais em todas as unidades da rede pública e privada de ensino, nos níveis infantil, fundamental, médio, superior, técnico e profissionalizante (Rio Grande do Norte, 2020).

Nessa mesma direção, apresenta-se também a Instrução Normativa n.º 1/2020-CEE/SEEC – RN, de 05 de abril de 2020, que dispõe sobre o

Regime excepcional e transitório, de atividades escolares não presenciais nas instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, atendendo às decisões de isolamento social [...] com o fim de evitar e combater o avanço da pandemia causada pelo coronavírus (COVID- 19) (Rio Grande do Norte, 2020).

A Instrução Normativa implementou regras para o funcionamento do ensino no estado do Rio Grande do Norte, no âmbito do contexto emergencial. Em seu artigo 1º, estabeleceu orientações para que as instituições de ensino reorganizassem o planejamento curricular, ao longo do ano letivo de 2020, de forma articulada com os fundamentos e princípios adotados pelo inciso IX do art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em consonância com o inciso VII do art. 206 da Constituição Federal de 1988, e associadas à flexibilização prevista na Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que garantia as 800 horas de atividades escolares.

A intenção era dar continuidade ao processo de ensino escolar de todos os educandos residentes no estado do Rio Grande do Norte.

A referida Instrução Normativa aborda nos artigos 2º e 3º:

Art. 2º No processo de reorganização dos calendários e das atividades escolares, as instituições de ensino poderão incorporar atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas, com uso de tecnologias diversas, em respeito à diversidade de fontes e meios de aprendizagens, [...] para alcançar todos os estudantes e atingir os objetivos do ensino-aprendizagem, durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais.

Art. 3º A reorganização do planejamento curricular ocorrerá em um Plano de Atividades, o qual orientará as unidades escolares para o detalhamento das estratégias a serem utilizadas, assegurando aos estudantes as formas de acesso e a execução das atividades (...).

Vale ressaltar que, diante das recomendações propostas pela Instrução Normativa, as instituições de ensino buscaram estratégias diversificadas para se adequar às particularidades dos educandos, possibilitando meios para que todos fossem contemplados. Mesmo aqueles educandos que residiam em áreas de acesso mais restrito deveriam ser acompanhados de forma assegurada, conforme mencionado nas legislações aplicadas no contexto pandêmico.

Sabe-se que essa reorganização no planejamento curricular exigiu adaptações no trabalho pedagógico com as tecnologias, que já existiam, porém, diante dessa nova realidade, passaram a ser uma das ferramentas mais utilizadas por todos os sujeitos, educandos e educadores, cotidianamente.

Conforme a Instrução Normativa nº 1/2020-CEE/SEEC – RN, de 5 de abril de 2020, em seu art. 3º, parágrafo quarto, as instituições escolares, na impossibilidade de acompanhar os educandos durante o período de suspensão das aulas presenciais com atividades não presenciais, poderão adotar as providências indicadas, com a execução acompanhada pela SEEC, a saber:

- I. promover a reorganização do calendário escolar, a fim de garantir a reposição integral dos conteúdos escolares;
- II. assegurar, quando do retorno às atividades presenciais, o direito ao mínimo de 800 horas anuais para o ensino fundamental e 1000 horas para o ensino médio (...);
- III. garantir a reposição das horas suspensas para cumprir os respectivos projetos de tempo integral, no caso das unidades escolares que oferecem esse regime, em um percentual mínimo de 75% (setenta e cinco por cento);
- IV. implementar estratégias pedagógicas melhores indicadas para a comunidade escolar, inclusive com a possibilidade do cumprimento de um terço das horas com atividades complementares ou não presenciais, orientadas desde a Escola;
- V. acrescer, se necessário, o número de aulas/dia para cumprimento da carga horária estabelecida pela legislação, contemplando, entre outras estratégias, o sábado como dia letivo.

Em relação às recomendações, no âmbito municipal, o Decreto Executivo nº 11, de 23 de março de 2020, declarou:

Estado de calamidade pública, para os fins do Art. 65 da lei complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000, em razão da grave crise de saúde pública decorrente da pandemia da Covid-19 (novo coronavírus), e suas repercussões nas finanças públicas do município de Pau dos Ferros, e dá outras providências (Pau dos Ferros, 2020).

Ainda no referido Decreto, o art. 2º menciona que “fica a autoridade competente autorizada a adotar medidas excepcionais necessárias para combater a disseminação da COVID-19 (novo coronavírus) no âmbito municipal” (Pau dos Ferros, 2020). Assim, tomando como base essa instrução, todas as instituições de ensino suspenderam suas atividades, seguindo as recomendações estabelecidas nas legislações nas esferas federal, estadual e municipal.

Na mesma perspectiva, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) declarou, por meio de Nota Pública, a flexibilização do calendário escolar para todos os níveis e modalidades da Educação Básica, no que concerne às posições defendidas pela UNDIME em relação ao cumprimento dos números de dias letivos, bem como da carga horária anual proposta pela LDB 9.394/96.

Além desses documentos, ressalta-se também a nota do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), de 01 de julho de 2020, que preconiza pontos importantes para o direcionamento do ensino remoto na Educação do Campo ao longo desse período, pontuando que:

[...] as propostas apresentadas no documento do FONEC se mostram coerentes com o direito fundamental à Educação de todos os estudantes brasileiros, em

especial dos povos tradicionais e camponeses, visando situar o verdadeiro lugar da educação em tempos de pandemia, como corolária do direito à vida com dignidade, cuja prioridade se impõe, devendo ser posto ao seu serviço e garantia, todos os esforços e recursos públicos (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2020).

Considerando, pois, as especificidades dos sujeitos camponeses no que tange aos impactos ocorridos nesse período, foi preciso considerar as situações socioeducacionais desses povos durante a pandemia, o que implicou, também, no respeito pelos seus saberes e pelas condições emocionais dos educandos, naquele contexto inédito da história, inclusive nos territórios rurais. Assim, foram necessárias adaptações no calendário escolar para abranger todos os estudantes vinculados a essa modalidade de ensino.

Assim, aponta-se também a Portaria SEI nº 184, de 4 de maio de 2020, que aborda as estratégias de atividades nas diversas modalidades de ensino, estabelecendo as normas propostas para o funcionamento das instituições, *in verbis*:

Estratégias diversas para estabelecer interações e atividades escolares no período de isolamento social, reconhecendo as necessidades de aprendizagem dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades de ensino, as necessidades educativas especiais, da educação do campo e da educação de jovens e adultos, e as limitações, quando for o caso, de acesso aos recursos tecnológicos dos estudantes atendidos pela Rede Estadual de Ensino (Rio Grande do Norte, 2020).

Essas estratégias de atividades foram significativas para o processo de ensino dos estudantes, viabilizando meios que possibilitassem, de forma efetiva, o aprendizado e atendendo às particularidades das etapas e modalidades de ensino no que se refere às condições objetivas de acesso para todos os estudantes.

O funcionamento das instituições teve como objetivo proporcionar um ensino relevante para aprimorar o conhecimento dos estudantes, de forma que fossem motivados a descobrir, por meio dos recursos mediados, algo sobre o momento que estavam vivenciando.

Quanto à Portaria SEI n.º 368, de 22 de julho de 2020, no Anexo Único, trata das...

Normas para Reorganização do Planejamento Curricular do ano de 2020, com a finalidade de orientar os Planos de Atividades e a Inclusão de Atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, em regime excepcional e transitório, durante o período de isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19.

Essa portaria entrou em vigor, estabelecendo as normas que seriam cumpridas no decorrer do Regime Excepcional e Transitório de atividades não presenciais em toda a rede estadual de ensino, abrangendo todas as etapas e modalidades da Educação Básica, seguindo as orientações da OMS: “[...] as medidas protetivas à saúde física e psicológica dos estudantes são legítimas, sendo igualmente autênticas as estratégias ou alternativas para garantia do seu direito à aprendizagem no território potiguar e à democratização do acesso ao conhecimento”. (Rio Grande do Norte, 2020).

As estratégias dessa portaria tinham como intenção apoiar os educandos em todos os aspectos, em razão do distanciamento social, proporcionando motivação para que os ensinamentos mediados pudessem contribuir para sua aprendizagem, mesmo à distância do convívio pessoal. Algumas estratégias foram:

9. Estratégias diversas para estabelecer interações e atividades escolares no período de isolamento social, reconhecendo as necessidades de aprendizagem dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades de ensino(...).
10. Outras formas de interação com os estudantes [...] como a entrega de material impresso, o rádio, a televisão, entre outras possibilidades e oportunidades, para que se desenvolvam e aprendam continuamente.
11. Orientações aos pais ou responsáveis sobre as atividades escolares encaminhadas, em comunicação por meio de celulares, ferramentas digitais, alertando sobre a importância de estabelecer rotina de estudos em casa e desenvolver os estudos propostos (Rio Grande do Norte, 2020).

No que se refere à Portaria supracitada, as estratégias tinham como finalidade contribuir para o ensino dos educandos, considerando as particularidades das etapas e modalidades de ensino, visto que, no que diz respeito à modalidade da Educação do Campo e às demais etapas, houve um olhar diferenciado, em virtude de vários aspectos: econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Imaginou-se que os problemas de acesso à internet em algumas comunidades poderiam dificultar a mediação das atividades em vários locais da zona rural; logo, deveria ser disponibilizado aos educandos outros meios de recursos para desenvolverem seus estudos em seus domicílios.

Assim, essa portaria, em consonância com a LDBEN, estabeleceu as normas para elaboração de planos de atividades não presenciais para toda a rede de ensino, bem como as normas que explicitam que a atividade da docência é essencial, assegurando que nada substituiria o exercício docente no tocante à interação educador/educando, tanto no âmbito da sala de aula quanto em contextos não escolares.

- b) Pressupõe-se, também, que o processo de construção de propostas de trabalho emergenciais e transitórias, contendo atividades escolares não presenciais, precisa ser negociado democraticamente na escola [...] para, posteriormente, ser analisado e associado às atividades presenciais, como forma de complementação e consolidação do ano letivo de 2020.
- c) Nessa discussão coletiva, deve-se considerar a necessidade de analisar a reorganização do calendário para o ano de 2020 (...).
- d) As atividades não presenciais devem respeitar o direito de todo estudante à aprendizagem, incluindo o uso de tecnologias, fontes e meios de aprendizagens diversos (...) (Rio Grande do Norte, 2020).

Convém destacar que, a partir dessas recomendações, as escolas teriam que elaborar suas propostas de trabalho, definindo atividades não presenciais adequadas às etapas e modalidades de ensino, bem como a interação dos educandos, de maneira que fosse dada continuidade ao ensino escolar de crianças, jovens e adultos.

Além disso, a proposta de trabalho emergencial elaborada nas escolas tinha como objetivo reunir virtualmente a equipe gestora e pedagógica, para discutir as estratégias que seriam direcionadas aos educandos, de modo a garantir o seu direito à aprendizagem, com o acompanhamento dos docentes para posteriores registros, tendo em vista a consolidação do ano letivo atípico de 2020.

Neste contexto, alguns poderiam não ser contemplados por algumas dessas ferramentas, devido às dificuldades de acesso, em localizações geográficas nos territórios rurais mais distantes dos grandes centros urbanos, o que permitia que os beneficiados utilizassem outros meios e estratégias que os incluíssem no sistema educacional adotado.

Quanto à avaliação, seguiram-se as orientações da Portaria-SEI nº 368, de 22 de julho de 2020, atreladas aos projetos político-pedagógicos das escolas, levando em consideração as competências e habilidades mencionadas nas Orientações Curriculares do Estado. Assim, cada instituição podia definir, com base em sua proposta pedagógica, as estratégias adequadas para seus educandos, considerando suas especificidades durante as aulas não presenciais.

As orientações determinavam não realizar avaliações somatórias, ou seja, com atribuição de notas, baseando-se no inciso I, do parágrafo 3º, que teve nova redação dada pelo art. 1º, da Instrução Normativa nº 02/2020 do CEE/SEEC-RN, cujo conteúdo orientava que as avaliações fossem, preferencialmente, aplicadas no retorno às atividades presenciais. Conforme essa normativa,

[...] avaliação, nesse período de atividades não presenciais, deve ser contínua e processual, [...] oportunidades à turma, evitando-se reprovações, seja por nota ou frequência, sem que antes ocorra uma análise e recuperação dos estudos e aprendizagens dos estudantes (Rio Grande do Norte, 2020).

Ainda conforme a normativa, os professores poderiam planejar as atividades de avaliação diagnósticas e formativas, de forma a assegurar aos educandos a participação em novos momentos de sistematização, levando em consideração as experiências curriculares que seriam planejadas e desenvolvidas. Luckesi (2011) explicita que a avaliação da aprendizagem na escola está pautada na investigação acerca da qualidade do desempenho dos educandos em todos os seus aspectos, tomando como base dados relevantes, resultantes de sua aprendizagem.

A avaliação no período pandêmico, portanto, só foi possível mediante o acompanhamento dos docentes, por meio da participação dos educandos nas atividades não presenciais realizadas. Embora pudesse acontecer que alguns educandos não tivessem acesso ao material disponibilizado, o que dificultaria o processo de avaliação, a participação em todos os trabalhos seria essencial para que os professores avaliassem todos de fato, considerando suas singularidades e o contexto em que estavam inseridos.

De acordo com Freire (2009, p. 86), “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles – do professor e dos alunos – é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, tanto ao falar quanto ao ouvir”, ou seja, no processo avaliativo, essa conexão entre os pares contribui para o trabalho do professor, tendo em vista que o acompanhamento contínuo das atividades e o desempenho e a participação dos alunos nas atividades seriam mediados cotidianamente para serem executados em seus lares.

Dessa forma, mesmo diante do cenário atípico, essa parceria foi relevante para que os professores pudessem analisar as atividades realizadas por eles no tocante às curiosidades e às indagações e, a partir desses aspectos, refletir sobre a sua prática no decorrer das aulas não presenciais... “[...] é neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um” (Freire, 2009, p. 119).

Naquele contexto, o diálogo foi o ponto de partida entre educador(a) e educandos(as), na continuidade do processo de ensino, de forma que as indagações e curiosidades dos alunos seriam relevantes no que tange às dúvidas e incertezas vivenciadas durante os tempos pandêmicos.

Compreende-se, portanto, a necessidade de os educadores terem adquirido formações essenciais para a adoção de estratégias de ensino que medissem o processo de aprendizagem dos educandos, englobando os demais aspectos educacionais. Ao assumir a postura de educadores críticos, é preciso estabelecer uma relação dialética com os educandos, sujeitos ativos no processo cognoscente.

Ainda sobre essas normativas, as escolas do campo, situadas no município de Pau dos Ferros, seguiram as orientações estabelecidas pela equipe técnica da SEDUC, que se reuniu com os supervisores, gestores e professores por meio do Google Meet para estudar e repensar a continuidade do ensino em todas as etapas e modalidades da Educação Básica no referido município.

O ensino no campo seguiu as mesmas recomendações do ensino da cidade. O material fornecido para os professores acompanharem os alunos, tais como: fichas de acompanhamento, tabelas de contagem das aulas, dentre outros, eram os mesmos usados nas escolas da zona urbana.

A pesquisadora, exercendo o papel de supervisora nessas escolas, no ano de 2021, mediu e buscou conhecimentos com os docentes, planejando e criando estratégias em consonância com a realidade dos alunos residentes no campo. O planejamento com os professores era semanal, de forma *online*, com duração de 4 horas, para que todos pudessem dialogar a respeito de suas experiências no contexto vivenciado, bem como a sua experiência de acompanhar o ensino efetivado pelos familiares. Nesses momentos em que cada professor relatava os desafios que estavam enfrentando naquele momento inédito na história da sua profissão.

Para esta ocasião, era geralmente feita uma pauta, que iniciava com as boas-vindas e um texto reflexivo em que todos interagiam. Na sequência eram feitos os repasses das orientações advindas da SEDUC e logo após era realizada a prosa pedagógica com os docentes, primeiramente sobre os encaminhamentos para as crianças da Educação Infantil e em seguida o planejamento do Ensino Fundamental, anos iniciais, tomando por base os componentes curriculares descritos na BNCC, os conteúdos dos livros didáticos; sempre com o olhar voltado para a discussão sobre a pandemia e o foco do ensino naquele contexto.

Nesses momentos, eram intercaladas outras temáticas que surgiam no decorrer das discussões, e, assim, os professores elaboravam seu plano de aula em uma ficha padronizada para seus registros, que eram encaminhados pela SEDUC a todas as escolas.

Todos tinham um único objetivo: o compromisso de se esforçar e lutar para que os alunos residentes no campo não ficassem desassistidos, nesse processo de ensino-aprendizagem. Para isso, buscava-se sempre a comunicação com os familiares, por telefone, por meio de grupos de WhatsApp e também pela plataforma digital (Google Meet).

Ao abordar a análise dos documentos que embasaram o ensino remoto durante a suspensão das aulas – em consonância com o objeto de estudo desta pesquisa – fez-se um recorte do Plano de Trabalho e Estratégias de Aprendizagens Remotas, elaborado pela SEDUC-

Pau dos Ferros—RN, das fichas de acompanhamento dos alunos, do Protocolo Geral de retomada às aulas presenciais, bem como de alguns planos de aulas/planejamentos estratégicos e outros documentos que nortearam o ensino nesse período.

Para a efetiva elaboração do Plano, a equipe técnica pedagógica criou um grupo no WhatsApp, como já mencionado, com o objetivo de atender às demandas sobre o assunto. Nele, as instituições escolares interagem e direcionavam suas ações, impossibilitadas de conviver e compartilhar informações pessoalmente em virtude do contexto pandêmico.

Assim, conforme descrito no PTEAR-SEDUC, destacam-se alguns momentos acordados pela equipe técnica na época:

Reunião Interna da SEDUC (via *Skype*): Dirigente Municipal e Técnicas do Setor Pedagógico – definição de pauta para o encontro com as Supervisoras Escolares [...] e encaminhamento prévio de documentos orientadores (...).
 Prosa Pedagógica (via *Skype*) com as Supervisoras Escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (em horários distintos) (...).
 Reunião Administrativa (via *Skype*) com os Gestores Escolares: Socialização da Prosa Pedagógica com as Supervisoras Escolares no intuito de estabelecer uma sintonia nas ações escolares; retomada das orientações sobre a distribuição do kit (Programa Merenda no Lar) às famílias dos alunos da Rede Municipal de Ensino, [...]. Agregação da entrega de atividades impressas às famílias que não têm acesso aos meios digitais (SEDUC, 2020, p. 7-8).

O Plano teve como respaldo legislações nas esferas federal, estadual e municipal, como o Decreto Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, o Decreto Estadual nº 29.583, o Decreto Municipal nº 011, de 23 de março de 2020, e a Instrução Normativa nº 01/2020 do Conselho Estadual de Educação (CEE), junto à SEEC/RN, entre outros dispositivos que estabeleceram diretrizes de medidas de enfrentamento da pandemia naquele contexto.

Além do Plano, faz-se aqui uma breve análise acerca das fichas de acompanhamento dos alunos e um sucinto recorte dos planos de aula dos professores, que direcionaram as atividades para os educandos, para serem realizadas com seus familiares em casa.

Constatou-se, portanto, que o Plano foi elaborado para atender a todas as etapas e modalidades de ensino, contemplando estratégias de ações a serem desenvolvidas no contexto das instituições de ensino do município de Pau dos Ferros/RN, durante a suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), abrangendo também as escolas situadas nos espaços campesinos e adequando as atividades aos educandos residentes nesses espaços.

O Plano foi um guia norteador para as instituições de ensino, com o objetivo de oportunizar o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, fazendo uso de

tecnologias diversas – digital, impressa, televisiva ou radiofônica, inclusive plataformas digitais – de maneira a alcançar todos os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em regime excepcional e transitório, durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais.

Nota-se, porém, que o Plano tinha apenas um objetivo geral, o descrito acima, e uma meta que abrangia todas as instituições de ensino, durante o período emergencial causado pela pandemia da COVID-19, incluindo, de certa forma, a modalidade da Educação do Campo.

Outro ponto relevante diz respeito às estratégias de aprendizagem mencionadas no referido plano. Observa-se um recorte em que se pode verificar que, dentre as estratégias apresentadas, apenas uma está direcionada especificamente para a Educação do Campo, conectando-se com os objetivos mencionados neste estudo. As demais estão implícitas, abrangendo todo o ensino que compõe a rede, conforme descrição no Quadro 6.

Quadro 6 - Síntese das estratégias do Plano de Trabalho e Estratégias e ações Remotas

Meta do PTEAR	Estratégias de Aprendizagem do PTEAR
A participação dos alunos de cada ano/série corresponde ao percentual mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) quanto à regularidade na execução das atividades de cada componente curricular, fazendo o acompanhamento em tempo hábil e diminuindo o tempo ocioso dos alunos, proporcionando um aprendizado, assim, significativo.	Realizar trabalho em conjunto, com apoio pedagógico, professores(as), família, atendendo os direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional (p. 16);
	Reuniões periódicas com técnicas da SEDUC, gestores(as) e supervisoras, para definição de estratégias a serem adotadas, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem, garantido o desenvolvimento integral dos estudantes (p. 16);
	Elaboração do Plano de Atividades, por unidade escolar, com cronogramas de atividades não presenciais, para que os estudantes possam realizar em casa (p. 17);
	Uso das mídias sociais como <i>WhatsApp</i> , Facebook, plataformas, e-mail, entre outras, para orientação do desenvolvimento das atividades escolares não presenciais (p. 17);
	Criação de grupos pedagógicos no <i>WhatsApp</i> , por segmento (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais), como forma de comunicação, orientação, sugestões e planejamento pedagógico entre professores(as) e supervisoras (p. 17);

	Registro do planejamento nas fichas de acompanhamento das atividades desenvolvidas nos CMEIs, enviadas quinzenalmente à SEDUC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) (p. 17);
	Orientações de leituras diversas e estudos no livro didático, livros de literatura e de artigos de opinião, entre outros materiais digitais (p. 18);
	Entrega volante de materiais para os estudantes da zona rural e comunidades com difícil acesso à internet (p. 18).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos registros do PTEAR /SEDUC, Pau dos Ferros/RN (2024).

Convém ressaltar, conforme se verifica no quadro acima, que as estratégias de aprendizagem contidas no plano foram elaboradas buscando contemplar todo o ensino em todas as instituições, durante o período da suspensão das aulas, especificando, portanto, uma estratégia de aprendizagem para as escolas situadas no campo, com o intuito de nortear o trabalho dos docentes no que diz respeito à aprendizagem dos educandos residentes nas comunidades rurais. Conforme ressalta Souza (2020, p. 10), “a disponibilidade de materiais impressos aos alunos que não possuem acesso à internet também foi uma das medidas adotadas em outras regiões e países”.

Essa assertiva, conforme o autor citado, confirma as informações do quadro acima, indicando que o município de Pau dos Ferros também adotou essas estratégias de aprendizagem como forma de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de todos os educandos do campo, incluindo aqueles com mais difícil acesso, o que é corroborado ainda no capítulo das análises dos dados da entrevista, quando as mães camponesas relataram que recebiam os materiais impressos para acompanhar seus filhos(as) naquele período.

Ainda se pode verificar que o documento possui um tópico que trata de forma sucinta da avaliação e do monitoramento do referido Plano, o qual descreve que o mesmo foi acompanhado de forma contínua, por meio de relatórios enviados à coordenação, consoante os segmentos do setor pedagógico da SEDUC.

Os supervisores atuavam no âmbito do espaço escolar e acompanhavam o planejamento dos professores de toda a rede de ensino. Havia uma reciprocidade entre o setor pedagógico da SEDUC e os supervisores das instituições, pois as técnicas pedagógicas tinham como finalidade analisar os relatórios encaminhados pelos supervisores, fazendo as observações pertinentes quanto aos aspectos quantitativos e qualitativos das atividades propostas aos educandos.

Nota-se, no Plano, sua abrangência para todas as instituições de ensino no tocante às estratégias e atividades direcionadas a seus educandos, especificando em tópicos as recomendações para todos os segmentos, incluindo a Educação do Campo, conforme discriminado no PTEAR/SEDUC (2020, p. 14).

A Educação do Campo é um movimento e está em movimento. Sua força motriz é a luta pela superação das desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais que as populações camponesas vivenciam. Assim, a realização de atividades pedagógicas não presenciais encaminhadas às Unidades de Ensino podem e devem ser utilizadas, desde que ofereçam condições suficientes para isso [...] A realização dessas aulas remotas, com a utilização de materiais didáticos adequados aos seus estudantes, contempla todas as escolas da zona rural e as inclui no grupo que adotar esse regime. [...] Assim, em comunidades sem acesso à internet, os alunos deverão receber materiais impressos, de maneira que seja assegurada a sua inclusão nesse processo de aprendizagens remotas.

Destaca-se, a princípio, a relevância do PTEAR no que tange ao ensino durante a pandemia, cuja finalidade era priorizar o aprendizado dos educandos por meio de atividades enviadas de forma impressa ou *online*, dependendo da localidade de residência. O plano assegurava o direito de todos os educandos serem contemplados, buscando não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem daqueles que participavam dessa modalidade.

Apesar dessas recomendações, vale ressaltar que a Educação do Campo seguiu o mesmo plano das escolas urbanas. Ou seja, todos os documentos elaborados nesse período englobaram o ensino e as modalidades de forma geral, uma vez que é preciso pensar a Educação do Campo em sua totalidade, enfocando tempo e espaço propícios, conforme aduzem Fernandes e Molina (2004, p. 38): “A Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos”.

Isto posto, cabe destacar que a Educação do Campo é reconhecida por meio das leis, com suas especificidades, principalmente no que tange aos povos que devem ser respeitados como sujeitos de direitos aos serviços públicos designados a todos, em especial à educação, para fortalecer os valores, a cultura e os saberes, atendendo às especificidades de cada camponês.

Como já dito, além do Plano, outros documentos nortearam o ensino, como as fichas de acompanhamento e planos de aulas utilizados pelos docentes para acompanhar as atividades desenvolvidas no período mencionado. Dar-se-á início com a Educação Infantil, pois, segundo

a LDBEN (1996), art. 21, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica.

Nas escolas onde os alunos frequentavam, ofertava-se desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas escolas têm, atualmente, 26 alunos matriculados na Educação Infantil e 27 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Figura 14 a seguir mostra, de forma sucinta, o quantitativo dos alunos da Educação Infantil assíduos nas atividades que eram enviadas para serem realizadas e acompanhadas pelas mães em seus lares.

Figura 14 - Ficha de acompanhamento dos registros das atividades desenvolvidas a distância

PAU DOS FERROS
PREFEITURA
A CIDADE E O PAÍS EM PRIMEIRO LUGAR

ESCOLA: ESCOLA MUNICIPAL FRANCELINO GRANJEIRO
GESTORA: LUCIANA FERREIRA
SUPERVISORA: _____
PERÍODO: DE 03 A 31 DE AGOSTO DE 2020

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DOS REGISTROS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, A DISTÂNCIA, PELOS(AS) PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIREITO(S) DE APRENDIZAGEM	CAMPO(S) DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM (CÓDIGO ALFANUMÉRICO)	OBJETO(S) DE ESTUDO
(X) CONVIVER (X) EXPRESSAR (X) BRINCAR (X) EXPLORAR (X) PARTICIPAR (X) CONHECER-SE	(X) O EU, O OUTRO E O NÓS. (X) CORPO, GESTO E MOVIMENTOS. (X) TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS. (X) ESCUTA, FALA PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO. (X) ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.	(EI02CG05) (EI03TS02) (EI02EF05) (EI02EF02) (EI02ET08) (EI03EO06) (EI02CG01)	- DIA DOS PAIS - NÚMEROS (CONTINUAÇÃO) - FOLCLORE

TURMA	PROFESSOR(A)	ATIVIDADE(S) DESENVOLVIDA(S)	DATA	Nº DE ALUNOS QUE REALIZARAM ATIVIDADES			
				SATISFATORIO	%	INSATISFATORIO	%
ED. INFANTIL	BÁRBARA	AUDIOLIVRO: PAI DE TODOS OS TIPOS, ATIVIDADE: DESENHO E COLAGEM DA FOTO DO PAPAÍ	03.08.2020	10	70	05	30
ED. INFANTIL	BÁRBARA	AUDIOLIVRO: COMO NASCE O PAI, ATIVIDADE- ENTREVISTA COM O PAPAÍ E BRINCADEIRA (A BRINCADEIRA PREFERIDA DO PAPAÍ)	05.08.2020	10	70	05	30
ED. INFANTIL	BÁRBARA	HISTÓRIA NA LATA: O MEU PAPAÍ, ATIVIDADE- FAZER UM LINDO DESENHO E PRESENTEAR O PAPAÍ	07.08.2020	08	53	07	47
ED. INFANTIL	BÁRBARA	VÍDEO COM HOMENAGEM AO DIA DO ESTUDANTE, ATIVIDADE- RECORTAR E COLAR NO CADERNO GRAVURAS DE OBJETOS QUE USAMOS NA ESCOLA (CRECHE E PRÉ 1), FAZER UMA LISTA DE MATERIAIS UTILIZADOS PELOS ESTUDANTES NA ESCOLA (PRÉ2)	11.08.2020	10	70	05	30

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir da ficha de registro da SEDUC (2020).

Frise-se que, após serem realizadas, essas atividades eram encaminhadas aos professores para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Em seguida, essas fichas de acompanhamento eram direcionadas aos supervisores das instituições, onde era realizada uma compilação para envio às técnicas pedagógicas da SEDUC (Figura 14).

Como se pode observar na figura a seguir, a ficha traz especificamente os direitos de aprendizagem, bem como os campos de experiência, que são abordados e compõem o currículo

descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. Observa-se, também, na referida ficha, que se descreve todo o percurso das atividades desenvolvidas pelo professor no decorrer da suspensão das aulas presenciais, discriminando o plano trabalhado nas aulas ministradas.

O docente, ao enviar as atividades, tinha o cuidado de acompanhar o número de alunos que realizavam as tarefas por meio das devolutivas, classificando-as como satisfatórias ou insatisfatórias. A BNCC explicita as competências que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, com início na Educação Infantil, seguindo o mesmo padrão para a Educação Infantil do Campo.

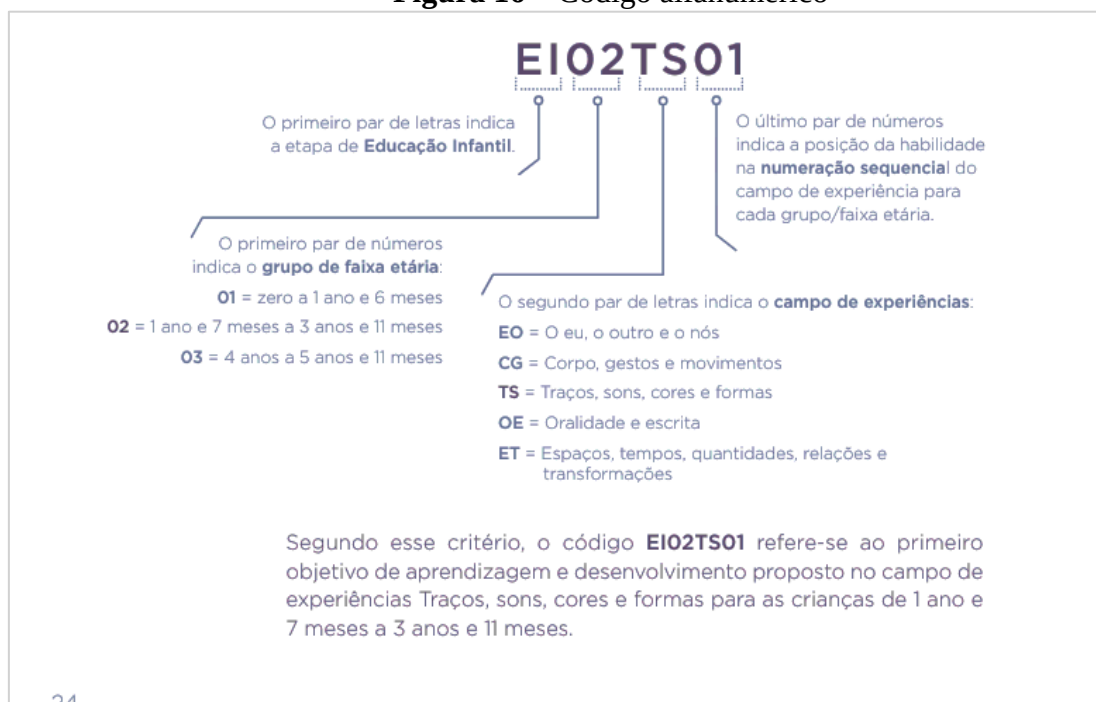
A Figura 15 explicita a estrutura da Educação Infantil na BNCC, na qual se elencam os cinco campos de experiência trabalhados nessa etapa da Educação Básica, tanto na zona urbana quanto na rural. A BNCC abrange de forma geral as faixas etárias de cada grupo.

Figura 15 - Competências gerais da BNCC na Educação Infantil



Fonte: BNCC (2017).

A Figura 16, a seguir, demonstra os objetivos de aprendizagem e seus respectivos códigos alfanuméricos, detalhando o significado de cada um.

Figura 16 – Código alfanumérico

24
Fonte: BNCC (2017).

Na sequência, faz-se um recorte de algumas fichas de acompanhamento das atividades não presenciais dos alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais. Por meio delas, registrava-se, juntamente com as devolutivas das atividades, o desenvolvimento dos alunos.

Através dessas fichas, os professores acompanhavam o desempenho dos alunos de forma individual, a fim de evitar prejuízos em seu processo de ensino e aprendizagem, registrando a quantidade de alunos que realizavam as tarefas e a quantidade daqueles que não as realizavam, as quais eram propostas para execução em casa (Figura 17).

Figura 17 – Ficha de acompanhamento dos alunos

Figura 1. Ficha de acompanhamento das atividades dos alunos

FICHA DE ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DAS ATIVIDADES DOS ALUNOS - PROFESSOR

Escola: Unidade de Ensino v Francisco Grangeiro

Diretor (a): Maria Luciana Ferreira Da Silva

Supervisor (a):

Professor(a): Francisca Desidério dos Santos Nasário

Componente Curricular: Língua Portuguesa, Carga Horária das atividades não presenciais

Turno: Matutino - Turma: Matutino, Mês: 07-08/2020, Semana/Quintana:

Nº	Nome do(a) Aluno(a)	Atividade Data: 10/08		Atividade Data: 14/08		Atividade Data: 17/08		Atividade Data: 21/08		Atividade Data: 24/08		TOTAL DE ALUNOS	
		Realizada	Não Realizada	Realizada	Não Realizada	Realizada	Não Realizada	Realizada	Não Realizada	Realizada	Não Realizada	Realizaram	Não Realizaram
1	Guilherme 1º ano		X		X		X		X		X		05
2	Mabelly 1º Ano		X		X		X		X		X		05
3	Yan Lucas 1º Ano	X		X		X		X		X			
4	Daniel 2º Ano	X		X		X		X		X			05
5	Kelison kass da silva Nogueira 2º Ano	X		X		X		X		X			05
6	Lara Yasmin de Lacerda Oliveira 2º Ano	X		X		X		X		X			05
7	Maria Eduardo Chaves Ferreira 2º Ano	X		X		X		X		X			05
8	Rhanna Beatriz dos Santos Oliveira 2º ano	X		X		X		X		X			05
9	Antonio Gabriel da Silva Dantas 3º Ano	X		X		X		X		X			05
10	Isabela Taysara de Lima Monteiro 3º Ano	X		X		X		X		X			05
11	Jorge Henrique da Silva Rodrigues 3º Ano	X		X		X		X		X			05
12	Ana Clara 4º Ano	X		X		X		X		X			05
13	Luís Felipe Medeiros de Almeida 4º Ano	X		X		X		X		X			05
14	Keyton kayo da silva Nogueira 5º Ano	X		X		X		X		X			05

Fonte: SEDUC (2020).

A figura acima demonstra um resultado satisfatório em relação ao feedback das atividades dos alunos, considerando o período conturbado pelo qual a humanidade estava passando. Mesmo distantes do espaço escolar, em seus lares, a imagem demonstra que os alunos conseguiam realizar suas atividades com o apoio das mães. Como se pode observar na figura, apenas uma pequena parcela não realizou as atividades solicitadas, o que demonstra que as estratégias mediadas pelo professor foram eficazes, colaborando para a mediação das mães na realização das atividades.

Vale ressaltar, diante da análise, que a ficha de acompanhamento e monitoramento das atividades dos alunos era a mesma para todos os Componentes Curriculares do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Nela, era apresentado o registro das datas de cada atividade encaminhada.

Na Figura 18, a seguir, retrata-se a tabela de contagem das aulas ministradas pelos professores, como requisito para a validação da carga horária do ano letivo de 2020.

Figura 18 - Tabela de contagem das aulas no período remoto

PAU DOS FERROS PREFEITURA A CIDADANIA DO POVO EM PRIMEIRO LUGAR PREFEITURA MUNICIPAL DE PAU DOS FERROS SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO TABELA DE CONTAGEM DE AULAS DO 1º AO 5º ANO PARA VALIDAÇÃO DE CARGA HORÁRIA DO ANO LETIVO 2020 Unidade de Ensino XII Narcísia Amélia do Nascimento							
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA PRESENCIAL SEMANAL X ANUAL (40 SEMANAS)=1000H- LDB 9394/1996 (32 SEMANAS) =800H INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01/2020 – CEE/SEEC – RN, de 05/04/2020.			CARGA HORÁRIA PRESENCIAL TRABALHADA EM 2020 02/03 A 18/03/2020= 13 DIAS (LDB 9.394/1996)	CARGA HORÁRIA NÃO PRESENCIAL 25/03 A 18/12/2020= 75% (PORTARIA-SEI Nº 438 DE 21 DE OUTUBRO DE 2020)	CARGA HORÁRIA PRESENCIAL + NÃO PRESENCIAL= 01/02 A 12/03/2021= 25% (PORTARIA-SEI Nº 438 DE 21 DE OUTUBRO DE 2020)	CARGA HORÁRIA PRESENCIAL + NÃO PRESENCIAL -02/02/2020 A 12/03/2021=100% PORTARIA-SEI Nº 438 DE 21 DE OUTUBRO DE 2020
L. PORTUGUESA	05H/A/S	200H/A	160 H/A	14X4,10 = 57 H/A	103X75% = 77 H/A	103X25% = 26	160 H/A
ARTE	02H/A/S	80H/A	64 H/A	5X4,10 = 21 H/A	43X75% = 32 H/A	43X25% = 11 H/A	64 H/A
ED. FÍSICA	02H/A/S	80H/A	64 H/A	4X4,10 = 16 H/A	48X75% = 36 H/A	48X25% = 12 H/A	64 H/A
MATEMÁTICA	05H/A/S	200H/A	160H/A	14X4,10 = 57 H/A	103X75% = 77 H/A	103X25% = 26 H/A	160 H/A
GEOGRAFIA	03H/A/S	120H/A	96 H/A	8X4,10 = 33 H/A	63X75% = 47 H/A	63X25% = 16H/A	96 H/A
HISTÓRIA	03H/A/S	120H/A	96H/A	8X4,10 = 33 H/A	63X75% = 47 H/A	63X25% = 16H/A	96 H/A
CIÊNCIAS	04H/A/S	160H/A	128 H/A	12X4,10 =49 H/A	79X75% = 59 H/A	79X 25% = 20H/A	128 H/A
ENS. RELIGIOSO	01H/A/S	40H/A	32 H/A	3X4,10 = 20 H/A	12X75% = 9 H/A	12X25% = 3	32 H/A

Fonte: SEDUC (2020).

Conforme as orientações previstas nas legislações, portarias e normativas adotadas no período emergencial, a tabela também tinha como propósito descrever a carga horária a ser cumprida pelos professores no ano letivo de 2020, a partir da carga horária de cada componente curricular designado para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano.

A Figura 19, adiante, apresenta o documento intitulado Planejamento Estratégico, enviado pelas técnicas da SEDUC para que os professores descrevessem os componentes curriculares, metas e objetivos a serem trabalhados no decorrer das aulas remotas. Vale salientar que o referido documento era o plano de aula dos professores durante as aulas remotas.

Frise-se que o plano de aula contribui para nortear o trabalho docente e é um meio pelo qual o professor reflete sobre sua prática, considerando as especificidades dos alunos, delimitando seus objetivos, conteúdos e estratégias para aquele componente curricular durante um determinado período.

De acordo com Libâneo (2008, p. 179), “[...] o conjunto de aulas depende dos objetivos e conteúdo da matéria, das características do grupo de alunos, dos recursos didáticos disponíveis, das informações obtidas na avaliação diagnóstica, etc.”

Figura 19 - Planejamento Estratégico – Ensino Fundamental

 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SETOR PEDAGÓGICO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS ESCOLA: UNIDADE DE ENSINO VIII JOSÉ ALVES PEREIRA PROFESSOR(A): ANO: 1º ao 5º TURMA: Multianos TURNO: Matutino NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NA TURMA: 07 NÚMERO DE ALUNOS QUE RECEBERAM A ATIVIDADE IMPRESSA: 07 PERÍODO: 18/05/2021 a 09/06/2021 CARGA HORÁRIA TOTAL: 20 dias letivos (100h/a)						
1º BIMESTRE						
DATA/ CARGA HORÁRIA	COMPONENTE(S) CURRICULAR(E S)	UNIDADE(S) TEMÁTICA(S)	OBJETO(S) DE CONHECIMENTO(S)	SUGESTÕES DIDÁTICAS	RECURSOS PARA INTERAÇÕES NÃO PRESENCIAIS	METAS ALCANÇADAS (Número de alunos que receberam as tarefas)
						PARCIAL (Número de alunos que realizaram a tarefa parcialmente)
						TOTAL (Número de alunos que realizaram as devidas tarefas das tarefas)
18/05 5h/a	Língua Portuguesa Arte	Contação de Histórias	- Leitura e interpretação de textos; - Escrita e desenho no caderno; - Dobradura do barco;	- Apresentação (professora e alunos); - Contação da história: “A ilha dos sentimentos” de Reimilson Câmara; - Discussão pré e pós leitura através de questionamentos; - Construção do barco de papel e registro dos sentimentos através de escrita e desenho.	- Comunicação com a turma via grupo de WhatsApp; - Aula síncrona pelo Google Meet; - Atividade escrita no caderno.	4 (2 do 1º ano; 1 do 4º e 1 do 5º ano)
19/05 5h/a	Ciências Geografia	- Prevenção de situações de risco à saúde; - Diversidade nos modos de vida.	- Identificação dos principais sintomas das pessoas contaminadas pelo coronavírus; - Compreensão das principais características do campo e da cidade.	- Visualização do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=ldHQ4hvc3yo e realização da atividade da apostila referente a temática CAMPO CIDADE e CORONAVÍRUS; - No caderno, registro através de desenho sobre o que mais gosta de fazer no sítio.	- Comunicação com a turma via grupo de WhatsApp; - Atividades na apostila; - Atividades de pesquisa; - Vídeos no YouTube.	4 (2 do 1º ano; 1 do 4º e 1 do 5º ano)
20/05 (manhã/aula síncrona) 5h/a	Língua Portuguesa Matemática	- Leitura e escuta; - Escrita; - Análise linguística (diferenciar letras de outros sinais gráficos); - Oralidade; - Números.	- Reconhecimento de letras - Literatura de cordel - Números cardinais - Relação número quantidade - Números naturais	- Leitura do trecho do BARCO na apostila - Realização da atividade na apostila; - Breve explicação sobre o cordel e realização da atividade na apostila; - Números cardinais: explicação e orientação da atividade de casa. - JOGO: associação de quantidade aos números: https://wordwall.net/pt/resumo/7547148 - Explicação do conjunto de números naturais e do que é um número negativo; - JOGO dos números naturais: https://wordwall.net/pt/resumo/3808535	- Comunicação com a turma via grupo de WhatsApp; - Aula síncrona pelo Google Meet e utilização do quadro interativo Jamboard; - Atividades na apostila; - Jogos educativos por meio da plataforma WordWall; - Talk Show sobre TDIC pelo YouTube da Prefeitura de PDF; - Atividades de pesquisa.	4 (2 do 1º ano; 1 do 4º e 1 do 5º ano)

Fonte: SEDUC (2020).

Pode-se observar na imagem a organização do referido documento, conforme a realidade vivenciada nos tempos de aulas remotas. Em uma das sugestões didáticas a serem trabalhadas com os alunos, havia adaptações ao contexto da COVID-19: a plataforma Google Meet ou, ainda, o grupo de WhatsApp, dependendo das particularidades dos alunos.

Percebe-se também na descrição dos recursos o direcionamento de vídeos e atividades impressas para serem realizadas pelos alunos, com temática envolvendo campo/cidade e coronavírus.

Por meio do recorte desse Plano, nota-se ainda uma relação entre os componentes curriculares e os demais campos, entre eles: objetivos, sugestões didáticas e recursos, nos quais a professora buscou diversificar estratégias que se adequassem à perspectiva do trabalho remoto.

Verifica-se, ainda, que o Plano foi elaborado de forma interdisciplinar, envolvendo os componentes curriculares de forma contextualizada. Nota-se, assim, que o trabalho docente foi realizado de forma contextualizada com as disciplinas, pois, na análise, percebem-se as suas interligações.

Compreende-se, portanto, que trabalhar de forma interdisciplinar é uma das metodologias vivenciadas pelos professores que lecionam nas escolas localizadas no campo, visto que a maioria é composta por turmas multisseriadas (Barros *et al.*, 2010). Nessa linha, os professores trabalham com a junção de séries em uma mesma turma, necessitando elaborar planos de ensino diferenciados. Assim, conforme a organização do plano e levando em consideração as estratégias do docente, observa-se, de forma precisa, nas atividades, uma relação entre conteúdos que envolvem a pandemia e a temática campo/cidade, desenvolvidos remotamente pelos alunos na companhia de suas mães em seus lares.

Prosseguindo a análise, agora sobre o protocolo Geral de Retomada às aulas presenciais na rede municipal, na perspectiva da SEDUC, elaborado para os anos 2020/2021 (por estar implícito neste estudo), percebe-se que as ações foram elaboradas por uma comissão municipal de gerenciamento da pandemia da COVID-19 para execução nas escolas da rede municipal, no que tange ao acolhimento dos alunos de toda a rede municipal de ensino, incluindo a Educação do Campo.

Englobando uma dinâmica de organização do trabalho, o documento versa sobre diversos aspectos relacionados às medidas de segurança para o retorno às aulas. Durante sua elaboração, ainda se vivenciava o período pandêmico, como se percebe em diversos protocolos, como o de acolhimento, o de saúde e o pedagógico, entre outros, todos direcionados para a

segurança de todos os envolvidos no ambiente escolar no cenário pandêmico, com o intuito de garantir a higienização e a desinfecção dos espaços escolares.

Destaca-se, neste documento, as medidas de atuação com as famílias, bem como a organização de atividades pedagógicas complementares, tendo em vista a importância da comunicação com os pais ou responsáveis, que, por um período, precisaram assumir o papel de educadores de seus filhos. Segundo o protocolo (SEDUC, 2020/2021, p. 21), “a unidade escolar tem um papel fundamental no acolhimento também das famílias, para que haja um acolhimento que garanta transparência e segurança”.

Ainda sobre as ações elencadas, o documento explicita “desenvolver estratégias de escuta do estudante e de sua família, considerando os posicionamentos, as vozes e os interesses, as demandas e as necessidades, ainda que nem sempre seja possível atender a todos” (Protocolo, SEDUC, 2020/2021, p. 21). Constata-se, nesse protocolo, alguns traços referentes à Educação do Campo, *in verbis*:

[...], a importância da formulação de diretrizes capazes de oferecer respostas educativas coerentes e efetivas para assegurar o direito de todos à educação, considerando os limites impostos pela atual crise às condições de funcionamento das nossas unidades escolares e respeitando as especificidades dos estudantes do campo. (Protocolo, SEDUC, 2020/2021, p. 21).

Apesar de esse trecho revelar, de forma sucinta, as especificidades da educação do campo, observa-se, no decorrer de todo o documento, outro trecho que trata sobre as diretrizes elaboradas para o ensino no campo nesse período, apresentando-as como a única diretriz direcionada aos estudantes do campo, a saber: “Considerar as diferenças culturais (modo de vida, linguagens, saberes e práticas) de estudantes do campo, atendendo às peculiaridades na vivência da pandemia e do período de distanciamento social” (Pau dos Ferros, 2020/2021, p. 22).

Tendo em vista que o documento foi elaborado para orientar o ensino, as unidades escolares localizadas no campo seguiram o mesmo protocolo utilizado nas escolas da rede urbana, não tendo sido elaborado especificamente um protocolo de retomada para o ensino no campo. Segundo Caldart (2002, p. 24), “construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite”.

Em síntese, com base na análise dos documentos direcionados ao estudo em questão, nota-se que foram elaborados para serem efetivados nas escolas urbanas, mas também

direcionados com o mesmo propósito para as unidades de ensino no campo, conforme descrito no PTEAR (Pau dos Ferros, 2020).

No entanto, é importante ressaltar que o ensino nas escolas do campo precisa seguir as matrizes pedagógicas específicas para as práticas sociais dos sujeitos que vivem no espaço campesino; caso contrário, é como se não existisse uma educação do campo, e sim uma educação eminentemente rural.

5.3 TECENDO O FIO ENTRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO E O ENTOAR DAS VOZES DAS MÃES CAMPESINAS ACERCA DOS IMPACTOS DA PANDEMIA NO ENSINO ESCOLAR DE SEUS FILHOS

Este tópico tem como finalidade discutir as interpretações das análises das entrevistas realizadas com as colaboradoras da pesquisa, conforme disposto no capítulo metodológico.

Foram dez mães campesinas que se comprometeram a relatar, por meio de seus saberes e experiências, os desafios enfrentados no ensino remoto durante a pandemia. Mesmo diante de medos, angústias e desolação, entre outros sentimentos, buscaram aprimorar seus conhecimentos para poder colaborar com o ensino dos filhos.

A análise das questões se deu por intermédio de categorias de análise resultantes dos objetivos e do roteiro de entrevista, estabelecendo, de forma sucinta, as inferências e as interpretações amparadas no aporte teórico deste estudo.

A seguir, serão apresentadas as descrições das categorias de análise que nortearão o estudo, de modo a proporcionar um diálogo a partir do ecoar das vozes das mães campesinas, em consonância com as categorias definidas para este objeto de pesquisa (Quadro 7).

Quadro 7 - Sucinta descrição das categorias de análise

Objetivos Específicos	Unidades de registro	Categoria de Análise
Identificar, no discurso das mães campesinas, como ocorreu o acompanhamento do processo de ensino de seus filhos.	Relatos das mães na colaboração das atividades dos seus/suas filhos(as).	Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.
Descrever os desafios enfrentados pelas mães campesinas no acompanhamento das atividades escolares no período pandêmico.	Dificuldades das mães durante a realização das tarefas escolares, não presenciais.	Concepção sobre o Ensino remoto.
Analisar as estratégias, os saberes e os recursos	Concepção sobre os recursos/estratégias utilizadas nos	Recursos/ estratégias de ensino.

mobilizados por essas mães para promover a continuidade das atividades de ensino escolar dos filhos no período do ensino remoto.	domicílios durante o ensino emergencial.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024), a partir de Bardin (2020).

Vale ressaltar que, para definição das categorias, além dos objetivos e o roteiro de estudo já mencionados, foram realizadas, também, várias leituras dos dados empíricos, cujas categorias se confirmaram nos relatos das entrevistadas.

Assim, na intenção de atender aos objetivos propostos nessa investigação, foi realizado um diálogo a partir das vozes das mães camponesas, balizadas pelas categorias designadas, procurando compreender, por meio da análise interpretativa resultante das perguntas e respostas sobre os desafios vivenciados pelas mães, quando auxiliavam seus filhos no decorrer da suspensão das aulas presenciais.

5.3.1 Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem

Essa categoria reúne questões cuja finalidade é abordar o acompanhamento do ensino remoto emergencial feito pelas mães durante a pandemia de COVID-19. Essa situação exigiu dessas mulheres a adequação de suas rotinas de trabalho ao ensino dos filhos, de acordo com as necessidades emergentes impostas pela realidade vivenciada, para que estes prosseguissem no processo de ensino-aprendizagem.

No tocante às atividades dos filhos em seus lares, foi perguntado como elas participaram do ensino escolar dos filhos durante o período em que não estavam sendo ofertadas aulas presenciais. Vejamos as respostas:

Eu tentava ensinar mais ou menos em casa mesmo, mais, é... já é bem complicado, porque *online* eles com a professora quando tava *online* já era difícil, imagine em casa eu ensinando... achava muito complicado (Violeta, 23 nov. 2023).

Observa-se no relato de Violeta uma visão negativa acerca do ensino *online*, pois ela se considerava leiga e incapaz de conduzir o processo de aprendizagem de seus filhos. Mesmo diante das dificuldades, contudo, esforçou-se para ajudá-los na realização de suas atividades escolares. Nessa mesma direção, Rosa do Deserto também relatou as dificuldades que enfrentou para lidar com o ensino remoto de seus filhos. Segundo ela:

(Pausa) Assim... é... acompanhando, vendo, perguntando as atividades, mandando ele fazer, ligava pra professora, às vezes não tinha internet (Rosa do Deserto, 01 dez. 2023).

No relato de Rosa do Deserto, percebe-se sua preocupação com o ensino do filho, procurando oferecer assistência e, assim, colaborando para o processo de prevenção da evasão escolar. Observa-se, contudo, o problema com a internet, devido ao seu funcionamento precário na comunidade onde residia. Isso demonstra a desigualdade digital presente nas áreas rurais, que, durante a pandemia, constrangeu ainda mais as famílias a auxiliarem seus filhos(as), sobretudo no cumprimento das tarefas escolares.

Para tanto, “a desigualdade digital nas zonas rurais é um desafio significativo; a falta de acesso a uma internet potente e aos recursos tecnológicos necessários torna a utilização do TDIC na educação do campo uma tarefa complexa” (Medeiros; Alves; Silva, 2023, p. 113).

Faz-se, também, uma reflexão acerca do relato apresentado por outra mãe:

Ela sempre... assim, por exemplo: quando ela não mandava (professora), ela ficava em casa mesmo revisando o que tinha. Eu sempre ajudei a fazer as atividades com ela, nunca deixei de fazer com ela não, sempre ajudei (Perpétua, 15 dez. 2023).

Esse pensamento reforça a parceria entre os professores e as mães campesinas, que muito se dedicaram, chegando, por vezes, a revisar os conteúdos com os filhos quando as atividades não eram encaminhadas pelas professoras, o que traduz o compromisso e a responsabilidade dessas mães com a educação, conforme o relato de Perpétua (2023).

No que se refere a essa compreensão, corrobora-se com Freire (2000, p. 67), que afirma que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, pois a educação é um dos caminhos que conduzem o ser humano em busca de conhecimento e enaltecem seus sonhos em prol de um futuro promissor. Ela possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas, sendo, portanto, relevante para o desenvolvimento integral do ser humano, pois a educação transforma a vida e, conseqüentemente, as pessoas, tornando-as capazes de questionar e contribuir para a transformação da sociedade.

Freire (2000) ainda afirma que a educação é um fator preponderante cuja intenção é contribuir de forma efetiva para a formação crítica e conscientizadora dos sujeitos.

Atenta-se, também, para os relatos de outras mães, que procuravam participar da melhor forma possível, pelo celular ou pelo computador, conforme relato de Bromélia: “Eu participava através do celular e do computador, ajudando-a e fazendo as atividades que ela mandava”

(Bromélia, 23 nov. 2023). Esse último recurso, porém, chama nossa atenção, pois apenas duas mães possuíam computador em seus lares, para que seus filhos(as) o manuseassem durante as aulas remotas, no ambiente em que a pesquisa foi realizada.

O celular foi o recurso mais utilizado por elas, e na maioria das vezes o uso do aparelho era compartilhado com outros membros da família. Todavia, mesmo diante de tantas limitações, havia esforço para poder participar e contribuir com o ensino de seus filhos.

Isso posto, consoante os dados do Módulo de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) da PNAD Contínua do IBGE (2023, *online*).

Observou-se que a partir do ano de 2006, nos domicílios ocorreu um aumento no serviço de rede móvel celular abrangendo internet e telefone. Para tanto, conforme a pesquisa o percentual de domicílios do país a utilizar o serviço de rede móvel celular funcionando seja para a internet ou telefone de 91,9%, em área urbana; e 67, 4% em área rural.

Comprova-se no relato de Rosa do Deserto que, mesmo diante da ausência de funcionamento da internet, a mãe não se acomodava e buscava soluções, como ao ligar para a professora, com o objetivo de compreender os conteúdos para repassar ao filho.

Diante disso, percebe-se que a parceria entre escola e família foi fundamental para o aprimoramento da aprendizagem dos filhos durante o período pandêmico. Essa conexão aproximou ainda mais as famílias, que não mediam esforços para garantir a continuidade do ensino, considerando o contexto da época.

Para Araújo e Sousa (2022), as escolas do campo enfrentaram grandes desafios durante a pandemia, em virtude da ausência de internet nas comunidades rurais mais distantes e da dificuldade no uso das tecnologias de comunicação. A maioria das mães também relatou ter recebido atividades impressas para serem realizadas pelos filhos em casa, com seu auxílio, conforme afirmaram Azaleia e Açucena (2023):

(Pausa) Na época, a professora, às vezes, mandava tarefa, a gente fazia em casa e mandava de volta, era assim... e, às vezes eu fazia em casa o que... o que... podia... é... pra ajudar (Azaleia 23 nov. 2023).

Mulher, era através de tarefa no início, nera?! Ela passava as tarefas pra eles ficarem fazendo em casa. A gente, eu... eu auxiliava ele em tudo, né?! Participava, vinha a tarefa, apostilazinha, a gente ia fazendo e repassando de volta pra professora (Açucena, 01 dez. 2023).

Nas falas apresentadas, percebe-se o compromisso dessas mães em acompanhar e

realizar as atividades, as quais eram devolvidas às professoras para que fizessem suas observações, permitindo, assim, um melhor acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Essa parceria só foi possível graças à comunicação entre as professoras e as mães, em um diálogo constante, por meio de diversas mídias – grupo de WhatsApp, telefone, entre outras – durante o período de isolamento social. Sobre a comunicação e a dialogicidade, aduz Freire (2006, p. 74):

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de *mais-vida*. Mas, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível da vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo. Nesse nível, a comunicação e a informação se servem de sofisticadas linguagens de instrumentos tecnológicos que ‘encurtam’ o espaço tempo. A produção social da linguagem e de instrumentos com que os seres humanos melhor interferem no mundo anuncia o que será a tecnologia.

A comunicação foi um dos aspectos relevantes para aproximar a escola da família, sendo fundamental para a aprendizagem dos filhos das mães camponesas, visto que o diálogo, naquele contexto, era uma boa forma de promover a reflexão entre os pares.

Sabe-se que a família é o alicerce na formação dos filhos e, portanto, a escola é um elo cujo objetivo é contribuir, de forma conjunta, para a formação humana dos alunos. Nos relatos apresentados, nota-se, por exemplo, uma aproximação intensa das mães com as professoras ao longo do acompanhamento das atividades dos filhos, em virtude das dificuldades que enfrentavam ao mediar os conteúdos propostos. Ressalte-se que a assiduidade das mães, naquele momento, era de grande relevância para encorajar os filhos a prosseguir nos estudos.

Vê-se, ainda, que essas mães, com sua simplicidade, procuraram exercer seu papel adaptando-se às mudanças vivenciadas no momento para facilitar o acesso dos filhos ao processo formativo escolar.

Ainda sobre os relatos das mães, um ponto chama a atenção: uma mãe relatou que sua participação foi, de fato, inconstante, pois, no período das aulas não presenciais, ainda trabalhava na zona urbana – ou seja, não exercia suas atividades laborais no local onde morava. Assim, não tinha tempo para acompanhar as atividades da filha, deixando essa responsabilidade para sua mãe e sua irmã, que se comprometeram a ajudar nas tarefas.

Mulher, eu vou ser bem sincera... eu participava muito pouco, porque, na época, eu ainda trabalhava em Pau dos Ferros, então ela ficava na casa da

minha mãe, aí quando vinha as apostilas era que era feitas as atividades só em casa mesmo, num papel... tinha o acompanhamento da minha mãe ou da minha irmã, mais comigo era muito pouco, porque passava o dia fora, praticamente (Orquídea, 24 nov. 2023).

Sobre este depoimento, faz-se uma reflexão sobre a dificuldade que muitos sujeitos que residem no campo enfrentam ao terem que se deslocar para a cidade em busca de melhorias financeiras para contribuir com sua renda familiar. Esse deslocamento talvez ocorra em virtude de vários fatores preponderantes, e um deles é a falta de políticas públicas voltadas para os espaços rurais.

Diante desse contexto, Caldart (2011, p. 49) pontua que “um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham”. Nesse sentido, imagina-se que a ausência de políticas públicas levou Orquídea a se deslocar de sua residência em busca de trabalho na cidade, dificultando, de certa forma, seu convívio com seus filhos, sobretudo em um período em que exigia maior atenção para continuar incentivando-os a prosperar em seus estudos.

Assim, foi possível constatar, diante dos relatos das entrevistadas, os desafios e dificuldades em prosseguir com a orientação dos conteúdos escolares de seus filhos(as), uma vez que elas exerciam outras funções, como a de dona de casa, agricultora, cabeleireira, garçoneiro, entre outras. Mesmo assim, os seus esforços foram imprescindíveis para que seus filhos cumprissem a responsabilidade dos estudos, considerando que essas mães conciliavam seus afazeres para conseguir acompanhar e orientar seus filhos, mesmo diante de inúmeros desafios, como a carência de recursos tecnológicos, que afetava ainda mais as comunidades situadas na zona rural do município em questão.

Diante desse entendimento, e com o intuito de ampliar os conhecimentos acerca das ocupações dessas mães nesse período, perguntamos sobre a função das mães no período do ensino remoto. Vejamos as respostas:

Mulher, a função das mães era orientar as crianças, né?! É... enquanto eles estavam assistindo à aula, pra ele prestar atenção explicar uma explicação, que ele não entendeu, eu entendia assim, né?! Eu ensinei muito, mais só que eu não tenho paciência não pra esse negócio não, com esses meninos não (risos). (Dália, 30 nov. 2023).

A função da mãe era quase a função da professora, num era mais porque a gente não... num tem a mesma... o mesmo chute que a professora, mais a gente fazia de tudo pra poder acompanhar o filho e acompanhar no

desenvolvimento, né?! (Açucena, 01 dez. 2023).

Ajudar e incentivar. (pausa) Porque se a mãe num ajudar e incentivar a professora (risos), fazer que nem (nome de uma pessoa omissa), ela tem obrigação, a obrigação maior eu acho nesse termo era das mães, né? De apoiar e incentivar a criança não obrigatoriamente não estava na escola mais tinha que ter aquele apoio né? De incentivar ela, a estudar, pra não parar (risos), não perder o foco (Perpétua, 15 dez. 2023).

Constata-se, nas falas dessas mães, que sua principal função naquele momento era incentivar e colaborar com o ensino de seus filhos(as), para que eles pudessem se sentir estimulados a aprender por meio das aulas e das atividades que lhes eram repassadas pelos professores – um fato que se revela de forma muito positiva para essas mães, que sabiam da importância do seu acompanhamento, embora estivessem conscientes de suas limitações e da resiliência necessária para lidar com as adversidades daquele momento. Observa-se, na fala de Dália, que, apesar de seu esforço para ajudar os filhos, ela sentia-se angustiada, o que lhe causava exaustão psicológica, pois o ensino remoto representava uma sobrecarga adicional.

Destaca-se, também, na fala de Açucena, que ela faz uma comparação: as mães, naquele momento, desempenhavam uma função quase idêntica à da professora, porém esta possuía uma formação específica, ou seja, direcionada para o exercício da profissão, dialogando e refletindo com os alunos sobre seu processo educativo. Já as mães, possuíam o saber empírico, derivado de suas experiências cotidianas, o que diferenciava os seus saberes dos das docentes.

Nesse sentido, é importante ressaltar que os saberes docentes, adquiridos por meio das experiências, bem como na formação inicial e continuada, possuem grande relevância na mediação do processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Diante do exposto, “saber conviver, pois, no espaço escolar, é fundamental [...], tendo em vista que os saberes produzidos nessa relação de interação contribuem para a prática pedagógica” (Bem; Silva, 2016, p. 70).

Cabe destacar, ainda, no relato da mãe Perpétua, o compromisso com o estudo de sua filha, salientando que era de inteira responsabilidade das mães colaborar com o ensino dos filhos naquele contexto, tendo em vista o interrompimento das aulas presenciais em virtude de um vírus de origem inexplicável, sendo, portanto, imprescindível o apoio das mães naquele momento para despertar nos filhos o desejo de aprender.

Ainda, averiguamos nos discursos dessas mães que, mesmo diante dos desafios relacionados às dificuldades de não ter o saber adequado para mediar os conteúdos que as professoras encaminhavam, elas estavam sempre buscando ajuda, procurando pesquisar para se aperfeiçoar e contribuir melhor para a educação de seus filhos(as) ao longo do período atípico

e inesperado. Verifica-se que “a mãe continua sendo a principal responsável pelo acompanhamento dos estudos dos filhos e da sua educação informal” (Fiorin; Patlas; Dias, 2011, p. 128).

Corroborar-se, no relato de Bromélia, essa assertiva: “(Pausa) Eu sempre buscava me aperfeiçoar... é... porque a dona de casa, mesmo com sua rotina diária, né?... mas sempre buscar o melhor pro seu filho, e eu sempre buscava me aperfeiçoar, sempre buscando conhecimento também pra... pra passar pra ela” (Bromélia, 23 nov. 2023).

A fala de Bromélia evidencia seu compromisso com o ensino de sua filha, pois, apesar dos afazeres domiciliares, ela não mediu esforços, procurou pesquisar para adquirir conhecimento e conseguir auxiliar a sua filha nas tarefas que eram enviadas. Durante esse período, mais do que nunca, o lar tornou-se também o espaço dedicado ao ensino, o que exigia dos familiares uma maior dedicação em prol da trajetória escolar de seus filhos(as).

Assim como Bromélia, verifica-se, nos relatos das demais mães, o compromisso de continuar ajudando no ensino de seus filhos(as), mesmo diante das inúmeras funções que a dona de casa tem em seu cotidiano. Logo, foi preciso uma reorganização na rotina dessas mães, que mantiveram o vínculo com os professores em prol desta causa. Diante dessa perspectiva, Azaleia afirmou ter uma dupla função, por ter que estar atenta à sua filha, já que o ensino passou a ser conduzido remotamente nos lares.

Ahhh!! Era muito puxado, viu? Era muito puxado porque a gente tinha que tá em cima, né?! Porque sabia que não ia poder mandar pra escola, né? Porque tava tudo paralizado... a gente, todo mundo assutado na época, né? Não podia sair de casa com aquele vírus, que ninguém sabia o que era ainda... na época não tinha vacina ainda também... na época, ainda não tinha chegado aqui, aí foi muito difícil, mais graça a Deus, né? Era... eu ajudava ela nas tarefas de casa (Azaleia, 24 nov. 2023).

Dando continuidade à análise dos discursos, Azaleia (2023), apesar de sua preocupação com o ensino, salientou a questão sanitária, referindo-se aos cuidados que se tinha com o vírus que circulava e causava mortandade em todo o planeta. Ressalte-se que, apesar de ser uma época difícil, em que todas as atividades se concentravam no espaço domiciliar, as mães procuravam uma forma de estarem presentes, incentivando no que fosse necessário para que seus filhos(as) não ficassem afastados de suas atividades.

Destaca Araújo *et al.* (2022, p. 2) que, durante essa época, “o trabalho doméstico, o trabalho remunerado e o ensino remoto convergiram para casa, espaço compartilhado, disputado, e que deve atender à necessidade de cada um dos membros da família”. Ainda foi

citado nos discursos que, naquele momento, o compromisso maior com o estudo dos filhos(as) era das mães e a professora servia como apoio, mantendo o vínculo com as famílias, que trabalhavam para evitar a evasão escolar.

Percebeu-se, em praticamente todos os relatos dessas mães, a importância da figura do professor no âmbito do processo educacional, o que mostra que, apesar da dedicação que tiveram, substituir o professor é algo inimaginável para elas, já que é uma profissão que se diferencia por suas especificidades, isto é, no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento integral dos educandos.

Conforme salienta Freire (2009, p. 65), “A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. [...]. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos”. A partir desse entendimento, é necessário pontuar, também, o discurso de Dália, que afirmou que, apesar de ter ajudado nas atividades, não sentia muita confiança, pois, para ela, apenas a professora possui, de fato, a forma certa de ensinar.

Diante do discurso da entrevistada, compreende-se que, apesar de não ter formação específica, ela contribuiu no processo de ensino com seu saber, principalmente nos momentos em que procurava organizar a rotina para auxiliar nas atividades, acreditando no avanço da aprendizagem dos filhos. Porém, compreende-se que o professor possui a formação específica para contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

O ideal é não descartar um em detrimento do outro, no sentido de que tanto os ensinamentos proporcionados pelas mães quanto os proporcionados pelos professores têm seu valor, de formas distintas, para contribuir com o aprendizado, sendo, na prática, complementares e interdependentes.

De modo geral, como se observa, o período pandêmico ocasionou novas demandas educacionais, que fez com que algumas das mães entrevistadas tivessem que pesquisar, se capacitar e estudar para adquirir os conhecimentos necessários para conduzir e explicar os conteúdos com a cooperação dos professores nas aulas remotas.

Outro aspecto que merece um olhar específico diz respeito ao relato de Violeta e Orquídea. Ambas afirmaram apresentar dificuldades para ajudar seus filhos, pois, além de suas ocupações domiciliares, exerciam outro trabalho externo ao lar para complementar a renda familiar.

Pra mim, era corrido porque eu trabalhava, e... e não tinha tempo, assim, de tá com eles direto em casa... às vezes ficava com meu esposo, mais meu esposo

não tinha tempo de... de tomar de conta, né? E quando eu chegava, eles, as vezes... eles nem assistia a aula pelo celular porque só... só tinha dois celular, o meu e do meu marido, e quando os dois saíam não tinha como eles assistir aula, se não tinha celular em casa (Violeta, 23 nov. 2023).

No entendimento de Violeta, percebe-se que sua principal função seria acompanhar os filhos nas atividades diárias. No entanto, o aumento da carga de trabalho fora de casa a deixou estressada por não conseguir atender aos filhos como desejava, pois suas outras ocupações a limitaram ao ponto de não contribuir com a aprendizagem deles durante esse período, ficando essa função a cargo do esposo, que também não tinha tempo suficiente para atender a essa demanda.

Assim como Violeta, Orquídea aponta sua dificuldade no acompanhamento da filha por motivo de trabalho, cuja limitação a privou de dar-lhe a atenção naquele contexto.

(Risos) Era pra mim ser presente assim com ela, na questão de ensinar, né?!... mais que foi quando ela ia começar a desenvolver a leitura e tudo, mais eu não tava presente, aí ela ficava somente respondendo... as... a gente lia e ela respondia, lia e ela respondia, devolvia essas atividades, depois vinha outras e assim ia.... (Orquídea, 24 nov. 2023).

Observa-se que as mães Violeta e Orquídea relatam a dificuldade que sentiram no acompanhamento das atividades dos seus filhos. Mesmo diante dos obstáculos, é visível, na fala de Violeta, a carência de recursos tecnológicos, fator que dificultou ainda mais o ensino nas comunidades rurais, visto que, na maioria dos lares das mães entrevistadas, o celular era o único recurso utilizado nas aulas remotas, como já relatado neste texto.

Frise-se que a cobertura da rede móvel de celular, funcionando com internet ou telefonia, nos lares brasileiros foi de 91,9%. De acordo com o IBGE (2023, *online*), “[...] essa proporção foi de 95,3% em área urbana e de 67,4% em área rural, pontuando uma redução de 2,0 p.p. em área rural e um crescimento de 0,1 p.p. em área urbana”.

Observa-se, assim que, “tratando-se da educação do campo, o ensino remoto realizado por plataformas digitais fica restrito a poucos alunos” (Souza, 2020, p. 10).

As mães, nesse processo de ensino, foram protagonistas, como se pode observar no relato de Violeta, que saía para trabalhar e deixava seus filhos com o pai, que não tinha disponibilidade para acompanhá-los nas tarefas. Assim, essa responsabilidade acabava recaindo sobre a mãe, quando ela retornava do trabalho. Assim, “em um cenário de pandemia, mais uma vez ficou a cargo das mulheres e mães a responsabilidade em relação ao cuidado com o lar e com a educação escolar dos filhos, acontecimentos marcados pela imposição da sociedade

patriarcal” (Dias, 2023, p. 93).

Por esse viés, as mães sentiram-se responsáveis diante da suspensão das aulas presenciais, na tentativa de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem de seus filhos.

Violeta ressaltou, ainda, que, nos momentos das aulas *online*, seus filhos(as) nem assistiam às aulas por não terem celular disponível, pois quem tinha era apenas os pais. “A [...] qualidade da conexão e a alta proporção de estudantes que dividem esse dispositivo com outros moradores da casa fazem do celular uma alternativa pouco adequada para assegurar oportunidades de aprendizado no contexto remoto” (CGI.BR, 2021, p. 145), fato legitimado no lar de Violeta.

Esse relato comprova a falta de recursos tecnológicos disponíveis, comum na maioria dos lares rurais, assim como o mau funcionamento da internet nesse meio, entre outros fatores constatados na pesquisa. O fato é que muitos lares possuíam apenas um aparelho de celular, compartilhado por todos os membros da família, o que dificultava o processo de ensino e, conseqüentemente, contribuía para o déficit de aprendizagem dos filhos.

Conforme asseveram Santos e Santos (2021, p. 157),

Temos observado uma dificuldade para essa tecnologia chegar às escolas e às casas das pessoas do campo, o que gera um grave quadro, reflexo de uma desigualdade social histórica que se tornou constituinte do contexto educacional brasileiro.

Com base nisso, entende-se que o campo necessita de um olhar específico quanto à disponibilidade, sobretudo de internet, para que os campesinos se atualizem e não fiquem excluídos do meio digital.

Assim como Violeta, Orquídea também não teve disponibilidade para acompanhar sua filha no limiar da descoberta da leitura e da escrita, momento em que os filhos necessitam de mais atenção no processo de ensino-aprendizagem. Percebeu-se, assim, que os ensinamentos repassados para sua filha foram de forma mecanizada, ou seja, um ensino repetitivo e enfadonho, ausente de reflexão sobre os conteúdos.

Tendo em vista que “o essencial é que o aluno se aproprie de conhecimentos que tenham sentido para ele e que, ao responderem a questões ou resolverem problemas, esclareçam o mundo” (Charlot, 2013, p. 178), diante da indisponibilidade da mãe Orquídea, a única preocupação era apenas cumprir o protocolo de encaminhar as atividades para os professores, não sendo possível constituir um aprendizado satisfatório, o que servia somente para que os

filhos não ficassem ausentes do processo educativo.

Nessa ótica, para compreender o sentimento dessas mães durante as aulas remotas, foi perguntado como elas se sentiam nos momentos em que mediavam o ensino de seus filhos nas tarefas durante o ensino não presencial. Obtivemos as seguintes respostas:

(Risos)... Eu estava sentindo muita falta das professoras...(risos)... bastante! (risos) Porque é... (pausa), como se diz, é complicado, viu, ensinar! Eu, ave-maria... eu dizia: ai, meu Deus! Tomara que acabe logo esse covid pra voltar às aulas, porque sentindo faltas das professoras... (risos) (Violeta, 23 nov. 2023).

Eu, me sentia bem! Sentia a falta do professor... aí, quando eu não sabia, eu ligava pra professora no PV, quando eu tinha dificuldade. Aí eu ligava: “-Tia fulaninha.... é, como é isso aqui?” No PV... Aí ela me explicava tudo bem certim pra fazer (Hortênsia, 24 nov. 2023).

(Risos) Ei! Pior que é muito complicado nessa parte, né?! Porque, assim, você num tem aquele hábito de tá ensinando direto, mais tinha que participar e... e ajudar. E, detém, fazer que nem o doido, todo mundo tem seus afazeres... tem que pegar aquele tempo pra contribuir pra ela... (risos)... sentia falta dos professores...(risos)... e como! Mais uma professora maravilhosa que nem (nome omissa), ave-maria!!! É difícil! Ela é muito boa mesmo! Maravilhosa! (Perpétua, 15 dez. 2023).

No excerto acima, observa-se no discurso das mães, como eixo central, a ausência física do professor, que não podia exercer sua profissão presencialmente naquele momento, em razão do distanciamento social no período pandêmico. Para essas mães, o papel do professor é imprescindível no processo escolar de seus filhos, uma vez que cabe ao professor levar em consideração os interesses e os conhecimentos prévios dos alunos, tendo em vista sua capacidade cognitiva. Através das atividades mediadas ao longo das aulas, em consonância com a realidade dos alunos, contribui-se para seu processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Anastasiou (2002, p. 73), “caberá ao professor, ao compartilhar o sabor do saber, provocar, acordar, vincular e sensibilizar o aluno em relação ao objeto de conhecimento de tal forma que ele permaneça saboreando durante todo o processo”. Por esse viés, compreende-se que a aprendizagem está ligada à relação cognitiva do aluno e seu modo de aprender e, conseqüentemente, à sua relação ativa com os conteúdos e com a realidade.

Nota-se, assim, no relato de Bromélia, no momento em que ela teve que auxiliar nas tarefas escolares da filha, o reconhecimento da importância do trabalho do professor, que cotidianamente estimula e ajuda os seus alunos no processo educativo. Ressaltou, também, a satisfação em poder colaborar com o ensino da filha, mostrando seu compromisso com a

colaboração e o auxílio nas tarefas, naquele momento de impossibilidade da presença física do professor – um contexto desesperador para todos os membros da família.

Eu (pausa)... isso pra mim era gratificante! E a gente vê como a profissão do professor tem valor! É uma profissão muito valorizada, né?! Tem que ser muito valorizada... e pra mim tá ensinando ela naquele momento era muito gratificante... eu tá ensinando a minha filha, durante o momento da pandemia (Bromélia, 23 nov. 2023).

Verifica-se, no relato acima, o reconhecimento dessa mãe sobre a importância da função exercida pelo professor, que pode ser compreendida sob uma visão de cunho social. Ou seja, ela enfatiza, indiretamente, que o principal papel do docente, naquele contexto pandêmico de ensino remoto, era garantir o acesso de seus filhos ao conhecimento, por entender que apenas a professora era capaz de exercer o ofício com segurança, pois sua formação lhe permitia dominar essa atividade com maestria.

Na fala de Bromélia, observa-se, portanto, a valorização do professor como protagonista na trajetória escolar de sua filha. Assim, ressalta Freire (2009, p. 49): “saber ensinar não é transferir conhecimento, é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros”.

De fato, o professor está sempre buscando conhecimento para aprimorar sua prática, sobretudo porque convive com uma diversidade de alunos diariamente no espaço escolar, onde se deve respeitar seus saberes, suas experiências e suas identidades.

No entanto, conforme mencionado por Bromélia, acredita-se que a valorização do professor depende do investimento dos governantes em políticas públicas direcionadas à formação profissional, à remuneração salarial e a outros fatores que circundam a profissão docente. Essa valorização é essencial para que os professores se sintam estimulados e não precisem sobrecarregar seu tempo para garantir o seu sustento, tendo disponibilidade para planejar as atividades que serão direcionadas aos seus alunos.

Assim como no relato de Bromélia, a dificuldade enfrentada no suporte à sua filha durante as aulas remotas é evidente no relato, a seguir, de Açucena. Ela também evidencia que o papel do professor é fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, corroborando a importância da comunicação como elo entre a família e a escola na superação dos desafios causados pelo ensino remoto.

(Risos)... Mulher, era, como eu falei atrás, né?!... Era um pouco assim, de certa forma, estressante (risos)... era muito complicado, era... era muito tenso, mais, de certa forma, quando a gente via que alguma coisa tava tendo avanço, é... a

gente ficava mais aliviada, né?! Mais eu tive... Ave-Maria!!! Foi um período muito complicado pra mim... eu até cheguei a achar que meu filho tinha algum tipo de problema, por causa do desenvolvimento que não era pra um aluno, tá na sala de aula, né?! Completamente diferente você tá passando por um... uma aula remota ali, tá sendo acompanhada só por telefone... você não tem a mesma, num tem como ter a mesma dedicação que uma professora... você não tem o mesmo estudo que uma professora pra você tá ali fazendo aquele desenvolvimento com seu filho (Açucena, 01 dez. 2023).

Destaca-se, no relato de Açucena, a situação estressante pela qual ela passou durante o período de isolamento social, considerando o apoio dos professores como fundamental na superação dos problemas, o que possibilitou o contorno da situação vivenciada naquele momento. No entanto, o seu descrédito no ensino remoto fez com que ela chegasse a pensar que seu filho estava passando por algum problema psicológico, pois a nova estratégia não lhe transmitia segurança e confiança num resultado satisfatório. Todavia, ela reconhece, ao mesmo tempo, que essa era a única alternativa para que a educação não ficasse estagnada durante a pandemia.

Assim, mais uma vez, pode-se constatar nos relatos dessas mães a figura do professor como base para a formação escolar de seus filhos(as) e a atuação da família como complemento nesse processo.

Entre as mães entrevistadas, vale salientar ainda o discurso de Bromélia e Hortênsia, mencionados anteriormente, pois ambas demonstraram grande satisfação em poder acompanhar o ensino de seus filhos(as), o que as fazia sentir-se agraciadas. Buscavam, mesmo diante de suas limitações, ajudar, pesquisando e estudando, ao mesmo tempo em que reconheciam a relevância do auxílio pedagógico do professor.

Reconhece-se, com isso, que essas mães, durante esse período, ao auxiliarem nas tarefas escolares, tiveram mais oportunidades de se aproximarem dos seus filhos, o que lhes permitiu ter um melhor conhecimento sobre o processo de aprendizagem, ao permanecerem mais tempo com sua prole em seus lares.

Araújo *et al.* (2022) salientam que as mães, antes do surgimento da pandemia da COVID-19, acompanhavam seus filhos com a intenção apenas de subsidiar um reforço dos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula. Por essa razão, a maioria das mães entrevistadas, por não ter essa convivência escolar diária, sentia-se angustiada, pois foi necessário mudar toda a sua rotina para atender a uma demanda desconhecida, que lhes causava preocupação – era preciso exercer o papel de mãe ao mesmo tempo em que realizavam algumas funções antes exercidas pela professora, no auxílio dos filhos em suas atividades escolares.

Partindo desse pressuposto e tomando como base algumas narrativas dessas mães,

chama a atenção as dificuldades nos discursos de Orquídea e Rosa do Deserto, quando estas ensinavam a seus filhos.

Eu me sentia, assim... (pausa)... praticamente fraca, assim, de ensinar, porque já fazia muito tempo que eu tinha deixado de estudar também... Tinha algumas atividades que eu não tinha paciência mesmo de ensinar e já dava a resposta feita pra ela, mais pra mim, eu acho que a maior dificuldade que ela tem hoje de ler partiu, também, de casa, porque não tinha essa atenção que ela precisava (Orquídea, 24 nov. 2023).

Assim, como eu sou muito ocupada, mal eu acompanhava ele, porque eu sempre cobrava dele, mas, ele não é muito estudioso, não gosta muito de estudar... era uma maior dificuldade. Foi muito difícil para as mães, pra os alunos, pros professores, né?! Eu me sentia, né?! (professora) porque era o jeito... tinha umas atividades difícil... é... eu não sabia, segundo grau, eu não sabia, precisava de ajuda da professora (nome omissa), né?! Pra sempre fazer, mandar áudio “(nome omissa), explique isso aí que eu num tô sabendooo”, já pra ajudar ele (Rosa do Deserto, 01 dez. 2023).

Nos discursos dessas mães, entende-se que a maior dificuldade da maioria delas, ao auxiliar seus filhos(as), estava relacionada ao seu grau de escolaridade. Conforme Nonato *et al.* (2022, p. 9), “o que em certos casos, é um desafio enorme, principalmente, quando se atenta para o fato de que alguns pais encontram dificuldades para orientar e acompanhar a atividade dos filhos, em razão da baixa escolaridade”. Porém, apesar de Orquídea e Rosa do Deserto terem cursado o ensino médio, ambas sentiram dificuldades ao mediar os conteúdos, seja pela distância da conclusão do ensino, seja pela necessidade de aperfeiçoar seus conhecimentos ou de buscar a colaboração da professora para continuar orientando as tarefas.

Por outro lado, Orquídea reconheceu que não conseguiu atingir seus objetivos devido à dificuldade em assimilar os conteúdos propostos nas tarefas escolares da filha. Considerando que havia concluído seus estudos há algum tempo, enfrentou dificuldades nesse acompanhamento.

Sabe-se que a criança, no início da escolarização, necessita de acompanhamento mais frequente por parte das mães, sobretudo no que tange à leitura, pois esta é o ponto de partida para as descobertas. A leitura, assim como a escrita, proporciona que a criança amplie seu aprendizado e construa, gradativamente, seu conhecimento em busca de novidades.

Para tanto, a leitura deve ser prazerosa. Os filhos precisam ser motivados para ingressar no mundo letrado. No relato dessa mãe, percebe-se que ela se sentiu culpada por sua ausência, justamente quando a filha mais necessitava do seu apoio e incentivo, durante o período de

desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, Orquídea reconheceu uma defasagem no aprendizado da filha, devido à falta de motivação. Nesse contexto, afirma Solé (1998, p. 91):

[...] para que uma tarefa de leitura seja iniciada, o aprendiz precisa ser motivado. É fundamental que este encontre sentido no que deve fazer. O aprendiz-leitor deve saber o que tem a fazer e ainda sentir-se capaz de fazê-lo. Visto que, a leitura oportuniza aos alunos ser dono de seu próprio conhecimento.

Assim como Orquídea, percebe-se que Rosa do Deserto aborda também a percepção de que sua atenção ao filho não foi a desejada, em virtude da labuta diária com o trabalho na lavoura, além dos seus afazeres domésticos, o que dificultou ainda mais a assunção do papel de mãe e a colaboração nas aulas remotas. Sua maior dificuldade nesse processo foi fazer com que o filho se estimulasse a estudar, pois ela possuía baixa expectativa em relação ao seu futuro escolar, mesmo assim procurou incentivá-lo diante das dificuldades. Ela reconheceu ainda os seus limites quanto à colaboração naquele momento, o que a fez procurar sempre a parceria da professora para ajudá-la a estimulá-lo. Do ponto de vista da falta de interesse do filho em estudar, Rosa do Deserto acreditava que, se nas aulas presenciais ele já não tinha muito estímulo, no ensino remoto foi ainda mais difícil.

Cabe ressaltar que, mesmo que a criança não tenha interesse pelos estudos, é preciso que os pais, as mães e todos ao seu redor procurem incentivá-la, mostrando a importância da educação escolar para a formação de todo ser humano.

Observou-se, nos discursos dessas mães, a relevância que o professor teve na parceria com as famílias. A família é considerada a base principal, pois é nessas relações familiares em que os filhos aprendem desde cedo as primeiras regras de convivência em sociedade. Segundo Kaloustian (2011, p. 93), “de fato a família é o primeiro sujeito que referencia e totaliza a proteção e a socialização dos indivíduos”. Ademais, as mães procuraram, além de exercer os papéis de mãe e dona de casa, reorganizar o espaço domiciliar, buscando evitar a difusão da evasão escolar.

5.3.2 Concepção de Ensino Remoto

O ensino remoto surgiu de forma emergencial durante a pandemia e abrangeu todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar brasileira, com o intuito de reduzir os impactos causados pela COVID-19. Entre as ações de enfrentamento a esses impactos,

observou-se a viabilização do acesso ao ensino por meio da flexibilidade e adaptação no horário de estudos dos alunos, através da estratégia do ensino remoto, entre outros aspectos.

Assim, diante do caos que a humanidade enfrentava, na tentativa de manter os laços e o vínculo entre a escola, os alunos e seus familiares, partindo da necessária interação e da relação dialógica entre professores e alunos, a educação escolar exigiu ainda mais o envolvimento de familiares e/ou responsáveis no processo de ensino-aprendizagem. As aulas, portanto, passaram a ser mediadas de forma síncrona ou assíncrona, com o acompanhamento necessário dos pais ou responsáveis, que se popularizou como ensino remoto ou aula remota. De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 8),

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Diante dessa realidade, o professor, ao planejar as aulas remotas, precisou repensar sua metodologia e estabelecer uma forma mais eficaz de abordar o conteúdo para os alunos, afinal, o foco das aulas estava nas informações. Dessa forma, pensava-se em como essa informação deveria ser transmitida, considerando a distância física entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, foi necessário aderir às plataformas digitais, utilizando a chamada videoaula ou a aula expositiva em webconferência, para transmitir o conteúdo desejado.

Diante desse contexto, apresenta-se, a seguir, as análises decorrentes das questões que tratam do ensino remoto no período da pandemia, com um olhar voltado para os discursos das mães campesinas, nos quais se identifica a compreensão sobre a realidade vivenciada àquela época. Sendo assim, perguntou-se qual a sua compreensão sobre o ensino remoto. Vejamos as suas respostas, na sequência.

O Ensino remoto (pausa), ele é um diferente do presencial, né?!... o presencial, a criança aprende mais, tem mais aprendizado (pausa), mais conhecimento (Bromélia, 23 nov. 2023).

Mulher, o ensino remoto, pra mim, é uma aula em casa. É... pelo celular, né?! E as professoras fica ensinando as... as crianças, mais, assim, já eu, não gosto desse negócio desse remoto não, eu sou mais a presencial, porque, no tempo da pandemia, esses meninos, bichinha, Nam!!! Eles não aprendia, não! Eles

assistia, com cinco minutos você perguntava, eles não sabia de nada! E, já presencial, eles desenvolvem mais de que remoto (Dália, 30 nov. 2023).

(Pausa) Aquele *online*? Essas coisas assim? Realmente, ele, no momento, assim, foi necessário, mais, pra mim, acho que o aprendizado é... é presencial. No meu pensar, né?! presencial é muito... é totalmente diferente, porque o *online*, muitas das vezes, a criança tá ali, senão tiver a mãe por perto, desliga a câmera (risos)... acabou a conversa, mais, é... mais ajudou bastante também, né?! Porque pra num ficar parado (Perpétua, 15 dez. 2023).

Como já mencionado, o ensino remoto surgiu como uma estratégia emergencial no decorrer da pandemia, sendo, portanto, uma forma de ensino mediado pelas tecnologias digitais, possibilitando ao aluno o aprendizado de forma remota, mesmo estando ausente do espaço escolar. Sua finalidade foi a continuidade do processo de escolarização dos educandos. Com isso, os professores tiveram que repensar sua prática no tocante às novas estratégias de ensino, objetivando a aproximação dos alunos de forma virtual. Com as mães não foi diferente: elas também tiveram que se reinventar nesse cenário, adaptando sua rotina para conciliar suas atividades ao ensino de seus filhos.

Nos relatos das mães, não se pode desconsiderar a valorização do ensino presencial. É no cotidiano da sala de aula que os alunos se sentem motivados e passam a discutir e questionar, juntamente com seus pares, pois aprender implica na curiosidade dos alunos e na busca por uma aprendizagem significativa para sua formação humana. Não se pode deixar de mencionar a diferenciação explícita nos relatos das mães entre o ensino presencial e o remoto, este último concebido como um ensino *online* que surgiu de forma inesperada e é mediado por equipamentos digitais como, por exemplo, o celular – um dos recursos mais utilizados em seus lares.

As falas das mães, acima explicitadas, também revelam o descrédito pelo ensino remoto, enfatizando sempre a importância do ensino presencial e, a todo momento, fazendo comparações entre as duas modalidades: remoto e presencial. Na concepção de algumas mães, o ensino remoto não contribuiu para a aprendizagem de seus filhos; outras alegaram não terem condições de contribuir para esse processo. Bromélia, Dália e Perpétua explicitam que, em aula presencial, o aluno tem mais êxito na sua aprendizagem e consideram essa modalidade essencial, pois professor e aluno, em presença física, interagem e dialogam simultaneamente.

Conforme Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), “o ensino remoto de emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário[...] e envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas, idênticas às práticas dos ambientes físicos”. Nesse sentido, o ensino remoto surgiu como um paliativo em busca de “sanar” os problemas do ensino no contexto pandêmico,

permitindo que as instituições não interrompessem suas atividades e que os alunos não perdessem o contato com as atividades escolares.

Destaca-se, ainda, que as mães, como observado em seus relatos, não possuíam conhecimentos pedagógicos para acompanhar o ensino dos filhos. Muitas delas, em virtude de seu nível de escolaridade, recorreram à ajuda de familiares, conforme se observa na fala de Margarida (2023).

Mulher, pra mim não foi muito fácil! Porque pra quem não tem muito saber se... se tornava difícil e pra quem não tem costume de mexer cum o celular, cum *notebook*... Mais a minha [filha] tirou de letra! Porque tinha os tios dentro de casa... só aí eu pedi, conversei com a professora o horário que eles estavam em casa, estava disponível... era o horário que ela [professora] dava a aula dela, [filha] tinha dia que ela dava aula só com ela. O ensino remoto era porque tava um de um lado alí e outro doutro... (risos)... num tá presencial, né?! (Margarida, 2023).

Observa-se, no entanto, que Margarida não soube responder à pergunta sobre o que seria o ensino remoto, pois talvez a sua falta de escolaridade tenha dificultado a construção da essência da sua resposta, o que a fez desviar para outro caminho, mas dentro do contexto pandêmico vivenciado por ela naquele momento. Em sua fala, ela abordou também a dificuldade no manuseio das tecnologias, fato que não diz respeito apenas às mães, mas a todos que tiveram que se adaptar às mudanças no ensino, bem como adquirir conhecimentos para lidar com a tecnologia de forma geral, já que “com a pandemia houve uma busca exponencial pelas TICs, e nesse processo algumas barreiras foram encontradas” (Silva, Teixeira, 2020, p. 6).

É notório, contudo, diante das respostas de algumas mães, que o ensino remoto, embora precário, foi necessário para que os alunos não se distanciassem do ensino, o que causaria, certamente, uma grande evasão escolar, prejudicando a sua aprendizagem diante de uma realidade tão complexa como a vivenciada no contexto pandêmico. Para Rech e Pescador (2022, p. 4):

Com a possibilidade do ensino remoto como forma de comunicação entre estudantes e professores sem vínculo presencial, sua utilização aumentou e se propagou fortemente após o início da Pandemia COVID-19, na qual tal modalidade de ensino se tornou, na maioria das realidades educacionais, a alternativa mais viável para manter o vínculo do ensino com educandos.

Nessa perspectiva, apesar de uma visão negativa, algumas mães relataram ter sido o ensino remoto necessário ao mesmo tempo em que foi desafiador, dentre elas, destaca-se aqui

a fala de Açucena:

Ham?? No sentido do que a gente passou, né?! Eu achei que foi muito desafiador o ensino remoto. Principalmente porque tinha que ter era um... um dever das professoras, mais uma obrigação maior ainda pra nós como mãe, né?!... mãe e dona de casa! E, principalmente, pra quem não tinha só um filho, que nem eu, tinha três filhos, na época, só dois estudavam, mas eu tinha uma bebê pequena, recém-nascida, precisa, é... praticamente que era assim, muito desafiador mesmo! (Açucena, 01 dez. 2023).

De modo geral, foi possível perceber, no relato acima, que o ensino remoto foi algo desafiador, tendo em vista que foi uma estratégia adotada, de forma emergencial, para ser mediada para os alunos, sendo o professor o articulador principal com as famílias. Porém, naquele momento, a mãe enfrentou um dos grandes desafios: dividir atenção e tempo com suas responsabilidades, enquanto cuidadora do lar, sendo protagonista no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos, mesmo diante da indisponibilidade para estar presente durante a realização das atividades escolares.

Tal fato leva à reflexão do quanto esse ensino foi difícil, principalmente para as mães que não estavam capacitadas para assumir em seu cotidiano essa responsabilidade inusitada, pois era preciso que as mães se dedicassem e ajudassem os filhos, mesmo diante dos desafios enfrentados. Ao afirmar isto, toma-se como destaque o relato de Açucena, no tocante à labuta enfrentada pela dona de casa, pois as mães se encontravam divididas, diante do acúmulo de várias ocupações simultaneamente.

Como já destacado é relevante o ensino presencial na aprendizagem dos filhos; a relação física e dialógica constante nos espaços escolares com os pares proporciona um aprendizado mais eficaz, segundo alguns relatos. Partindo desse entendimento, Freire ressalta (2021, p. 22) que “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana, ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta”.

Logo, de fato, o diálogo faz com que o aluno socialize suas experiências, enfatizando as descobertas de conhecimentos que lhe proporcionam uma nova visão de mundo. Assim, reconhece-se que a interação professor-aluno é essencial para o êxito no processo de ensino aprendizagem.

Segundo as mães, o ensino remoto lhes agregou mais uma função na sua jornada de labuta, com a vinda da escola para dentro de seus lares. Mesmo com a mediação dos professores, esse ensino foi ainda mais complexo nas comunidades rurais, pois na maioria das comunidades a internet é precária, o que dificultou a conexão entre as mães e os professores de seus filhos.

Mesmo diante das dificuldades relatadas por essas mães, tendo em vista a mudança brusca sofrida pela educação durante esse período, reitera-se que o ensino remoto foi a única solução para seguir enfrentando os obstáculos impostos pela pandemia, conforme destaca Azaleia:

O ensino remoto, pra mim, foi, ainda foi, uma salvação, né?! No período da pandemia, que sempre a professora mandava e a gente ajudava, né? Também, em casa, as mães sempre ajudava, né? Porque sempre todo esforço que a pessoa fizesse, nera?! Ajudar era bom, aí às vezes tinha dificuldade do celular também... na época, meu celular também num era muito bom, mais deu certo, a gente venceu, né?! (Azaleia, 23 nov. 2023).

O relato dessa mãe demonstra, de forma sucinta, que o ensino remoto surgiu visando minimizar os impactos no processo de ensino-aprendizagem durante o período em que prevalecia a pandemia. Vale destacar que a mãe acreditava que sua contribuição, mesmo que mínima, surtiria algum efeito positivo na educação de sua filha, apesar da baixa qualidade de seu aparelho celular, o que reforça a importância da motivação materna em relação à participação ativa no ensino remoto durante a pandemia.

Nesse modelo de ensino era necessária a interação dos professores com as mães para que o ensino surtisse efeito, tendo em vista que, no período pandêmico, a escolarização dos filhos foi quase totalmente atribuída às mães que cotidianamente auxiliavam nas atividades escolares encaminhadas semanalmente pelos professores.

É notório, no relato de Azaleia e demais mães entrevistadas, apesar de não ter sido um ensino tão eficiente como o presencial, o ensino remoto contribuiu para os alunos desenvolverem algum desempenho no processo de ensino aprendizagem, pois, acompanhados pelas mães estas tentaram proporcionar um ambiente acolhedor para seus filhos(as) na realização das suas atividades escolares diárias. Assim, não se pode desconsiderar, conforme abordam Nonato, Sales e Cavalcante (2021, p. 10), que:

Tal como implementado no contexto da pandemia da COVID-19, o ERE se justifica como a alternativa possível em um contexto de tal modo adverso e inesperado que nenhuma experiência prévia e aparato teórico consolidado na literatura da área de Educação estavam aptos a fornecer as respostas às demandas de professores, alunos e autoridades educacionais sobre como encaminhar os processos educativos com a supressão total da presença física dos sujeitos nos espaços formais de educação.

É importante salientar que os professores tiveram que repensar suas práticas pedagógicas, buscando desenvolver seu trabalho por meio das plataformas digitais, envolvendo

diversos recursos que se adequassem à realidade dos alunos, principalmente à realidade dos residentes nas comunidades rurais. O professor, portanto, teve como principal função motivar os alunos, bem como criar estratégias adequadas a suas realidades, por meio de recursos digitais, como criação de grupos, nos quais ocorria a interação, pois era necessário conhecer a realidade dos alunos, principalmente os residentes na zona rural, para poder mediar as aulas *online* síncronas¹¹ ou assíncronas¹².

Reitera-se que, para que o ensino remoto pudesse prosseguir, foi necessário investir na parceria com as famílias. O protagonismo das mães cooperou para que elas fossem as principais responsáveis nessa empreitada, aumentando, sobretudo, suas responsabilidades e, consequentemente, a sua carga mental diante da circunstância vivenciada no contexto pandêmico devastador (Araújo *et al.*, 2022).

Diante disso, não se pode deixar de enxergar com um olhar crítico o desconhecimento das mães a respeito do ensino remoto, e suas inúmeras dificuldades decorrentes da falta de uma formação adequada, pois elas não eram professoras e sim donas de casa, agricultoras, dentre outras funções por elas relatadas.

Assim, conforme os estudos sobre como ocorreu o ensino remoto-domiciliar, sob o olhar das mães camponesas, mediante a curiosidade da pesquisadora em buscar mais informações a respeito do assunto, fez-se o seguinte questionamento às mães: como ocorreu o Ensino Remoto no período em que a escola não tinha aula presencial? E elas responderam o seguinte:

(pausa), pelo *Google Meet*, pelo celular (Bromélia, 23 nov. 2023).

Lá, na época, foi através de aula... aulas *online*, né?! É... se eu não me engano, era um dia e outro não... se eu não me falha a memória... porque um dia era aula remota, no outro ela passava a tarefa, a gente fazia, se eu não me engano, sou meia falha da memória. Mais sempre, também, na época era (nome omisso), sempre com muito apoio dela... qualquer dúvida a gente ligava e, querendo ou não, naquela época, foi um tempo que mexeu muito com o psicológico de todo mundo, né?! A gente ficava, eu ficava... meu Deus!! Eu num... num consigo, era, de certa forma, era muito estressante, né?! (risos)... a gente passar por esse período... mais, graça a Deus, sim, deu certo, né?! (Açucena, 01 dez. 2023).

No começo era mandada apostilas, né? Aí num ano de 2020, que foi o pico da pandemia, né? Bem, no início era mandado apostilas, aí, quando foi em 2021,

¹¹ Aulas online síncronas: são aulas que ocorrem em tempo real.

¹² Aulas *online* assíncronas: são aulas que não acontecem em tempo real, ou seja, os alunos e professores não estão conectados simultaneamente

eu acho, se eu não tou enganada, é que começaram as aulas *online* pelo celular (Orquídea, 24 nov. 2023).

Observa-se nas respostas das mães, por unanimidade, que as aulas ocorreram de forma *online*. Ressalte-se que em algumas das comunidades rurais ocorria de forma síncrona e assíncrona, conforme relata Açucena. Em outra comunidade, a aula seguia outro ritmo, quanto aos dias e horários, levando-se em consideração a disponibilidade do professor, conforme se vê no relato de Violeta (23 nov. 2023):

Era... tinha os dias da semana que eles tinham aulas, não era todo dia (pausa), e dependia, também, do tempo da professora... quando era de manhã, de tarde já não havia... e tinha dia que era de tarde, não tava tendo de manhã.

Nesta fala, percebe-se a indisponibilidade da professora, que não possuía um cronograma específico para mediar a aula. Isso poderia causar a falta de estímulo dos alunos e das mães, por não terem um horário padronizado para executar as tarefas.

No momento da entrevista, outras mães relataram suas experiências no decorrer do ensino remoto, como se vê na fala de Dália e Margarida:

Foi, pelo... pelo *online*. Era *online* todo dia... Ela ligava de segunda a sexta pra fazer a aula remoto com as crianças (Dália, 30 nov. 2023).

Ocorreu que todo dia ela tinha aula. Professora, todo dia, de oito horas, ela iniciava. O menino saía, mais de oito horas as vezes ele já estava em casa, já deixava o computador já no jeito... e foi explicando que ela [filha] é muito danada, ela sempre foi muito ativa, ela já sabia, como era que ligava... e quando ligava eu ficava ali com ela, pois a professora perguntava algumas perguntas, eu não sabia responder, ou num sabia indicar pra ela; ela pulava quando ele [irmão] chegava ela voltava aquele assunto, e, aí, graça a Deus, ela saiu fora (Margarida, 29 nov. 2023.)

Margarida e Dália (2023) confirmaram ser contempladas com aulas *online* diárias e sempre contar com a presença virtual das professoras, que mediavam as aulas por meio de vídeos, apostilas, telefonemas etc., dependendo da localidade – fato comprovado nas falas de Azaleia (2023) e Perpétua (2023):

(Pausa) Como ocorreu? É... ela mandava as atividades por telefone e a gente ia ajudar as crianças em casa, e, depois, enviava de volta (Azaleia, 23 nov. 2023).

Chamada de vídeo, né?! Ela mandava as atividades pelo WhatsApp, fazia impressão e ela fazia as atividades (Perpétua, 15 dez. 2023).

Segundo essas mães, as professoras foram assíduas, nesse processo virtual, mediando os conteúdos, enquanto os alunos, com a ajuda de suas mães, iam realizando as tarefas. As aulas remotas ocorreram através da interação entre mães e professoras por meio do WhatsApp, de acordo com Mainente (2022). O WhatsApp era o aplicativo mais viável na comunicação com as famílias durante o período pandêmico, possibilitando o envio de textos, mensagens e vídeos utilizados para auxiliar nas aulas *online*.

As professoras, sempre que podiam, atendiam as mães, mesmo fora do horário de aulas, a fim de esclarecer as dúvidas que surgiam enquanto elas ajudavam seus filhos(as) nas tarefas. Como vemos, “o esforço empreendido pelos educadores foi essencial para a continuidade da oferta de atividades educacionais de atendimento aos estudantes durante o período da pandemia” (CGI.BR, 2021, p. 26).

Vale ressaltar que algumas dessas mães enfrentavam muitas dificuldades nesse processo. Destaca-se, por exemplo, Margarida (2023), que, por não ter o conhecimento necessário para ajudar nas tarefas escolares da filha, pedia ajuda ao seu filho, o que demonstra o compromisso assumido por essa mãe. Mesmo sem dominar o conteúdo, ela deixava seus afazeres para dedicar parte do seu tempo ao acompanhamento da filha, incentivando-a no momento mais difícil da sua fase escolar.

Assim, no decorrer desse percurso, as mães camponesas tiveram que enfrentar um dos maiores desafios em seu cotidiano: adaptar sua rotina para se dedicar ao ensino dos filhos, incluindo as dificuldades tecnológicas associadas às suas responsabilidades domésticas, agrícolas e outras atividades. Portanto, o apoio e a parceria das docentes foram relevantes para que essas mães pudessem se dispor a enfrentar os desafios, encorajando seus filhos durante esse período.

Acredita-se, com isso, que “de fato, as principais tarefas realizadas na família em relação à educação dos filhos ainda permanecem sendo, na prática, femininas” (Fiorin; Patias; Dias, 2011, p. 128). Todavia, apesar dos desafios, as mães apontaram como um dos pontos positivos a parceria com as professoras, que se mostrou relevante para amenizar os transtornos causados pela pandemia e permitir que elas exercessem o papel de auxiliares no ensino de seus filhos.

Por outro lado, constatou-se uma contradição nas falas das mães Rosa do Deserto e Hortênsia: a primeira, em seu relato, deixa explícito que essa forma de ensino não trouxe

resultados satisfatórios para a aprendizagem de seus filhos, enfatizando que a sala de aula é o espaço principal em virtude da presença física do professor.

Era as atividades em apostilas, feito em casa. Assim... não teve muito aproveitamento não, porque foi as atividades pra fazer em casa, não tem como na sala de aula com o professor, né, cobrando?! E acho que o principal é na sala de aula mesmo (Rosa do Deserto, 01 dez. 2023).

A segunda afirmou que, apesar de ter sido difícil, essas aulas tiveram o seu lado positivo, ressaltando dois momentos na trajetória escolar de sua filha: um momento bom e outro ruim: “(...) a parte ruim era porque ela não estava com os coleguinhas, né?! Curtindo o pré-vestibular dela, né?! É o ruim... aí a parte boa também foi porque ela não teve dificuldade de aprender, não teve” (Hortênsia, 24 nov. 2023).

Considerando a fala de Rosa do Deserto, sabe-se que na sala de aula a interação professor-aluno tem grande relevância para que o aluno se sinta estimulado, buscando novos conhecimentos significativos para a sua formação, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 2009, p. 23).

O ensino remoto distanciou as pessoas fisicamente, exigindo dos alunos e dos professores uma atenção maior no tocante à organização de tempo e espaço, em que os professores tiveram o compromisso de mediar a favor dos alunos os mais diversos conteúdos. Para isso, foi necessária uma adaptação temporária das metodologias, em que os professores tiveram que criar estratégias para dinamizar as aulas por meio de vídeos, slides e outros recursos pertinentes a essa forma de ensino; porém, dependendo do ambiente em que os alunos estavam inseridos, nem sempre atendiam à expectativa dos docentes (Alves, 2021).

No relato de Hortênsia, observa-se que a ausência da interação com os colegas foi um ponto negativo, justamente porque é na pré-escola, espaço de desenvolvimento integral das crianças, que elas aprendem a se socializar com os seus pares por meio da ludicidade. Nessa fase, a criança cria, recria e aprende a construir as regras de convivência para se relacionar com o outro. Partindo desse pressuposto, evidencia-se que “o brincar proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros a veem, auxilia a criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro” (Craidy; Kaercher, 2001, p. 105).

Diante disso, é importante pontuar que, quando surgiu a pandemia, foi necessário desenvolver novas estratégias para que as crianças não ficassem excluídas; razão pela qual foram encaminhadas atividades lúdicas e criativas, e também atividades impressas, adequadas

às suas especificidades. O intuito era contribuir para sua autoestima e para o desenvolvimento das suas capacidades, pois o isolamento social ocasionou o distanciamento, afetando o convívio das crianças, que até então vivenciavam suas experiências no espaço da instituição.

Hortência relatou, ainda, que, apesar do distanciamento e da ausência da socialização da filha com os colegas, ela não teve dificuldades na aprendizagem, em virtude do seu acompanhamento assíduo, realizando as tarefas que lhe foram mediadas no momento mais necessário da fase escolar da filha.

Conforme evidencia Kaloustian (2011, p. 13), “a família é percebida não como o simples somatório de comportamentos, anseios e demandas individuais, mas sim como um processo interagente da vida e das trajetórias individuais de cada um de seus integrantes”. A família é, portanto, a responsável pelo processo educativo dos filhos, atentando para sua valorização enquanto seres éticos e sociais em busca de sua formação humana, construindo, paulatinamente, seus valores, conforme a cultura na qual estão inseridos.

Portanto, durante o ensino remoto, o apoio familiar foi muito importante, mesmo diante das limitações dessas mães quanto aos conteúdos das atividades ou à falta de tempo no acompanhamento do aprendizado. Essas mães se esforçaram e foram capazes de superar os desafios propostos pelas aulas virtuais, e esse ambiente familiar foi fundamental para o desenvolvimento dos seus filhos. Porém, conforme ressaltam Fiorin, Patias e Dias (2011, p. 129), “a mulher não deveria ser a única responsável pela educação dos filhos, pois outros membros da família podem também contribuir [...] como pais e avós, por exemplo”.

Assim sendo, para melhor compreender como se deu o ensino remoto domiciliar nas comunidades rurais, perguntou-se às mães: na sua opinião, o que o ensino remoto possibilitou aos seus filhos (as)?

Na... na minha opinião, não ajudou em nada, porque até meu menino, até hoje, eu acho ele, o que faz o 5º ano, ele é atrasadíssimo... (pausa)... acho que não ajudou em nada (Violeta, 23 nov. 2023).

(Pausa) Muito não... muito não... porque, como eu disse, é bem diferente, né?! De você tá ali... olhando pra um aparelho de celular, e você tá presencial... não foi muito (pausa)... assim, o conhecimento não foi muito válido durante a pandemia (Bromélia, 23 nov. 2023).

Nota-se nas falas de Violeta e Bromélia que o ensino remoto não surtiu o efeito desejado no ensino; ou seja, para essas mães, essa forma de ensino não trouxe nenhuma contribuição para a aprendizagem de seus filhos(as); o que os leva a afirmar que estes(as) estão com um grande déficit de aprendizagem, resultado do período de ausência de aulas presenciais. Nessa

mesma direção, Orquídea (2023) relata que:

Não, sinceramente não, é... não tem como a gente dizer que a gente tá presente numa sala de aula, vai ser a mesma coisa que uma aula remota, porque não é! Não tem como, eu achei que ela [filha] não desenvolveu nada. Até mesmo que, tá aqui [professora] que não me deixa mentir, (nome omissso) que ela veio desenvolver a leitura praticamente ontem, né?! (pausa)... é assim! (Orquídea, 24 nov.2023).

Diante do depoimento da entrevistada, fica explícito que o ensino *online* não tinha a mesma eficácia das aulas presenciais, pelo fato de sua filha não ter alcançado êxito na aprendizagem. Observa-se inclusive que essa mãe chega a afirmar que, com o retorno das aulas presenciais, notou um avanço no desenvolvimento da leitura e da escrita da filha.

No entanto, cabe aqui salientar que, diante da dimensão do problema causado pela pandemia e pelas medidas de isolamento social, a única alternativa viável foi a inserção das aulas remotas. Para isso, foi necessária a reorganização do calendário escolar, com o intuito de minimizar os impactos na aprendizagem dos educandos.

Assim como os professores tiveram dificuldades para se adaptar a essa nova forma de conduzir o ensino, as mães também se sentiram impactadas, como já dito, por não possuírem formação específica para conduzir as atividades escolares dos filhos, além de terem que incluir mais uma tarefa na sua jornada diária.

A preocupação com a estrutura foi outro grande entrave naquele período, pois se sabe que os lares diferenciam-se do espaço escolar. Todavia, essa mudança no ensino serviu, de certa forma, para aproximar as famílias da escola. Esse intercâmbio contribuiu para que as mães se dedicassem ainda mais à educação de seus filhos(as), a fim de garantir seu progresso através do aprendizado, pois, “a pandemia da Covid-19 possibilitou rever e ressignificar a relação família-escola, já que tornou o ambiente familiar a única possibilidade viável para a aprendizagem formal dos/as alunos/as e as famílias mediadoras desse processo” (Silva, 2023, p. 80). Essa aproximação contribuiu para que as famílias se motivassem a acompanhar a educação dos seus filhos e valorizassem o trabalho do professor, sendo a comunicação um elo entre família e escola.

Neste contexto, toma-se como referência a fala de Açucena (2023), ao relatar acerca da parceria entre escola e família:

Aproxima mais de certa forma, né?! Enquanto mãe/escola ter mais essa aproximação com seu filho é...é... mostrar que somos capazes também, né?! De conseguir acompanhar nossos filhos, de ajudar a eles até evoluir, né?! É

isso! (Açucena, 01 dez. 2023)

A fala de Açucena inspira a reflexão sobre a importância da interação família-escola, pois é na família que ocorrem os primeiros ensinamentos dos filhos, que ingressam na escola com conhecimentos prévios obtidos no seio familiar. A escola é, portanto, a instituição responsável pela continuidade na formação dos educandos, sendo, portanto, o diálogo família-escola elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual dos filhos.

Diante da fala de Açucena, averigua-se que essa forma de ensino promoveu, naquele contexto, uma aproximação maior entre mães, escola e filhos. Fica explícito em sua fala sua satisfação em fazer parte do ensino de seus filhos naquele momento, pois, mesmo sem ser professora, demonstrou, a partir de sua força de vontade, que todo ser humano pode ser capaz de conseguir o que almeja, mas que para isso é necessário não desistir e seguir lutando pelos objetivos. Para ela, a esperança de ver sua filha avançando nos estudos era o que lhe impulsionava a seguir caminhando e contribuindo para o seu progresso escolar.

Dessa maneira, Junges e Wagner (2016, p. 115) enfatizam que “independentemente do contexto cultural, os pais tendem a participar e se envolver das mais variadas formas com a escola dos seus filhos e demonstram preocupação com o sucesso dos mesmos na escola”, fato esse comprovado na fala de Açucena, na qual se percebe sua disposição em colaborar nas atividades de sua filha.

Quanto ao relato de Dália, ela afirmou:

Não ajudou em nada! Esse negócio de aula *online* não tenho crença não! Eu sou mais a presencial... eles desenvolve mais... na escola é diferente, né?!... Dum professor que pra mim, né?! Que eu, num caso, eu não sei, eu estudei, mais não sou uma professora que sei o tanto que elas sabem, né?! A professora é diferente! (Dália, 30 nov. 2023).

A entrevistada Dália comparou o ensino mediado pelo professor com o ensino mediado pelas mães, alegando que, apesar de ter se dedicado ao acompanhamento educacional de seus filhos, o seu saber jamais seria igual ao do professor. Fica claro, pois, nesse discurso, o sentimento de insegurança, principalmente no tocante ao grau de escolaridade da mãe, que, tendo cursado o segundo grau incompleto – como ressalta Dália – não possui o conhecimento necessário para compreender alguns conteúdos escolares, diferente dos professores, que possuem uma formação específica para desenvolver sua função.

É através da formação que o professor adquire os conhecimentos necessários para sua prática pedagógica, cuja formação se aprimora ao longo do processo de socialização com os

grupos de trabalho, pois saber conviver nas instituições de ensino é fundamental para todos os envolvidos no espaço escolar. A formação é, portanto, um fio condutor para a reflexão sobre o exercício da docência, estabelecendo metas que contribuam para o processo de escolarização dos alunos.

Assim, segundo Imbernón (2006, p. 72),

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade de inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições.

Destaca-se o relato de algumas mães, em minoria, que confirmaram que o ensino remoto, de uma certa forma, ajudou no processo de ensino-aprendizagem dos filhos:

(Risos)... Mulher, ficar mais aviciada no celular (risos)... porque ajudou mesmo... porque ela... ela ficou viciada, que ela quer tá no celular toda hora caçando coisa, ela, e agora que ela aprendeu! Porque ela sabe fazer uma pesquisa... se disser a ela: faça uma pesquisa de isso assim... assim... ela corre e vai em cima e ela acha... Ela aprendeu! Aprendeu, adonde eu num sei, eu num sei mexer com celular, e ela, sabe... o que precisar ela vai atrás e acha (Margarida, 29 nov. 2023).

O depoimento de Margarida chama mais atenção quando fala sobre o que sua filha aprendeu nesse período, porém afirma que o uso do celular a deixou viciada, o que leva à reflexão de como as mães poderiam ter auxiliado os filhos no uso do celular naquele momento.

É possível observar, na fala desta mãe, sua preocupação ao constatar que a filha ficou mais viciada no celular, reconhecendo que, embora o ensino remoto tenha ajudado na aprendizagem, acabou favorecendo o manuseio excessivo desse recurso tecnológico. Todavia, vale salientar que o uso do celular foi, de fato, um dos instrumentos fundamentais nesse período, possibilitando o acompanhamento das aulas, tendo em vista que em muitos lares esse era o único recurso tecnológico disponível para essa finalidade.

Todavia, reforça-se que o uso moderado do celular não influencia negativamente na aprendizagem dos estudantes, dependendo do objetivo para o qual está destinado o seu uso. É preciso, para amenizar o uso excessivo do celular, que ele não seja utilizado para fins supérfluos, que haja acompanhamento dos pais e incentivo e monitoramento no manuseio do aparelho para ajudar os filhos a lidar melhor com a tecnologia e aproveitar mais suas atividades. Afinal, o uso do celular, quando destinado ao objetivo correto, torna-se um instrumento importante para as mais diversas atividades.

Para a filha de Margarida, a experiência surtiu o efeito desejado em sua aprendizagem, ou seja, foi um momento positivo que lhe proporcionou a aquisição de novas habilidades, como o manuseio do celular para atender às suas necessidades, a exemplo do desenvolvimento de suas atividades diárias, contribuindo, assim, para sua formação pessoal. Diante disso, corrobora-se o pensamento de Stein, Strege e Zacariotti (2023, p. 234) ao afirmarem que: “Como as escolas fecharam suas portas, foi necessário recorrer às TDICs, pois não há dúvidas de que o desenvolvimento tecnológico pode contribuir significativamente com o processo de ensino-aprendizagem”. Os autores reforçam a compreensão de Hortênsia, que afirma o seguinte:

Ajudou! Isso daí eu não tenho de que reclamar! Que ela aprendeu bem, não teve dificuldade. Ela tava na pré-escola... ajudou não teve dificuldade (Hortênsia, 24 nov. 2023).

Na percepção de Hortênsia, a modalidade remota também foi exitosa no ensino de sua filha. Um ponto importante em seu relato é o fato de sua filha, na época, frequentar a pré-escola – período em que a criança inicia seu desenvolvimento, cujo aprendizado ocorre por meio de atividades lúdicas. Desenvolvendo suas capacidades através do mundo imaginário, a criança aprende as regras para viver com os outros, no meio que a cerca.

Desse modo, sob a ótica dessas mães, as aulas virtuais, de certa forma, contribuíram para que o processo educativo de seus filhos(as) não permanecesse estagnado.

Na sequência, as entrevistas responderam as seguintes perguntas: “Você lembra em que momento as aulas não presenciais começaram? Em qual momento? Alguém te avisou? Quem?”. As mães responderam:

(Pausa)... Depois que a escola fechou? Porque ela passou uma semana só na escola, né?! Foi em março, se não tou enganada. Acho que a gente soube pelo grupo da escola que ia, porque tava essa questão de fechar ou não fechar, né?! Aí, quando fechou, a gente soube pelo grupo da escola que ia fechar (Orquídea, 24 nov. 2023).

Como é? Se eu lembro quando começou? Vixe! Lembro não! Deixa ver se eu puxo aqui na memória... (pausa)... Mulher, essas aulas começou *online*, a partir ... num sei se de março, parece que foi de março que começou as aulas *online*. Agora eu não tenho lembrança se foi no começo ou se já foi no final, mais eu acho que foi mais pra o final.

Avisaram às professoras para avisar que nós temos o grupo da escola, elas sempre avisava. (nome do professor omitido) até criou um grupo pra mães que era pra ela fazer as aulas *online* pra esse grupo. Ela fez! (Dália, 30 dez. 2023).

Ressalte-se que, embora se tenha citado apenas alguns discursos, todas as mães entrevistadas responderam da mesma forma, demonstrando esquecimento sobre o período de início das aulas não presenciais. Verifica-se, na fala de Açucena, que, em 2020, tiveram apenas duas semanas de aulas presenciais.

(Pausa) Mulher, em questão de período, assim... eu não lembro...
Foi bem no início das aulas, né?! Começou, tiveram, eu acho, duas semanas de aula só, e aí já começou o período das aulas remotas.
A escola comunicou a professora, né?! (Açucena, 01 dez. 2023).

Orquídea afirma que foi uma semana, e as demais não se lembram em qual mês as aulas *online* se iniciaram, afirmando não ter memória se começaram em março, conforme mostram os relatos de Orquídea e Dália, ou em maio, conforme o relato de Bromélia.

(Pausa), que as aulas não presenciais? Foi... (pausa)... acho que foi em maio... foi em maio de 2020! Foi a professora, juntamente com a diretora do colégio (Bromélia, 23 nov. 2023).

Sobre essa questão, percebe-se que as mães entrevistadas não tinham mais clareza de quando se deram início às aulas remotas, devido ao tempo decorrido – três anos já se passaram desde o ocorrido. Imagina-se que, por ter sido um período turbulento, as mães não tenham conseguido memorizar a data desse acontecimento histórico. Todavia, cabe lembrar que as aulas remotas tiveram início em março, por meio do Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020, que suspendeu as aulas presenciais.

Assim, para a melhor condução do ensino naquele período, foi necessário, como mencionado, que a escola, em conjunto com as famílias, estabelecesse uma parceria para garantir a continuidade do aprendizado. A respeito de quem foi comunicada sobre a nova realidade educacional, as mães confirmaram que ficaram sabendo por meio da diretora e das professoras das escolas, ocasião em que foi criado um grupo no WhatsApp para facilitar o diálogo entre elas.

Outro ponto relatado chamou a atenção: a troca de professor em uma dessas escolas no auge da pandemia, conforme relatado por Margarida:

Vixe, mulher, as aulas?! (pausa)... eu num me lembro não”
Fui avisada pela diretora, porque tava certo de começar aqui, aí foi quando iniciou a pandemia, aí ela... ela comunicou, num tô lembrada, eu acho que foi no fim de fevereiro ou foi início de março que ela avisou que não ia ter devido a... a pandemia... aí a gente ficou, aí ela falou: “_ mais não se preocupe, que

vai ter aula!” Aí teve! Primeiramente veio um professor, mais porque tava sem a professora... só vei, passou uma semana, aí saiu; aí vei outro professor, esse outro demorou mais. Graça a Deus, minha menina desasnou bem com ele, e aí quando passou pra essa outra, [professora] aí foi que ela desasnou, graça a Deus! Muito boa! Pois é!. (Margarida, 29 nov. 2023).

Sabe-se que a troca constante de professor em uma sala de aula pode prejudicar o aprendizado dos alunos, tendo em vista que cada professor define sua metodologia e direciona suas aulas segundo as especificidades dos educandos. Diante de uma mudança de professor, é preciso que o aluno esteja atento para poder adaptar-se às estratégias de ensino de cada docente, sendo, para isso, fundamental a relação dialógica entre ambos, para que seu aprendizado proceda de forma salutar.

Partindo desse viés, Freire (2009, p. 86) evidencia que “o importante é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou enquanto ouvem”. Chama-se a atenção para o fato de que a realidade do campo, por si só, já enfrenta muitas dificuldades, como a falta de estrutura, entre outros fatores, e que o período pandêmico tornou ainda mais dificultoso o ensino-aprendizagem no campo.

Dessa forma, a mudança contínua de professores em uma sala de aula é um fator que merece atenção, uma vez que, de acordo com Arroyo (2007, p. 169), “a maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes”. Essa é a realidade constatada nessas escolas, pois os docentes residem na zona urbana, com exceção de uma professora que reside na zona rural.

Diante disso, é necessário pensar em políticas públicas que possam atender a esses problemas existentes nessas localidades. Contudo, percebe-se no relato de Margarida que sua filha, mesmo diante do caos dessa troca excessiva de professores, ainda conseguiu obter, de certa forma, resultados positivos em seu aprendizado.

5.3.3 Recursos e estratégias de ensino

Nesta seção, analisamos os recursos utilizados pelas mães no processo de colaboração para a continuidade dos estudos de seus filhos durante a pandemia, bem como os desafios encontrados ao manusearem equipamentos tecnológicos, a questão da conectividade como recurso educacional e o acesso às plataformas digitais, que serviram de apoio para o processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que em algumas comunidades rurais a conexão com a internet não foi bem-sucedida. Nesses casos, os alunos foram contemplados com atividades impressas, que eram enviadas pelos professores por intermédio da gestora. Assim, Brito, Fernandes e Santana (2020, p. 9) salientam:

Frente à crise e distanciamento social que atingiu a humanidade, as escolas e famílias tiveram que começar a lidar com o Ensino Remoto enfrentando alguns desafios nessa mediação, pois muitas delas não possuem aparato tecnológico ou condições básicas para realizá-lo. E o campo está entre a parcela da população que se deparou com essa situação sem estar minimamente preparado para tal.

Diante disso, pontua-se uma questão que chamou a atenção: a ausência de recursos tecnológicos, bem como a precariedade da internet nas localidades onde essas mães residem. Algumas famílias, na época, não tinham essa ferramenta ou os recursos (computadores) adequados para atender à demanda de todos os filhos, que necessitavam de acompanhamento nos lares. Conforme a pesquisa TIC Educação (CGI.BR, 2021, p. 145),

A presença no domicílio de computadores ou *notebooks* com acesso à internet e uso para a realização de atividades escolares – condições necessárias para favorecer na interação dos estudantes com as escolas e a possibilidade de continuidade do aprendizado mesmo durante a interrupção das aulas presenciais – foram marcadas por desigualdades territoriais, socioeconômicas e raciais.

Essa realidade esteve presente entre os alunos residentes em comunidades rurais, confirmando as dificuldades dos docentes em conduzir o ensino nas escolas do campo, em virtude da falta de recursos tecnológicos. Assim, “entre os docentes de áreas rurais, 12% não contavam com computadores no domicílio (de mesa, portátil ou tablet) e utilizaram exclusivamente o telefone celular na condução das atividades remotas” (CGI.BR, 2021, p. 25).

A esse respeito, vejamos o depoimento de Violeta (2023):

(Risos)... Aqui em casa nem internet tinha (risos), nós fazia lá na minha sogra, e era meio complicado porque toda vida que ia fazer, tivesse aula de noite pros meninos, nós tinha que deslocar da minha casa pra ir pra casa da minha sogra (Violeta, 23 nov. 2023).

Além do relato citado acima, verificou-se a dificuldade de acesso à internet durante o ensino remoto, como se vê no discurso de Rosa do Deserto (2023): “A internet não ajudava, sabe?! Muito ruim... caía, faltava, não tinha internet”. Percebe-se, assim, as dificuldades

enfrentadas pelas mães em prosseguir ajudando seus filhos. Além do mau funcionamento da internet, algumas mães não possuíam esse recurso em seu lar, tendo, portanto, que se deslocar de sua residência para outro lugar para poder prosseguir com o ensino, independentemente do horário das aulas, o que demonstra seu esforço e comprometimento com a educação dos filhos.

Segundo Brito, Fernandes e Santana (2020, p. 10):

Há ainda uma parte significativa dos usuários que o acesso à internet se dá por meio do compartilhamento com domicílios vizinhos. Situação que determina uma fragilidade na condição de incluído digital, preso à iminência constante de ser excluído.

Diante dos relatos das mães e das palavras dos autores acima citados, comprovamos que nem todas as residências localizadas no campo tinham internet para conectar e interagir com os professores de seus filhos, sendo esse, talvez, um dos maiores entraves para o ensino-aprendizagem dos alunos residentes no campo durante o período pandêmico.

Neste contexto, acerca dos recursos utilizados por essas mães nesse processo, indagou-se sobre quais recursos foram utilizados para realizar as atividades não presenciais em casa com os filhos e se elas sabiam como lidar com eles. A esse respeito, as mães responderam que:

Sim, tinha! Lá em casa, não tinha computador na época ainda, mais eu tinha celular... internet também eu tinha... aí eu butava o celular lá, num cantinho, assim, sentava eles dois no chão e butava os dois pra ouvir a explicação. Eu sabia acompanhar pelo celular (Dália, 30 nov. 2023).

Sim, havia! Já tinha internet... tinha celular... não tinha computador! Era pelo celular! Algumas atividades que a gente pesquisava, sim, até hoje eu ainda sou péssima pra essas coisas (risos) (Orquídea, 24 nov. 2023).

Sim, sim, havia sim! Celular. Sei... ela quando fazia chamada em grupo, né?! No google meet... quando não era no google meet, fazia individual a chamada (Perpétua, 15 dez. 2023).

As mães Dália, Orquídea e Perpétua pontuam em seus relatos, que havia internet, mas que os recursos tecnológicos eram limitados, pois a maioria possuía apenas o aparelho de celular para acompanhar os filhos em suas tarefas escolares.

As mães, em sua maioria, relatam que sabiam manusear esses recursos; outras não sentiam muita dificuldade para lidar com a internet, demonstrando ter interesse em pesquisar e aprender para conseguir avançar na empreitada que lhes foi direcionada.

No tocante à utilização de outros equipamentos, Bromélia (23 nov. 2023) relatou que

possuía computador e que, apesar de não dominar os comandos tecnológicos, procurava buscar conhecimentos para poder se aperfeiçoar e continuar colaborando nos ensinamentos de sua filha. “Sim! Havia celular e... eu tenho também computador. Sim, mas sempre buscava conhecimento e aprender mais”. Margarida corrobora esse entendimento ao relatar:

Sim, havia porque a gente tinha em casa, né?!

Meu menino, quando tava em casa, quando ele num tava eu não sabia ligar o notebook, eu ligava o celular e ela, [filha] pelo celular, ela começava, mais aí ele chegava... era mais pelo notebook, porque pelo notebook a tela fica maior, até pra ela presenciar o que ela tá vendo... a professora... e a professora tá explicando pra ela; ficava melhor.

Não, eu não sabia, então era meu menino quem fazia, porque quando ele chegava, ele butava aqui... a parede aqui, ele butava ela sentada aqui, e dava o reflexo aqui na parede... e a professora ficava explicando tudim e ela vendo bem diretim (Margarida, 29 nov. 2023).

Vale ressaltar que essa não é uma realidade para todos que vivem no campo, pois, diante dos relatos das mães entrevistadas, apenas duas delas, Bromélia e Margarida, possuíam computador para a realização das atividades de seus filhos, porém não tinham habilidades para manuseá-lo. Conforme explicitam os dados levantados pela Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2023), quanto aos recursos tecnológicos – dentre eles computador e tablet – nos domicílios localizados no meio rural, houve um recuo de 3,1% para 2,8% na presença desses equipamentos. Esses dados corroboram a descrição feita pelas mães entrevistadas no tocante à ausência de equipamentos tecnológicos durante o ensino remoto.

Percebe-se, também, que a relação com as professoras ocorria de variadas formas, seja pelas plataformas, seja de forma individual, por telefone, dependendo do funcionamento e da qualidade da internet nas diversas localidades.

É importante salientar que, apesar da maioria das mães ter internet em suas residências e afirmar uma certa familiaridade com o seu manuseio, sobretudo através do celular, ficaram evidentes as dificuldades que algumas sentiam para acessar as plataformas, pelo celular ou pelo computador, o que as levava a procurar ajuda de outras pessoas da família para conseguir conciliar o ensino.

Segundo os dados da PNAD (2023) sobre Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), no meio rural, o percentual de acesso à internet teve um crescimento, passando de 78,1% para 81,0%. Porém, apesar desse crescimento, as comunidades pesquisadas ainda não foram contempladas, pois a conexão com a internet em algumas localidades e domicílios de Pau dos Ferros ainda é muito limitada. A esse respeito, corroboram os relatos de Hortênsia e Azaleia:

Sim! Tinha a internet lá de casa. Tinha o meu celular. Sabia! Só que pra ajudar nas atividades, eu pedia a minha menina, que eu não entendia muito... quando num pedia, como eu disse, ligava pra professora pra me ajudar. Vinha as atividades, aí eu tirava as fotos, aí... Eu tô tendo dificuldade pra ajudar ela aqui... aí me explicava tudo (Hortênsia, 24 nov. 2023).

Não! A internetzinha daqui de casa mesmo fraca, mais... computador, nunca tive não. Celulazim mesmo. Não, que meu estudo também não é muito avançado, somente através do celular mesmo, que eu ensinava a ela... e pronto! Mandava de volta pra professora o que eu sabia (Azaleia, 23 nov. 2023).

Segundo o relato dessas mães, por não possuírem o conhecimento necessário para manusear os recursos digitais, procuravam pedir ajuda à professora ou até mesmo aos filhos mais experientes com tecnologia. Isso evidencia que, com a suspensão das aulas presenciais, as responsabilidades recaíram ainda mais sobre as mulheres, que protagonizaram o ensino de seus filhos(as).

Assim, aumentou-se a sobrecarga das mães que, além de cuidar dos afazeres domésticos, algumas ainda tinham crianças pequenas que exigiam mais atenção, outras, além de donas de casa, trabalhavam exercendo outras funções, conforme já mencionado, como garçonetes, cabeleireiras e agricultoras. Apesar dessas ocupações, geralmente eram elas que reservavam um tempo para acompanhar, de forma assídua, as tarefas enviadas pelos professores para incentivar seus filhos a estudar em seus respectivos lares.

Histórica e culturalmente, [...] sempre coube à mulher a responsabilidade pelos cuidados com a casa e com a família, independentemente de sua idade, condição de ocupação e nível de renda. O trabalho doméstico recaía sobre as mulheres com base no discurso, vivo até hoje, da naturalidade feminina para o cuidado (Sousa; Guedes, 2016, p. 125).

Fato constatado nos relatos das entrevistadas, no que tange ao seu desempenho nos afazeres domésticos e, ainda,, na realização das atividades escolares de seus filhos.

Percebe-se, por exemplo, na fala de Azaleia, o desconhecimento e a insegurança na utilização de equipamentos tecnológicos para a execução das atividades. Para ela, o celular e a internet não são considerados recursos, talvez pela ausência de formação e conhecimento sobre os meios tecnológicos. Açucena (2023), em seu relato, enfatizou: “o recurso era as apostilas e a internet, né?! Que a gente tinha... foi por celular, eu acompanhei pelo celular.” Para essa mãe, os recursos existentes não eram apenas o celular, mas também as apostilas que recebiam impressas para o acompanhamento durante as aulas *online*.

Partindo dessa ótica, verifica-se que os conteúdos das apostilas eram fundamentais para orientar a aula remota, em conjunto com os professores, filhos e as mães em seu espaço domiciliar. Frise-se que “em boa parte dos casos, são as mulheres que cuidam das crianças e, conseqüentemente, auxiliam em seus deveres de casa, e assim o Ensino Remoto potencializa sua sobrecarga” (Brito; Fernandes; Santana, 2020, p. 11).

Percebe-se, em alguns relatos, que era preciso retornar as atividades para as professoras, sendo indispensável, portanto, que, ao serem concluídas, fossem fotografadas e enviadas para registro do acompanhamento das mães. Nesse sentido, Brito, Fernandes e Santana (2020, p. 11) entendem que foi “[...] um grande desafio para as mães das crianças que residem e estudam no campo acompanharem a realização das atividades, pois sentem dificuldades para compreenderem [...] como explicar e auxiliar seus filhos(as)”.

As mães entrevistadas mostraram, portanto, que foram protagonistas na trajetória do ensino de seus filhos(as) a partir do momento em que precisaram dividir seu tempo entre o trabalho cotidiano e a nova função de colaboradoras na educação, mesmo sem ter os conhecimentos técnicos e pedagógicos.

Desse modo, salientam Fiorin, Patias e Dias (2011, p. 129) “[...], as mulheres se encontram divididas e, muitas vezes, em grande sofrimento devido às diversas expectativas, funções e responsabilidades atribuídas ao papel feminino”. Neste contexto, elas procuraram cumprir sua missão de acordo com seus saberes, pois não eram profissionais habilitadas para o exercício da docência.

Acerca dessa multifuncionalidade, aduz Marcondes (2018, p. 4):

As atividades da mulher campesina brasileira se entrelaçam com os distintos espaços de trabalho. Elas, ao mesmo tempo em que administram os cuidados com a casa e com o quintal; carregam água; cuidam das hortas e dos pequenos animais.

Diante do seu universo laboral rural, as mães ainda tiveram que conciliar suas tarefas com o ensino, mesmo diante dos obstáculos existentes no contexto educacional, procurando superá-los e buscar conhecimentos, de modo a participarem ativamente de todas as atividades que lhes eram propostas.

Considerando essa afirmativa, sabe-se que, assim como as professoras tiveram dificuldades em se adaptar e encontrar uma solução para a nova forma de ensino, as mães sentiram ainda mais insegurança por não terem experiência com ferramentas tecnológicas, os principais recursos utilizados, durante o período das aulas remotas. Ademais, na maioria das

vezes, havia um único equipamento para essa finalidade, como o aparelho de celular, sendo o mais utilizado pelas famílias, conforme já explicitado nos relatos.

Na maioria das vezes, o celular era compartilhado com todos que viviam no mesmo espaço, o que dificultava ainda mais o engajamento dos filhos no ambiente virtual, causando insegurança às mães, que se sentiam sobrecarregadas diante de suas ocupações diárias.

Ainda sobre os recursos didáticos trabalhados, foi questionado se elas receberam algum recurso didático da escola no período em questão e quais foram. Seguem as respostas:

Sim! Era os livros, né?!... que eles já tinham, e as apostilas, que os professores mandavam? Foi fornecido pela escola, pela SEDUC também, né?! Era durante as aulas que eles tinham *online*, né?! ... Com a professora e usava durante as aulas, e, as vezes, a professora deixava tarefas pra nós fazer depois (Violeta, 23 nov. 2023).

Sim, sim, recebi! Era feita as apostilas e a gente realizava as atividades e eles nos orientava. Era fornecido pelo conjunto né? A escola, junto com a secretaria de educação, fornecia o material. Eu trabalhava com ela, assim, de acordo com o que a professora orientava através de pesquisas, sim, depois tinha devolutiva (Bromélia, 23 nov. 2023).

Sim, só apostilas. A diretora passava e... fazendo a entrega da apostila nas casas. Fazendo o acompanhamento com a professora, né?! Ela todo dia tinha tarefinha, e a gente ia fazendo... aí depois que fazia, preenchia uma apostila todinha, enviava pra professora e... aí... até vim a próxima apostila (Açucena, 01 dez. 2023).

Concebe-se que todas as mães entrevistadas, de forma simultânea, declararam ter recebido material impresso, com exceção de Azaleia, que relatou ter dúvidas ao ser questionada sobre o recebimento de recursos didáticos para serem utilizados com seus filhos(as), conforme se vê em seu relato.

Mulher, eu nem me lembro, mais acho que vei... vei... um material... vei as apostilas. Eu acho que ela, a professora, imprimia e mandava. A gente respondia, né, os questionários? E depois enviava pra professora que dava aula a ela [se referindo à filha] (Azaleia, 2023).

As mães receberam “apostilas”, que era o único recurso disponibilizado pela escola para ser trabalhado durante as aulas remotas com os alunos. Apenas uma mãe, Violeta, declarou que, além das apostilas, seus filhos tiveram acesso a livros didáticos. Acredita-se que essa mãe entendia esses livros como recursos adicionais para complementar as leituras e, consequentemente, contribuir com o aprendizado dos filhos, pois se sabe que o livro didático é

um dos principais recursos utilizados pelos professores no contexto escolar, como atesta o estudo realizado por Matos, Silva e Vicente (2021), que objetivou discutir a prática docente e os materiais utilizados em sala de aula.

A esse respeito, também Libâneo (2008, p. 139) enfatiza que “os livros didáticos se prestam a sistematizar e difundir conhecimentos, mas servem para encobrir ou escamotear aspectos da realidade”. Sendo assim, é preciso que o professor, ao trabalhar com esse recurso, faça uma análise contextual dos conteúdos, com um olhar crítico a respeito dos temas elencados nos livros didáticos, para que estejam em consonância com a realidade dos alunos.

As professoras eram, portanto, orientadas pela equipe técnica da SEDUC nas atividades de planejamento das aulas virtuais, sobre como conduzir o material didático-pedagógico encaminhado para todas as escolas do campo. Isso ocorria por meio de reuniões *online* quinzenais.

A pandemia provocou uma readaptação da prática docente, o que exigia um alinhamento entre a família, os professores e a escola. As apostilas eram elaboradas conforme a série que os alunos estavam cursando. Essas escolas funcionavam com turmas multisseriadas, o que exigia uma sobrecarga dos professores na elaboração desse material, pois era necessário que os conteúdos fossem diferenciados, conforme o nível de escolaridade de cada aluno. Após a organização do material, ele era encaminhado para ser executado, com a colaboração das mães, que acompanharam o ensino dos filhos naquele momento.

Vale salientar, ainda, que as apostilas elaboradas pelos professores passavam pela supervisão pedagógica para depois serem enviadas às famílias.

Conforme Friedrich *et al.* (2021, p. 103),

Com o distanciamento social e a necessidade de reestruturação e reorganização das práticas pedagógicas, incluindo a utilização de ferramentas tecnológicas, tornou-se necessário conhecer as reais condições de acesso à internet, as ferramentas e recursos tecnológicos, assim como o engajamento dos alunos do campo no ensino remoto.

Ressalte-se que todos os alunos, mesmo aqueles residentes em localidades mais distantes, eram contemplados com o material impresso, conforme relataram as mães, em virtude da precariedade da internet. “A falta de acesso à internet potente, a dispositivos adequados e a recursos tecnológicos necessários torna a utilização do TDIC na educação do campo uma tarefa complexa” (Medeiros; Alves; Silva, 2023, p. 113), o que dificultou as aulas remotas.

As apostilas repassadas pelas professoras contemplavam os conteúdos das áreas do conhecimento, como previsto na BNCC, tais como Linguagens, Matemática, Ciências da

Natureza e Ciências Humanas, para serem trabalhadas em conjunto com as mães e os filhos em suas residências e também com a professora no momento da aula *online*, conforme Perpétua cita em seu relato:

Sim, recebia! Ela mandava as apostilas, só apostilas. Mandava pra escola, a gente recebia de uma pessoa que entregava. Porque, por exemplo: todos os dias ela trabalhava uma atividade diferente, fazia chamada e aquela atividade que ela mandou, a criança trabalhava aquela atividade, era por chamada de vídeo, mais tinha o momento dela, só ela e a professora, geralmente na chamada de vídeo era mais elas duas (Perpétua, 15 dez. 2023).

Observa-se no relato de Perpétua que as apostilas eram entregues por uma pessoa da comunidade e, após o recebimento do material – elaborado de acordo com o ano escolar do aluno –, a professora procurava interagir com os alunos, a fim de realizar, com o auxílio das mães, as atividades direcionadas.

Frise-se que, embora a professora direcionasse as atividades, as mães ofereciam suporte constante, mediando a participação dos filhos na realização delas. A professora, por meio de chamadas de vídeo, procurava tirar as dúvidas dos alunos e, nesse momento, também orientava as mães acerca dos conteúdos e atividades.

Ao serem finalizadas, as atividades eram devolvidas aos professores, sendo essa a estratégia utilizada no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos durante a pandemia. Vale ressaltar que, em algumas localidades, o recebimento dessas atividades era feito pela gestora, sendo, portanto, imprescindível a devolução das atividades.

Como já dito, as professoras acompanhavam o desenvolvimento do aluno para a elaboração do relatório registrado em uma ficha fornecida pela SEDUC. O relatório era, por sua vez, encaminhado às técnicas, que contabilizavam a participação dos alunos com o intuito de acompanhar e atuar na prevenção de uma possível evasão escolar.

Frise-se que, após a conclusão das atividades, as mães se responsabilizavam por tirar fotos, fazer vídeos etc., comprovando que houve, de fato, o acompanhamento de seus filhos(as), como se comprova abaixo no relato de Dália (2023):

Recebi sim! Recebi apostilas! A diretora entrava em contato com a gente; a gente ia buscar lá na escola, ela trazia na sacolinha e entregava às mães. As apostilas que pegava, eu ensinava a eles, ainda tenho ali uma pasta cheia dessas apostilas... elas mandavam do primeiro bimestre, segundo bimestre, essa coisa eu ensinava a eles a fazer. De noite, eu butava uma mesinha, aí sentava todo dois, aí fazia vídeo, tirava fotos e mandava pra professora... eles fazendo, amostrando... ainda tenho essas fotos ali perdidas no meu celular (Dália, 30 nov. 2023).

Em outras comunidades, a gestora deixava as atividades em uma residência para serem entregues às mães, conforme descrevem Margarida (2023) e Orquídea (2023). Ambas buscavam as atividades em uma residência – nota-se no discurso de Margarida, porém, que havia uma regra para receber o material: era preciso assinar uma ata, o que permitia o acompanhamento da gestora para verificar se as mães estavam, de fato, recebendo o material encaminhado. Esse controle era importante para que nenhum filho(a) ficasse sem acesso aos recursos disponibilizados, conforme se verá abaixo nos relatos:

Sim, ela recebia as apostilas... só apostilas. Ah! vei da que a professora que enviava. Ela tinha um ponto... ela mandava, inclusive, ali, pra casa de [nome omissso], aí a gente ia lá, pegava com [nome omissso], assinava, recebia e trazia pra ela [filha] fazer. A gente assinava pra ela [professora] saber qual era o pai que tinha ido pegar, né?! Até por ir, porque tinha muitos pais que deixava pra lá, não ligava, mais aí [nome omissso], a vizinha pedia quando a gente chegava lá, ela dizia: “Assine aqui, pra gente... pra eu entregar pra professora saber qual foi o pai que recebeu”. Quando eu recebia, trazia pra casa... e todo dia, quando a professora passava a tarefa que ela fazia, e aí dizia: “agora, [professora], vou deixar pra você fazer na apostila tal, página tal... você fazer...” Aí ela ia e fazia, ou eu, ou o tio, se eu subesse eu fazia com ela, se eu não subesse, os tios faziam (Margarida, 29 nov. 2023).

Sim! Recebi as apostilas, né?! Só tinha as apostilas mesmo. É... a gente pegava com [nome omissso], quem fornecia as apostilas. As vezes a gente pegava aqui com [nome omissso]... era quem trazia as apostilas, ficava aqui... a gente ia pegar, né?!... da série dos alunos. Só mesmo, assim, lendo... lia a pergunta, as vezes dava a resposta feita, depois devolvía (Orquídea, 24 nov. 2023).

Dessa forma, o controle ocorria antes, quando as mães recebiam o material, e depois, quando finalizavam as atividades e o entregavam para serem analisadas pelas professoras, como se destaca na fala de Hortênsia (24 nov. 2023) [...], “quando terminava as apostilas... aí marcava reunião a gente ia devolver”. E assim ocorria com todas as mães: em reunião ou nas residências, o material era entregue, garantindo que todos fossem contemplados e respeitando-se as especificidades da realidade educacional dos alunos residentes no campo.

A disponibilidade do material impresso foi a iniciativa mais viável, pois atendia a todos os alunos, inclusive àqueles que tinham maior dificuldade de acesso à internet, bem como às ferramentas e demais recursos, principalmente nas comunidades onde a internet mal funcionava.

[...] entre os docentes que lecionavam em escolas de áreas rurais, 55% haviam utilizado ambientes ou plataformas virtuais em atividades remotas com os

alunos, percentual que foi de 71% entre os docentes que lecionavam em escolas localizadas em área urbana. As desigualdades de oportunidades de acesso à educação entre os estudantes foram um dos principais desafios para os educadores e as redes de ensino (Pesquisa TIC, 2021, p. 26).

Durante as entrevistas, as mães relataram a dificuldade de acompanhar os filhos em virtude do mau funcionamento da internet em algumas comunidades, sendo necessário o atendimento pelas professoras por meio de telefone, o que dificultava a aprendizagem naquele contexto. Outro ponto interessante é que, em todas as entrevistas, apenas uma mãe, Orquídea, explicita o seu sentimento de culpa pelo déficit de aprendizagem da filha.

Segundo essa mãe, devido ao trabalho fora de casa e aos afazeres domésticos, seu tempo ficava reduzido para ajudar a filha, preferindo, muitas vezes, ir direto para as respostas das atividades (Orquídea, 2023).

Para Marcondes (2018), o ingresso da mulher campesina em outras ocupações, além dos afazeres domésticos, retrata um elemento da economia doméstica rural e ainda proporciona o desenvolvimento da sua autoestima. Em virtude da falta de tempo, Orquídea sentiu-se culpada, pois necessitava de tempo disponível para dar atenção ao ensino da filha, tempo esse que não foi suficiente, o que a fez recorrer às respostas prontas, não oportunizando a pesquisa, a leitura e o aperfeiçoamento de sua desenvoltura na realização das atividades.

Dessa forma, o ensino tornou-se monótono; a filha apenas ouvia e respondia, não tendo estímulo para avançar em sua trajetória escolar. Sobre esse tipo de ensino, Freire (2021) comenta que ele está respaldado na educação bancária, na qual o aluno não questiona, apenas absorve os conteúdos que lhe são repassados pelo professor. Essa foi a estratégia utilizada por Orquídea, que, diferentemente das demais mães, não acompanhou as tarefas escolares de sua filha no período da suspensão das aulas.

Sabe-se que a família tem como finalidade proporcionar a educação formal e informal dos filhos, estimulando-os para que se desenvolvam plenamente, construam sua identidade de forma ética e vivam harmonicamente em sociedade. A participação da mãe na vida escolar dos filhos é, portanto, de grande relevância no que tange à relação cotidiana com as professoras, o que favorece um resultado eficiente no desenvolvimento da aprendizagem (Kaloustian, 2011).

Ainda sobre o acompanhamento da família, pontua-se o relato de Rosa do Deserto e sua preocupação em garantir que seu filho consiga realizar as tarefas encaminhadas, pois, “às famílias coube a tarefa de mediar a execução das atividades enviadas pela escola, fato que pode ter levado à reorganização das práticas cotidianas, [...] e de atender a uma nova modalidade de ensino” (Araújo, 2022, p. 56). Partindo dessa premissa, interrogou-se se recebeu algum recurso

didático da escola, no período das aulas não presenciais e, se a resposta fosse “sim”, quais tipos de recursos haviam sido utilizados, tendo respondido:

Somente as atividades da professora mandava... sempre cobrava e orientava, explicava, fazia até... tinha aulas *online* também, era só isso mesmo. O material era apostilas. É... pelo município, pela escola, pela professora, né?! Elaboradas as apostilas. É... ela ligava, eu ia pegar. Assim... é difícil, né?! Eu, como já há muito tempo fora da... de... e, assim, de não ter estudado mais muito tempo fora da escola, foi até difícil pra mim mesmo, quanto mais pra ele, né?! Porque tinha umas atividades que precisavam ser explicadas, né?! É... pesquisa (Rosa do Deserto, 01 dez. 2023).

Nesse relato, Rosa do Deserto descreve que, devido à sua carga de trabalho e ao fato de ter concluído apenas o ensino médio há alguns anos, sentiu muita dificuldade em acompanhar seu filho nas tarefas, porém, diferentemente de Orquídea, esforçou-se ao máximo para colaborar no ensino do filho, procurando a professora para esclarecer dúvidas sobre os conteúdos, buscando estudar para compreender os assuntos e fazendo pesquisas para se aperfeiçoar e auxiliá-lo nas atividades, oportunizando o aprimoramento dos seus conhecimentos.

Nesse contexto, verifica-se que os relatos das mães se diferenciam nesses aspectos, pois o ensino, na verdade, é uma atividade realizada entre pessoas e requer a interação entre o aluno e o professor, sobretudo na busca pelo saber (Bem; Silva, 2019).

Ademais, acerca do material impresso que as mães recebiam, vale ressaltar que as professoras tinham todo um acompanhamento, além da equipe técnica da SEDUC, pois reuniões com o supervisor e as professoras ocorriam semanalmente para orientação na elaboração do material, levando-se em consideração os níveis de aprendizagem em que os alunos se encontravam, principalmente no tocante aos alunos do campo, em razão das características das turmas multisseriadas¹³.

De fato, o trabalho docente nas classes multisseriadas é muito dificultoso, pois requer uma atenção maior na elaboração das atividades. Assim como as professoras, as mães que tinham mais de um filho estudando em anos diferentes também sentiram dificuldades em colaborar com as atividades escolares, tendo em vista os conteúdos diferenciados. Sobre as turmas multisseriadas, “essa junção de anos em uma mesma turma contribui para a fragmentação do trabalho pedagógico, fazendo com que as atividades de planejamento e avaliação sejam executadas isoladamente” (Bem; Silva, 2019, p. 17).

¹³ Várias séries reunidas em uma única turma, onde apenas existe um professor para mediar o ensino

Enfim, foi perguntado às mães que outras informações elas gostariam de compartilhar a respeito do ensino não presencial. Vejamos:

(Pausa) Só que assim, né?!... Não foi um momento fácil pra ninguém, né?!... Pra nós como mãe, também pra nossos filhos, né?! Mais a gente sempre buscou o melhor pra ele, né?! E, graças a Deus, passamos por ela agora... por essa pandemia, né?! E estamos aí, caminhando... (Bromélia, 23 nov. 2023).

(Risos)... Não! As informações são essas, né?! De dizer que, como eu já falei, foi um grande desafio, mais com ajuda da professora, na época, que era assim, maravilhosa, até hoje. Ela... ela acabou saindo esse ano, saindo não, se ausentou agora no final do ano porque precisou fazer uma cirurgia, mais uma excelente profissional! Uma excelente professora que não deixou a desejar nessa época de jeito nenhum! Porque eu tinha todo um suporte, né?! Sempre que precisava, eu ia lá... ela me ajudava bastante... e foi desafiador, assim como foi pra todos os pais, né?! A gente teve que enfrentar isso e, graças a Deus, superamos, né?! Tamos aqui hoje pra contar a história (Açucena, 01 dez. 2023).

De forma geral, ao analisar as respostas das mães, observa-se uma consonância entre a maioria das mães ao afirmar, como já tinha sido relatado anteriormente, que o ensino remoto não surtiu o efeito desejado, ou seja, foi ineficiente para aprendizagem. Segundo elas, o ensino presencial é considerado o ideal, pois o aluno aprende por meio da interação com os professores e seus pares, tendo a autonomia de se expressar e compartilhar seus saberes, enquanto no ensino remoto as aulas foram diferentes: aluno e professor diante de uma tela, interagindo por chamada de vídeos.

Vale salientar, ainda, a importância da interação dos professores, em que as mães foram unânimes nos seus relatos afirmando que os professores se esforçaram para dar assistência à aprendizagem de seus filhos, mediando as atividades da melhor forma possível para que eles pudessem dar continuidade aos estudos durante aquele período, pois em algumas comunidades os alunos estavam em fase inicial de leitura, precisando de um olhar mais atencioso por parte do professor, e, nesse caso específico, pelas mães que estavam acompanhando todo o processo de escolarização de seus filhos, como esclarece o relato de Perpétua (2023):

Hum... Acho que só isso! É, como eu disse a você, assim, num é... num foi... num era bom, mais ajudou pra não ficar parado e num perder o foco da... de tudo, porque a criança, fazer como eu disse, se você não tiver incentivando ela em alguma coisa, perde o foco... pronto! Não quer fazer mais nada e... mais ela que era... tava num aprendizado... sete anos, né?! Tava, assim, iniciando... começando a aprender a ler, que ela não sabia ler ainda, assim, lia algumas coisas, mais não lia bem corretamente. Aí a professora, nas chamadas, sempre focava muito essas coisas... butava ela pra fazer leituras... ela ler... ela sempre

tava ali... lendo... ela muito... e, outra coisa, ela apoiou muito, num sabe!?... os alunos em si! Ela sempre apoiou muito... nunca deixou a desejar não (risos)... uma professora que nota dez! (Perpétua, 15 dez. 2023).

Percebe-se, no relato de Perpétua, que esse ensino não foi aprovado pelas mães, mas que, apesar de não ser o ideal, reconhece-se que foi a única alternativa plausível no momento. Para as crianças que estavam no início da fase da leitura, foi ainda mais desafiador, pois o professor necessitava planejar atividades que estimulassem a criatividade dos leitores iniciantes para que pudessem mergulhar no universo literário, explorando os textos disponibilizados de forma criativa.

Segundo Baldi (2009, p. 41), “a leitura propriamente dita é feita em casa pelo aluno sozinho, ou com auxílio e acompanhamento de algum familiar, conforme a necessidade de cada aluno, tentando garantir [...] apropriação do texto e fruição na leitura”. No ensino remoto, percebeu-se que ocorreu uma inversão, pois, além da assistência das mães, a presença virtual da professora foi relevante para que os alunos realizassem as tarefas, sobretudo pelo uso frequente de recursos tecnológicos.

Para Aureliano e Queiroz (2023), é sabido que a utilização das tecnologias digitais proporciona inovação no processo educacional de forma ampla, em que o aluno se torna mais autônomo para desenvolver seu aprendizado. No entanto, comprova-se que na maioria das comunidades rurais não foi possível desfrutar dessa inovação devido à ineficiência da internet nos lares, o que limitou, ainda mais, as aulas.

Viu-se, ainda, como já mencionado anteriormente nos relatos, que o ensino remoto serviu como um paliativo para que os filhos(as) não se ausentassem das atividades escolares, conforme descrevem os relatos abaixo:

Não, eu acho que só a informação que eu tenho pra dar mesmo é que, assim... num foi um ensino 100%... acho que não chegou nem a metade do... de uma aula presencial mesmo... só o que tenho pra dizer mesmo, foi somente pra... pros... alunos não ficarem totalmente parados, né?!... Mas que não serviu muita coisa não (Orquídea, 24 nov. 2023).

(Pausa) Assim... acho que pra ele, né?! Pra os outros alunos... num teve muito aproveitamento não, né?! Mais, devido a idade ter de passar pra outra série, por mim, ele tinha continuado na mesma série, né?! Num vale a pena o aluno passar de série sem saber do conteúdo... (pausa)... O ensino remoto não é bom não, né?! Pra aluno nenhum! Só o presencial em sala de aula. É cobrar do professor, da professora, né?! Eles ali tão atento pra estudar, né?!...ser cobrado (Rosa do Deserto, 01 dez. 2023).

Diante das falas de Orquídea e Rosa do Deserto, e das demais mães em geral, se o ensino remoto emergencial não tivesse sido executado, o déficit de aprendizagem, a evasão escolar e outros aspectos educacionais teriam sido ainda mais negativos. Porém, ficou clara a compreensão do insucesso do ensino remoto, conforme os relatos das mães entrevistadas.

Mesmo diante do momento atípico e das inúmeras dificuldades que todas enfrentavam em virtude da disseminação do vírus, mesmo tendo que se precaver a si e à sua família, a maioria se mostrou afetuosa e determinada a auxiliar seus filhos. Com a ajuda das mães, os alunos foram progredindo gradualmente e, conseqüentemente, desenvolvendo suas capacidades cognitivas.

Com relação aos relatos, cabe ressaltar que, dentre as mães entrevistadas, apenas uma, Violeta, respondeu não ter nenhuma informação para acrescentar sobre o ensino remoto na vida escolar de seus filhos, compartilhando do pensamento de insatisfação e considerando o ensino precário.

Dentre as mães, apenas Dália se distancia do pensamento das demais, demonstrando que o ensino não atendeu às expectativas, mas trouxe algumas contribuições para a aprendizagem dos educandos, afirmando que as atividades, de certa forma, contribuíam para o desenvolvimento de seus filhos. Enfatizou, também, que as atividades eram diferenciadas e direcionadas de acordo com a série em que seus filhos estavam cursando; verificando-se, assim, a presença do ensino multisseriado nessas escolas.

Mulher, esse ensino remoto num... ele não foi muito ruim não... até que foi bom... porque menos as crianças num ficava parada, né?! Mais não tenho mais o que dizer não... mais chegava as apostilas, né?! Que elas mandava... muito boa pra eles fazer... Esse daqui [se refere ao filho] também desenvolveu muito com... com os caça palavras que [se refere a professora] mandava... conta... essas contas também ele desenvolveu muito. Esse outro [se referindo ao filho] só fazia mais negócio de pintar, era mais pequeno que era o pequeno, era mais pra pintar, mais foi muito bom esse período, do acompanhamento com elas e, a... a diretora também que era sempre presente, [nome omissa] tenho o que dizer deles não, foi muito bom esse tempo (Dália, 30 nov. 2023).

Ademais, as mães, apesar do grande esforço e de todos os problemas, bem como das dificuldades de adaptação ao contexto virtual de aprendizagem direcionado aos seus filhos, demonstraram satisfação em conviver diariamente com eles e em poder compartilhar seus saberes, adquiridos em suas experiências cotidianas, procurando ajudar na leitura e na escrita das tarefas que lhes eram enviadas.

Portanto, o que se compreende é que, com a disseminação da pandemia, as aulas virtuais foram o único meio viável de dar continuidade ao ensino, aproximando os alunos do compromisso escolar, embora de forma deficitária. Reconhece-se, assim, que diante de um

cenário desconhecido, não havia outra alternativa senão a utilização dos recursos digitais como ferramenta de auxílio nas aulas e na continuidade da educação de todos os alunos durante esse período.

Ao final deste capítulo, evidenciaram-se, de forma geral, os desafios enfrentados durante o ensino remoto emergencial, tomando como exemplo a adaptação da rotina diária, na qual ocorreu uma sobrecarga inesperada. Com o advento do ensino remoto, as mães tiveram que se adaptar a esse novo formato, que lhes foi designado para auxiliar seus filhos nas tarefas escolares.

A pandemia aumentou ainda mais a responsabilidade doméstica, pois algumas mães, além de exercerem seus afazeres no lar, ainda enfrentavam o trabalho fora de casa, mesmo sem serem qualificadas para atuar com aquela realidade de ensino que lhes foi imposta de forma imediata. Logo, essas mães se esforçaram para cumprir suas responsabilidades, ajudando seus filhos a realizar as atividades escolares que lhes eram encaminhadas, para que eles pudessem continuar seus estudos, mesmo de forma virtual.

Diante disso, essas mães enfrentaram grandes entraves referentes às aulas remotas, como a falta de acesso aos recursos tecnológicos e à internet, além da dificuldade de algumas com o manuseio desses recursos e o baixo nível de escolaridade da maioria, que não era avançado o suficiente para compreender os conteúdos das atividades que lhes eram enviadas. Portanto, considerando essas questões, naquele período, a comunicação entre as mães e as professoras foi imprescindível para que, juntas, numa parceria entre escola e família, pudessem dar mais vigor ao processo de escolarização de seus filhos.

Ademais, é importante pontuar a análise do Plano de Trabalho e Estratégias de Aprendizagem Remota, cujas estratégias foram planejadas para contemplar todo o ensino no decorrer do período pandêmico, além de outros documentos, como fichas de acompanhamento de alunos, planejamento estratégico e protocolo geral de retomada às aulas presenciais.

Assim, pôde-se entender os problemas causados pelo ensino remoto, destacando alguns desafios como a ausência de recursos tecnológicos, que impossibilitava o acesso dos alunos às aulas, e as dificuldades das mães em readaptar sua rotina para auxiliar os filhos nas tarefas escolares.

6 CONCLUINDO A PROSA NAS TRILHAS CAMPESINAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza (Freire, 2009, p. 32- 33).

À medida que se chega ao término deste trabalho, é fundamental refletir sobre os objetivos propostos e os resultados alcançados ao longo da pesquisa. Dessa forma, aqui serão feitos recortes dos principais pontos descritos ao longo do texto, tomando como base a problemática inicial levantada, bem como a experiência vivenciada no decorrer da investigação desse objeto de estudo.

A pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da participação das mães campesinas no acompanhamento do processo de escolarização de seus filhos, durante o período das aulas remotas (2020-2021), em virtude do afastamento social provocado pela pandemia da COVID-19, no município de Pau dos Ferros–RN. Foi uma oportunidade para estabelecer uma conexão com as ideias dos autores que tratam da temática, sobretudo com a concepção freiriana que considera o diálogo como um dos aspectos mais relevantes para a socialização humana, em especial para a educação do campo.

Considerou-se, a partir dos estudos, que a Educação do Campo está vinculada à perspectiva que engloba a luta dos sujeitos em busca de transformação social, visando a sua emancipação humana, e salientando a necessidade de uma educação que considere suas especificidades e que garanta seus direitos na mesma proporção em que são garantidos os direitos da população urbana.

Assim, a educação do campo deve ser direcionada para as especificidades dos sujeitos que vivem nesse local, baseando-se, pedagogicamente, em práticas educativas com o compromisso de respeitar sua cultura, sua história e a preservação das tradições de todos os povos – agricultores, ribeirinhos, quilombolas, entre outros que habitam as comunidades rurais – em todas as faixas etárias (crianças, jovens e adultos). Para tanto, é preciso que existam políticas públicas direcionadas para essa população, que possibilitem o direito à educação desvinculado do direito dos sujeitos das áreas urbanas.

A educação do campo é, pois, um movimento recente e contínuo que vem ganhando fôlego com as lutas dos movimentos sociais. Essas lutas têm grande relevância social e política

e priorizam a busca pela existência sociocultural dos sujeitos do campo, preservando sua história e identidade.

Quanto ao objeto de estudo desta pesquisa, evidenciou-se a importância da cooperação das mães no processo de ensino-aprendizagem dos filhos durante o período pandêmico. A família, como primeiro grupo de convivência, tem o papel fundamental de preparar os sujeitos para a vida por meio das regras de convivência e dos valores sociais repassados de pais para filhos, o que se evidenciou ainda mais durante a pandemia de COVID-19.

Diante do contexto pandêmico, em que a humanidade presenciou e viveu momentos de dúvidas, angústias, medo, incertezas e outros sentimentos negativos, as desigualdades sociais no meio rural emergiram com mais vigor, resultado da falta de políticas públicas eficazes voltadas para essa população, principalmente no tocante ao ensino, sobretudo no que se refere aos recursos didáticos utilizados. Na maioria dos casos, as escolas se utilizavam apenas de livros didáticos na condução da aprendizagem dos alunos.

Constatou-se, portanto, que, durante a pandemia, nas atividades não presenciais, era preciso considerar a situação dos educandos e seus direitos, principalmente quanto às tecnologias, bem como à diversidade dos recursos didáticos, canais de comunicação e ferramentas que atendessem às suas necessidades. A falta desses recursos dificultou ainda mais o ensino, como relataram algumas mães sobre o mau funcionamento e a dificuldade de acesso à internet em algumas comunidades rurais.

Verificou-se, no decorrer desta investigação, a importante colaboração das mães no exercício das atividades escolares de seus filhos, tendo sido apresentado como elas os acompanharam no processo de aprendizagem, promovendo, assim, uma ampla reflexão sobre as dificuldades, desafios e limitações enfrentadas nesse contexto.

Constatou-se, ainda, que foi necessária a realização de reuniões *online* com as mães, a professora e a gestora escolar para tratar de como seria o ensino a partir do momento em que as aulas presenciais foram suspensas. As reuniões aconteceram por meio do WhatsApp, visto que essa forma de comunicação era a mais adequada para facilitar a participação das mães. No entanto, também se constatou que, em uma comunidade, não foi possível realizar reuniões com as mães em virtude do mau funcionamento da internet, tendo sido feito o contato por meio de telefone para que elas não ficassem desinformadas sobre o que era necessário para o acompanhamento do(s) seu(s) filho(s) durante a suspensão das aulas.

Nesta linha, destaca-se que a comunicação entre a família e a escola é importante para o desenvolvimento dos educandos e que as reuniões *online* serviram para aproximar mães e professores durante o ensino emergencial.

A colaboração das mães nas reuniões foi de grande relevância, proporcionando um momento de diálogo e interação múltipla entre elas e as professoras, além do encaminhamento dos trabalhos realizados pelos seus filhos. Neste momento, construiu-se um elo de confiança e respeito em prol de uma maior atenção ao ensino-aprendizagem dos educandos.

As reuniões presenciais geralmente tinham como finalidade informar sobre o desenvolvimento dos alunos e outros assuntos referentes à aprendizagem; porém, a reunião *online*, neste contexto, teve outro direcionamento: informar como seria o ensino e todo o processo formativo no decorrer daquele período. Neste ato, ocorria uma parceria entre a mãe e a escola, na qual as mães podiam acompanhar o progresso escolar dos filhos, auxiliando-os para sua melhoria.

Sobre este ponto, pôde-se perceber, nos relatos das mães, que essas reuniões tiveram como eixo principal aproximar a família e a escola, promovendo a participação dessas mães e mantendo-as ativamente envolvidas na educação dos filhos(as). Diante disso, compreendeu-se que a parceria escola-família foi e é fundamental, e que um dos papéis primordiais da família é educar e acompanhar o desenvolvimento dos filhos desde a mais tenra idade.

Cabe salientar, ainda, através das vozes das mães, que a equipe escolar procurou manter o vínculo, no decorrer de todo o período pandêmico, no intuito de evitar a evasão escolar e o prejuízo no processo educativo, buscando sempre o contato através de grupos de WhatsApp, telefonemas, dentre outras formas de comunicação, para o compartilhamento de informações e a prestação de assistência às mães, no processo de acompanhamento das atividades de seus filhos; ficando nítida, assim, a preocupação da escola com a condução do ensino naquele período.

Destaca-se que as mães, ao auxiliarem seus filhos nas tarefas escolares, conforme os relatos, precisaram mudar sua rotina e (re)construir saberes para poder ajudá-los nas atividades do ensino *online* encaminhadas pelas professoras. Essas atividades realizadas pelos alunos eram enviadas aos professores, que registravam as informações em um documento específico fornecido pelas técnicas da SEDUC. O intuito era acompanhar os alunos e sua assiduidade, na tentativa de amenizar o alto índice de evasão, ao longo daquele período atípico que mudou toda a conjuntura da sociedade naquele contexto histórico.

No que tange ao ensino remoto e sua inserção imediata na continuidade do ano letivo, as mães enfrentaram grandes desafios, inseguranças e desolação, principalmente não estavam preparadas para lidar com o ensino virtual, que surgiu de forma repentina, sobretudo no ato de lidar com os recursos tecnológicos; assim como os professores que, além de tudo, sentiram-se desafiados pela necessidade de adaptação de sua metodologia no auxílio aos seus alunos.

Comprovou-se, ao longo da pesquisa, que a maioria das mães participantes não possuía os recursos tecnológicos necessários para aulas remotas, sendo esse um dos aspectos mais cruciais, pois dificultava ainda mais o acompanhamento das aulas dos filhos nas plataformas digitais. Observou-se, ainda, que o celular era o único recurso disponível em algumas residências, muitas vezes compartilhado por todos os membros da família, o que dificultava, ainda mais, o acompanhamento dos educandos nas aulas mediadas por meio das plataformas digitais.

Nesse contexto, é possível destacar que o ensino remoto representou um período marcado por incertezas e mudanças inesperadas que afetaram, principalmente, a dinâmica das aulas na zona rural, através das tecnologias de comunicação, em virtude do distanciamento entre professor e aluno. Considerando isso, nota-se que para que o ensino remoto fosse funcional na prática, era necessário um domínio, ainda que básico, dos recursos digitais, o que não ocorreu com as mães residentes em áreas rurais, fato constatado por meio de seus próprios relatos.

Outro ponto identificado diz respeito à ausência de internet em algumas comunidades. Em alguns lugares, o acesso era precário, sendo necessário buscar outros meios, como o telefonema, para que houvesse comunicação entre as mães e os professores e pudessem tratar dos conteúdos encaminhados. Outras residências não tinham internet, o que tornava necessário o deslocamento para a casa de parentes mais próximos para a realização das atividades escolares.

A internet era praticamente o único meio viável de comunicação naquele período, de forma geral, e não foi diferente no sistema educacional. No entanto, a instabilidade da conexão e o problema de acesso à internet, durante a pandemia, dificultaram o processo de ensino-aprendizagem, que era ainda mais agravada nas áreas rurais, sobretudo durante as aulas síncronas, realizadas por meio do aplicativo WhatsApp, momento em que a professora esclarecia as dúvidas sobre o conteúdo das atividades enviadas.

As mães, apesar de não serem professoras e não estarem preparadas para lidar com essa situação, mostraram-se corajosas ao enfrentar os desafios propostos pela pandemia e não mediram esforços para estimular e cooperar com o ensino de seus filhos. Mesmo aquelas que trabalhavam fora do lar, diante das dificuldades rotineiras do trabalho, percebeu-se, por meio de seus relatos, que, de certa forma, ainda conseguiram cooperar nas tarefas escolares.

Outro ponto importante, além das entrevistas, é a análise de alguns documentos que nortearam o ensino remoto naquele período, como o PTEAR, documento que deu suporte aos professores na condução de seus planos e projetos para as aulas *online*, dentre outros.

Nesta análise, percebeu-se que esse documento contemplava o ensino remoto, estabelecendo, em seus princípios, objetivos e metas, as informações que nortearam as práticas pedagógicas de todas as etapas de ensino, incluindo a Educação do Campo. Porém, cabe ressaltar que o plano não foi elaborado especificamente para o ensino no campo, pois verificou-se que das estratégias de aprendizagem apenas uma estava direcionada para as escolas rurais, enquanto as demais contemplavam as escolas da zona urbana.

Percebe-se, assim, que o plano se distanciou do ensino no campo e que esta modalidade deveria seguir as diretrizes que a norteiam, considerando as especificidades dos alunos e sua formação humana, uma vez que os conteúdos não devem estar desvinculados de sua realidade, o que contribui significativamente para o fortalecimento de sua identidade e história de vida.

Confirma-se, portanto, que o PTEAR foi elaborado para nortear as instituições escolares com um único objetivo: a inserção das atividades pedagógicas em todas as etapas e modalidades de ensino, por meio das plataformas digitais, bem como o envio do material impresso para que os filhos realizassem as atividades com as mães em seus lares. E, ainda, as reuniões com as famílias e reuniões administrativas, ou seja, todas as ações vinculadas e medidas cabíveis ao distanciamento social provocado pela pandemia.

É importante externar que o diálogo e as experiências adquiridas pelas mães colaboraram para a superação de todos os entraves no decorrer do percurso escolar neste período. No entanto, observou-se que algumas mães tinham dificuldades no manuseio das tecnologias e, portanto, necessitavam da ajuda dos professores e parentes no auxílio aos estudos de seus filhos.

Ficou perceptível o esforço, mesmo diante da rotina exaustiva dessas mães, pois algumas delas relataram que buscavam o conhecimento, para que seus filhos fossem estimulados à continuidade do seu processo formativo. Naquele momento em que todos viviam confinados em seus lares, averiguou-se a relevância do cuidado materno no momento em que auxiliavam seus filhos a realizar as tarefas escolares.

Confirmou-se, ainda, por meio da pesquisa que, apesar de residirem em comunidades rurais, algumas dessas mães não eram agricultoras e exerciam outras profissões além dos afazeres domésticos, como garçonete ou cabeleireira, entre outras. Além disso, reforça-se que a mulher camponesa, juntamente com os movimentos sociais, luta permanentemente pelos seus direitos em busca do seu reconhecimento profissional.

Diante desse fato, ficou evidente o compromisso dessas mães com o ensino remoto. Não foi um trabalho simples, pois elas tiveram que reorganizar suas rotinas, e a falta de conhecimento sobre os conteúdos abordados também foi um obstáculo nesse processo. No

entanto, reconheceu-se, em seus relatos, que, apesar de seus esforços e dedicação, jamais teriam condições de substituir plenamente o trabalho do corpo docente.

A partir disso, é preciso superar a visão arraigada imposta pela sociedade, que se perpetuou ao longo da história, de que a mulher é responsável pelos afazeres domésticos e pelos cuidados e educação dos filhos – fato visível durante a pandemia, pois as mães se sobrecarregaram para atender aos filhos em suas tarefas escolares, em detrimento de suas próprias necessidades, já que não tinham a ajuda dos seus pares. As mães, portanto, são claramente as protagonistas no processo de ensino de seus filhos durante esse período.

Compreende-se, assim, que não tem sido fácil, mas que gradativamente as mulheres vêm conquistando seu espaço no mundo do trabalho e nos estudos, enveredando na assunção de outras funções além da de dona de casa, conforme foi mencionado por algumas mães nas entrevistas.

É bem verdade que a mãe, hoje, além de dona de casa, atua em outras funções, e isso vem mostrar que há uma evolução na percepção do estereótipo atribuído à mulher, ao longo dos anos, embora ainda persista a ideia de que a responsabilidade com a educação dos filhos, inclusive a escolar, ainda seja inteiramente sua.

Vale ressaltar, ainda, que, mesmo com toda a determinação, as mães se demonstraram inseguras, durante esse período, pois, na maioria das vezes, não conseguiam compreender os conteúdos enviados pela escola devido ao seu baixo nível de escolaridade, que variava entre o Ensino Fundamental completo e incompleto, o Ensino Médio completo e incompleto, e algumas, mesmo tendo concluído o Ensino Médio, não conseguiam compreender alguns conteúdos propostos pelos professores, tendo, desta forma, que pesquisar ou pedir ajuda aos professores ou a parentes, para poderem acompanhar a realização das tarefas.

Mesmo assim, nos seus discursos ficou perceptível a satisfação em poder cooperar com as atividades escolares de seus filhos. Elas se sentiam lisonjeadas, pois, mesmo diante dos desafios encontrados, seguiram firmes na busca de saberes para lidar com o ensino remoto em seus lares. Ficou explícito que, nesse período, o convívio das mães com os filhos se deu de forma mais acentuada.

Reconhece-se que essas mães, durante esse período, ao auxiliarem nas tarefas escolares, tiveram mais oportunidades de se aproximarem de seus filhos, o que lhes permitiu ter um melhor conhecimento sobre o processo de aprendizagem, ao permanecerem mais tempo juntos. Naquele momento, a rotina do lar foi alterada, sendo necessária a reorganização para atender a essa demanda imposta, já que era preciso auxiliar aos filhos nas tarefas escolares, como principais responsáveis pelos cuidados e educação, sobretudo no processo de escolarização.

Nas análises, notou-se, ainda, o descrédito no ensino remoto, tendo em vista que essa forma de ensino, para algumas mães, não surtiu o efeito desejado, levando à maior credibilidade do ensino presencial. Segundo essas mães, o aluno tinha mais êxito na aprendizagem, no ensino presencial, devido à possibilidade de socialização, proporcionada pela interação simultânea entre professor, alunos e colegas.

Compreende-se, assim, que o ensino presencial foi considerado o mais viável para as crianças, em virtude da interação com os professores e colegas no contexto escolar, o que as torna mais engajadas na realização das atividades mediadas pelos professores. Nessa etapa da educação, cabe refletir sobre o trabalho em grupo, que é primordial, pois possibilita a socialização e contribui para a troca de experiências por meio de atividades lúdicas, envolvendo jogos, brincadeiras e leituras – ou seja, atividades planejadas para atender às expectativas dos alunos, o que facilita consideravelmente o seu processo de ensino-aprendizagem.

Ressalte-se que tais situações só se tornam possíveis nas aulas presenciais, a partir da convivência diária dos alunos no contexto escolar, onde a comunicação e a interação se fazem presentes na relação entre professores e alunos.

Isso posto, conclui-se que o ensino remoto não foi apropriado para crianças, principalmente para as da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que ocorreu por meio de plataformas digitais, o que dificultou o aprendizado.

É importante frisar, todavia, que os professores tiveram como orientação trabalhar atividades lúdicas, com ênfase em brincadeiras e jogos a serem realizados pelos filhos com auxílio de suas mães. Porém, mesmo dando ênfase às atividades lúdicas, o ensino à distância dificultou a aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade motora da criança, pois é por meio da brincadeira que a criança constrói seu modo de ser, estar e agir no mundo em que está inserida, o que praticamente não aconteceu durante esse período.

O isolamento social distanciou as crianças de sua vivência escolar, fase da vida em que essa vivência é essencial para sua aprendizagem mútua. Essa fase exige, de certa forma, sobretudo naquele período, um olhar mais cuidadoso por parte das professoras quanto às atividades realizadas.

Porém, cabe ressaltar que, apesar de esse ensino não ter se mostrado eficaz, naquele momento foi imprescindível, tornando-se a forma mais viável de manter o vínculo entre professores, educandos e famílias. Evidenciou-se, desta forma, que, apesar desse ensino não ter sido tão eficaz para a aprendizagem dos alunos, certamente o índice de déficit de aprendizagem e outros aspectos educacionais teriam sido ainda mais prejudicados naquele contexto.

O ensino remoto foi, portanto, desafiador para todos que estavam imersos na realidade educacional daquele período. Assim, é possível constatar que, mesmo diante da mudança brusca sofrida pela educação, durante a pandemia, o ensino remoto foi a única solução para continuar a superar os obstáculos impostos pela crise sanitária e, para sua efetivação, foi necessária a reorganização do calendário escolar, com o intuito de minimizar os impactos na aprendizagem dos alunos.

Sobre os recursos utilizados nessas aulas, identificou-se o uso de apostilas impressas, elaboradas pelas professoras e enviadas aos alunos para serem trabalhadas em casa com o auxílio de suas mães, bem como o livro didático, mencionado por uma mãe.

Observou-se que a disponibilidade de material impresso foi a iniciativa mais viável, pois atendeu a todos os alunos, inclusive àqueles com dificuldade de acesso à internet e a outras ferramentas e recursos, especialmente nas comunidades com conexão precária.

As atividades impressas, em algumas comunidades, eram entregues por uma pessoa para que as mães tivessem acesso e pudessem garantir a continuidade do processo de escolarização de seus filhos. Portanto, evidencia-se que as atividades impressas garantiram, de certa forma, a prevenção de uma possível evasão escolar, principalmente no ensino no campo, onde a precariedade da conexão à internet era mais acentuada e a escassez de recursos tecnológicos adequados também prejudicava o ensino remoto naquele contexto.

Frise-se ainda que as mães se mostraram afetuosas, durante esse período e no processo de aprendizagem de seus filhos(as), mesmo diante do momento atípico de disseminação do vírus. Restou claro, também, que, com a ajuda das mães, os alunos foram progredindo e, conseqüentemente, desenvolvendo suas capacidades cognitivas.

Diante do exposto, os relatos das mães entrevistadas proporcionaram uma reflexão acerca de suas concepções sobre o processo de colaboração nas tarefas escolares, no momento em que se debruçavam para auxiliar seus filhos nas aulas remotas. O entoar das vozes das mães campesinas, por meio desta pesquisa, foi de grande relevância para a formação humana e profissional da pesquisadora, na qual ela pôde aprimorar seu conhecimento acerca desse objeto de estudo, entrelaçando os diálogos com a problemática que demonstrou sua eficácia, possibilitando novos conhecimentos sobre como ocorreu o ensino remoto nos lares das comunidades rurais.

Essas mães mostraram, portanto, que é preciso ter coragem e não desistir, enfrentar os obstáculos que se propõem na vida do ser humano. Notou-se que elas foram determinadas, lutaram em busca da efetivação dos direitos escolares de seus filhos, mesmo com o pouco saber que possuíam, principalmente sobre o domínio das tecnologias, seguiram firmes para que seus

filhos usufruísem das oportunidades educacionais que lhes eram propostas naquele período.

De fato, ao vivenciar as experiências relatadas por essas mães, enxerga-se com motivação um mundo mais promissor, fortalecendo a trajetória de luta na contribuição para a educação de crianças, jovens e adultos, sem medir esforços para atender a todos que estiverem ao alcance.

Diante deste contexto, defende-se que essa tese reforça a importância **das estratégias adotadas e as implicações do envolvimento das mães campesinas do território de Pau dos Ferros, no Alto Oeste Potiguar, no período da pandemia da COVID-19, para o acompanhamento escolar de seus filhos, por meio do ensino remoto; cujo envolvimento se constitui como contribuição significativa e fonte de motivação na colaboração e comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, na trajetória educacional dos filhos e na ação didático-pedagógica dos professores.**

Os ensinamentos repassados por essas mães abrem a reflexão, enquanto pesquisadora, para a luta em prol de uma educação que atenda às expectativas dos alunos, em especial os alunos e famílias residentes no campo, para que sejam contemplados com um ensino direcionado para as suas especificidades, que valorize a sua história, a sua cultura e, sobretudo, a sua identidade.

Ressalta-se que a pesquisa também contribui para que as mães campesinas reflitam de forma mais profunda sobre suas experiências no processo de colaboração no ensino remoto de seus filhos, diante do cenário sombrio que vivenciaram.

A pesquisa mostra-se ainda relevante pelo reconhecimento social do papel da mãe como figura imprescindível na formação educacional dos filhos, uma vez que, até o momento destes escritos, nenhum trabalho relacionado a essa temática de estudo foi encontrado.

A pesquisa, portanto, servirá também de ponto de partida para pesquisadores da educação do campo, das águas e das florestas, para que possam aprofundar seus conhecimentos e, a partir desta tese, questionar e contribuir para a transformação da realidade da educação, com ênfase específica na Educação do Campo.

Isso posto, recomenda-se a continuidade de novas pesquisas sobre o tema abordado, que possibilite dar voz às mães campesinas, para que elas possam expressar cada vez mais suas experiências acerca do ensino remoto em seus domicílios, sua relação com os professores e seus filhos. Isso proporcionará conhecimentos para futuros pesquisadores que desejarem compreender e propagar o processo de ensino e aprendizagem, nas veredas rurais, durante esse período atípico da história, inclusive fazendo um paralelo comparativo com o período pós-pandemia da COVID-19.

Por fim, compreende-se a necessidade de investir cada vez mais em políticas públicas educacionais no que diz respeito à ampliação da internet nas escolas e em suas comunidades, de modo a contemplar professores, alunos e famílias no usufruto de ferramentas educacionais direcionadas ao ensino-aprendizagem, sobretudo aqueles que atuam nas escolas do campo.

Em síntese, tem-se como propósito dar continuidade aos estudos por meio de pesquisas, oficinas e outras ações que possam contribuir para o incentivo às mães, a fim de continuarem contribuindo para o ensino de seus filhos, fortalecendo, assim, os seus laços com os professores e demais colaboradores, no atual contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n.3, p. 475-495, 2021. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251> acesso em 19. Acesso em: 17 dez. 2024.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. A ensinagem como desafio à ação docente. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, Chapecó, n. 8, p. 65-77, 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6133480>. Acesso em: 26 de jun. 2024.
- ANDRADE, Saulo José Veloso de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; SCORTEGAGNA, Paola Andressa. O desafio do ensino remoto com idosos durante a pandemia de Covid-19. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, p. e119072, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236119072vs01>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2.ed. São Paulo, Cengage Learning, 2022.
- ARAÚJO, Luana Martins. SOUSA, Karlana Bianca Matos. O uso das novas tecnologias na perspectiva das escolas do campo. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8792>, Acesso em: 29 abr. 2024.
- ARAÚJO, Denise *et al.* Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar? **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 31, n. 1. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/BJqstQXdt5MSRCvQQRpPW7L/>. Acesso em: 26. jun. 2024.
- ARAÚJO, Andrea de Sousa. **Reorganização do cotidiano familiar em tempos de pandemia: táticas de mães para a aprendizagem dos filhos**. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel González. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Coleção: Por uma Educação do Campo vol.5, Brasília, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2011.
- ARROYO, Miguel, Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes. Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 de jun. 2024.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; Queiroz, Damiana Eulina de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/>. Acesso em 15 dez. 2024

ARTHUS, Reginaldo. Infanciar a vida, desde o ninho. **Revista Catavento**. Edição 1, 2020. Guaxupé: Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé – UNIFEG. Disponível em: <https://www.unifeg.edu.br/revista-catavento/ed1-2020.html>. Acesso em: 4 ago. 2023.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

BARROS, Oscar Ferreira *et al.* Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA, Antunes Isabel Maria; HAGE, Mufarrej Salomão (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.25-33.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo-Re constituindo território e a identidade camponesa. In: JESINE, Edineide. **Educação e movimentos sociais**. Campinas: Alínea, 2007. p. 169-189.

BATISTA, Ozaias Antônio. Pandemia, Ensino Remoto e Educação do Campo: o que aprendemos com esse novo normal? In: SILVA, Fabrícia de Castro. (org). **Educação do Campo**: perspectivas plurais e emergentes. Teresina: EDUFPI, 2022. p. 8-17.

BEM, Geralda Maria de; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. **A prática docente na Educação do Campo**: um estudo em classes multianos de Pau dos Ferros – RN. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/discentes-turma-2014/arquivos/2512dissertacao_geralda_de_bem_oficial.pdf, Acesso: 03 out. 2023.

BEM, Geralda Maria de; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. **Educação do campo: saberes e identidade do povo camponês**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Editora Realize, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-iii-conedu>. Acesso em: 14 set. 2023.

BEM, Geralda Maria de; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. Um olhar sobre o ensino nas classes multianos. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/issue/view/321>. Acesso em: 21. out. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão aprovada pelo CNE. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versao_final_site.pdf. Acesso em: 09 mai. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm#view. Acesso em: 28 de mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [1996].

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: Senado Federal, [2020]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv934>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB, nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE n.º 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Aprovado em: 28 abr. 2020. Brasília: Ministério da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 14 jun. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 07, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Ministério da Educação, 14 dez. 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Ministério da Saúde, 3 fev. 2020. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Pronacampo**. Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo> Acesso em: 10 set. 2025.

BRITO, Sávio Breno Pires *et al.* Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Visa em Debate**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1531>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRITO, Tatiane Novais; FERNANDES, Marinalva Nunes; SANTANA, Jaime de Jesus. Educação do campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10278>. Acesso em: 01 mai. 2024.

BUENO, Flávia Thedim Costa; SOUTO Ester Paiva; MATTA, Gustavo Corrêa. Notas sobre a Trajetória da Covid-19 no Brasil. In: MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sérgio. (org.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021. p. 27-39.

CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012,

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2011.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (org.) **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. V. 5. 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Aula inaugural, 9 de março 2020. Disponível em: <https://1library.org/document/zk8k8emz-funcao-social-escolas-campo-desafios-educacionais-nosso-tempo.html>. Acesso em: 27 jun. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do Campo Identidades e Políticas públicas**. KOLLING, Edgar Jorge; PAULO Ricardo Cerioli; CALDART, Roseli. (org.). Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002, Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios”. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2020. <https://www.scielo.br/j/tes/a/sQgGPbjSPqPSqYnsZxWvxwf/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Cládis Elise P. da Silva (org). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

COPATTI, Ana Luiza. *et al.* **Relatos da pandemia**: Ser mulher e mãe em tempos de COVID-19. Psicologia: Ciência e profissão, Brasília, v. 43, p.1-15, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/w3DNhXGs5ctJKXqpBm7qVqD/>. Acesso em 23. abr. 2025.

CERQUEIRA, Ede. Conexão Saúde no Enfrentamento da Pandemia de Covid-19. In: MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sérgio. (org.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021. p. 209-219.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: Tic Educação 2021-Edição COVID-19: metodologia adaptada. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic_educacao_2021_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

COSTA, Luciélino Marinho da; CAMPOS; Raimundo Sidnei dos Santos. Uma contribuição de Paulo Freire para a Educação Popular e Educação do Campo: o diálogo como elemento articulador de práticas emancipatórias. In: RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Educação do Campo e inclusão social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

COSTA, Lucinete Gadelha da. Educação do Campo: reflexões acerca do currículo. In: RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Educação do Campo e inclusão social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

COSTA, Márcio Roberto Teixeira; SANTOS, Marcos André Marques; RODRIGUES, Edvaldo Costa. Olhares docentes/discentes sobre práticas educativas no ensino remoto. In: LACERDA, Tiago Eurico de; JUNIOR RAUL, Greco. **Educação Remota em tempos de pandemia**: ensinar aprender e ressignificar a educação. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 155-156.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Costa da. A Família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2022.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Pandemia**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pandemia/#:~:text=Dissemina%C3%A7%C3%A3o%20de%20uma%20doen%C3%A7a%20que,%2C%20um%20pa%C3%ADs%2C%20continente%20etc.> Acesso em: 13 jun. 2023.

DIAS, Érica Fernanda Moreira. **Mulheres e a educação escolar de seus filhos no contexto da pandemia da Covid-19**. 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade

Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5787>. Acesso em: 30 abr. 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (org). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo**. Coleção: por uma educação do campo nº 5. Brasília, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. (org.) **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção: por uma educação básica do campo nº 2. Brasília. 1999.

FIORIN, Pascale Chechi; PATIAS, Naiana Dapieve; DIAS, Ana Cristina Gargia. Reflexões sobre a mulher contemporânea e a educação dos filhos. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 24, n. 2, p. 121-132, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2880>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Nertz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Pela reorganização do calendário escolar sem ensino remoto**: em defesa do direito à educação do campo. FONEC, 2020. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NOTA-FONEC-Pela-Reorganizacao-do-Calendario-Escolar-sem-Ensino-Remoto-2020.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas: Editora autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **A Sombra desta Mangueira**. 8º.ed. São Paulo: Olho d'água. 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009 (coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FRIEDRICH, João Luis; SILVA, Kathilene Regina da; GIORDANIA, Annecy Tojeiro. A problemática do ensino remoto na educação do campo na pandemia da Covid-19. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 101-114, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/59101>. Acesso em: 18 nov. 2024

GAILLE, Marie; TERRAL, Philippe. Uma contribuição da Pesquisa Francesa em Ciências Humanas e Sociais para a Análise Internacional da Pandemia de Covid-19. In: MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sérgio. (org.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. p. 51-60.

GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: epistemologia e práticas** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GRILLI, Mariana. Agro sem CEP. **Revista Globo Rural**, v. 42, p. 15-17, 2020. Disponível em: <https://globo rural.globo.com/Noticias/Pesquisa-e-Tecnologia/noticia/2020/02/agro-offline-mais-de-70-das-propriedades-rurais-ainda-nao-tem-internet-no-brasil.html>. Acesso em: 06 mai. 2024.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. **Impacto da pandemia do COVID – 19 na educação: reflexos na vida das famílias**. Teoria e Prática da Educação, v. 23, n.3, p. 150-170, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE Cidades. **Pau dos Ferros**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/pau-dos-ferros/panorama>. Acesso em: 08 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE Cidades. **Pau dos Ferros**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/pau-dos-ferros/pesquisa/13/0?ano=2023>. Acesso em: 25 abr. 2025

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua. **Educação** IBGE. **92,5% domicílios tinham acesso à Internet no Brasil**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>. Acesso em: 22 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua. **Internet chega a 87,2% dos brasileiros com mais de 10 anos em 2022, revela IBGE**. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2023/novembro/internet-chega-a-87-2-dos-brasileiros-com-mais-de-10-anos-em-2022-revela-ibge>. Acesso em: 22 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua. **Agência IBGE. Internet foi acessada em 72,5 milhões de domicílios do país em 2023**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de->

noticias/noticias/41024-internet-foi-acessada-em-72-5-milhoes-de-domicilios-do-pais-em-2023. Acesso em: 30 mai. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: MEC/DEED, 2024.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Coleção: Por uma Educação do Campo vol.5, Brasília, 2004.

JUNGES, Lisiane Alvim Saraiva; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 114-124, 2016. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/21333>. Acesso em: 21 jun. 2024.

KALLOUSTIAN, Sílvia Manoug. **Família brasileira: a base de tudo**. Brasília: UNICEF, 2011.

LACERDA, Thiago Eurico de; GREGO JÚNIOR, Raul. A importância das metodologias ativas para o ensino de filosofia durante a pandemia. *In*: LACERDA, Thiago Eurico de; GREGO JÚNIOR, Raul. **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

LERNER, Kátia CARDOSO, Janine Miranda; CLÉBICAR Tatiana. Covid-19 nas mídias medo e confiança em tempos de pandemia. *In*: MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sérgio. (org.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021. p. 221-231.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes; AMORIM, Roseane Maria. **Paulo Freire: culturas, ética e subjetividades no ensinar e aprender**. João Pessoa: CCTA, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 1986.

MADALOZZO, Regina. **Desafios enfrentados pelas mulheres se intensificam neste período de pandemia**. São Paulo: Insper, 2020. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/noticias/mulheres-desafios-pandemia/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. Direitos de Cidadania e Lutas Sociais da Mulher Campesina Brasileira. **Ciências Jurídicas**, v. 19, n. 1, p. 2-7, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=MARCONDES%2C+Nilsen+Aparecida+Vieira.+Direitos+de+Cidadania+e+Lutas+Sociais+da+Mulher+Campesina+Brasileira.+Ci%C3%A2ncias+Jur%C3%ADicas%20>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MARIANO, Daniela Paula da Silva; ANDRADE, Regiane Cardoso de. Reflexões acerca do ensino Remoto e sua inclusão na Educação Pública. In: LACERDA, Thiago Eurico de; GREGO JÚNIOR, Raul. **Educação remota em tempos de pandemia**: ensinar, aprender e ressignificar a educação. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

MAINENTE, Maria Jozelma Barbosa. **Relação da família com o processo de escolarização durante a pandemia**: dificuldades encontradas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/26539>. Acesso em: 13 abr. 2025.

MATOS, Carolina Xavier; SILVA, Martha Holanda; VICENTE, Kyldes Batista. Prática docente e materiais didáticos na sala de aula. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1328>. Acesso em: 31 mai. 2025.

MATTA, Gustavo Corrêa; SOUTO Ester Paiva; REGO, Sérgio; SEGATA, Jean. A Covid-19 no Brasil e as várias faces da pandemia. In: MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sérgio. (org.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021. p. 15-24.

MEDEIROS, Odirley Antonio da Silva; ALVES, Marcilena da Cunha; SILVA, Ordilei Antonio da. A educação no campo e as tecnologias digitais de informação e comunicação (tdic): desafios e dificuldades no acesso à tecnologia. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v. 9. n. 11, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12728/6028>. Acesso em: 22 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, Ronnie Wesley Sinésio. **Práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais numa escola quilombola da rede municipal de João Pessoa**, PB: experiências de professores/as da educação de jovens e adultos. 2023. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29869?locale=pt_BR. Acesso em: 24 abr. 2025.

MYERS, David G. **Social Psychology**. EUA: McGraw-Hill Companies, Inc, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Reflexões sobre o processo de realização e os resultados dos Seminários Nacionais de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil In: MOLINA, Mônica Castagna, MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Formação de formadores**: reflexões sobre

as experiências da Licenciatura em Educação do Campo (org.) 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MOREIRA, Antônia Domingos; SOARES, Jamile de Souza. Educação do campo e os efeitos da pandemia no trabalho docente: uma análise crítica necessária. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/18144>. Acesso em 14 de jun. 2023.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *online*. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10642>. Acesso em: 9 mai. 2024.

MORENO, Arlinda B.; MATTA, Gustavo Corrêa. Covid-19 e o dia em que o Brasil tirou o Bloco da Rua acerca das narrativas de vulnerabilizados e grupos de risco. In: MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sérgio. (org.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021. p. 209-219.

NONATO, Emanuel Rosário Santos do; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Társio Ribeiro. **Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na covid-19**. Revista práxis educacional v. 17, n. 45, p. 1-25, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8309>. Acesso em 01 mai. 2024.

NONATO, Raiany Priscila Paiva Medeiros *et al.* Mulheres, mães e professoras: vivências e dilemas com o ensino remoto emergencial. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, São Cristóvão, v. 9, n. 2, p. 2359-4993, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/18032>. Acesso em: 12 de jun. 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Revista e atualizada. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Ana Cely Alves de; MOURA, Tamires Silva de; PEREIRA, Valnize da Silva. RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. O Currículo e formação da identidade dos sujeitos do campo. In: Silva, Eduardo Jorge Lopes da. *et al.* (org.). **Educação do Campo: relatos de experiências**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

OLIVEIRA, Juliana Felício de; SANTOS, Silvanete Pereira dos; SANTOS, Elinete Pereira dos. A formação da identidade camponesa dos sujeitos sociais do campo. **Revista ComCiência**, Guanabi, v. 8, n. 11, p. 50-68. 2023 Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/comciencia/article/view/19256>. Acesso em: 5 nov. 2024.

PAU DOS FERROS. **Decreto Municipal nº 011, de 23 mar. 2020**. Pau dos Ferros: Prefeitura Municipal, [2020].

PAU DOS FERROS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEDUC. **Plano de Trabalho Estratégias de Aprendizagens Remotas**. Pau dos Ferros: SEDUC, 2020.

PIAGET, Jean. Para onde vai a Educação? Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAU DOS FERROS. **O município**. Disponível em: <https://paudosferros.rn.gov.br/omunicipio.php#:~:text=Em%2019%20de%20janeiro%20de,co%20de%20Imperatriz%2C%20hoje%20Martins>. Acesso em: 04 out. 2023.

RECH, Zenoto Gislain; PESCADOR, Maria Cristina. Ensino remoto em tempos de pandemia: covid-19 suas implicações na interação professor-estudante - uma perspectiva freireana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1264-1278, jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16075>. Acesso em: 04 mai.2024

REGO, Sergio *et al.* Bioética e Covid-19 vulnerabilidades e saúde pública. In: MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sérgio. (org.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021, p. 61-71

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. IN: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto estadual n.º 29.583, de 01 abr. 2020**. Consolida as medidas de saúde para o enfrentamento do novo coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Natal: Governadoria do RN, [2020]. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200402&id_doc=678994. Acesso em: 11 jun. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria Estadual de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Conselho Estadual de Educação. **Instrução Normativa n.º 01/2020 – CEE/SEEC – RN, de 05 abr. 2020**. Dispõe sobre regime excepcional e transitório, de atividades escolares não presenciais nas instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, atendendo às decisões de isolamento social definidas pelo Governo do Estado com o fim de evitar e combater o avanço da pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19). Natal: SEEC-RN, [2020]. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200407&id_doc=679468. Acesso em: 12 jun. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria Estadual de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Conselho Estadual de Educação: **Instrução Normativa n.º 02/2020 – CEE/SEEC – RN, de 01 jul. 2020**. Dá nova redação ao § 3º, do Art. 3º, da Instrução Normativa n.º 01/2020 – CEE/SEEC – RN, de 05 abr. 2020, publicada no Diário Oficial do Estado, em 07 abr. 2020. Natal: SEEC-RN, [2020]. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200707&id_doc=688173. Acesso em: 30 de mai. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria Estadual de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Portaria-SEI n.º 184, de 04 de maio de 2020**. Dispõe sobre as Normas para

reorganização do planejamento curricular do ano de 2020, com a finalidade de orientar os Planos de Atividades e a inclusão de atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte, em regime excepcional e transitório, durante o período de isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19. Natal: SEEC-RN, [2020]. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200505&id_doc=681841&fbclid=IwAR3EiTj5SHQnHCNnhckJ6iXcdPHB0sH7MvFIQI5YPhu. Acesso em: 18 jun. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria Estadual de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Portaria-SEI n.º 368, de 22 de julho de 2020**. Consolida as Normas para Reorganização do Planejamento Curricular do ano de 2020, com a finalidade de orientar os Planos de Atividades e a Inclusão de Atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, em regime excepcional e transitório, durante o período de isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19. Natal: SEEC, RN, [2020]. Disponível em: https://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200725&id_doc=690884. Acesso em: 18 jun. 2023.

ROCHA, Ana Maria da; VITORINO, Sandra Regina Cardoso. Agricultura e Educação do Campo: uma abordagem sobre vazantes e sistemas agroecológicos de produção. In: SILVA, Fabrícia de Castro; SILVA, Mauricio Fernandes da; SANTOS, Michelli Ferreira dos. (org.). **Educação do Campo: perspectivas plurais e emergentes**. Teresina: EDUFPI, 2022. p 120-134.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Prefácio. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA Ana Paula Soares de; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do Campo**. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica: Belo Horizonte, 2013, p. 9- 11.

RODRIGUES, Ellen Nogueira. As percepções dos professores e alunos no contexto da pandemia de Covid-19: uma revisão de literatura. In: LACERDA, Thiago Eurico de; GREGO JÚNIOR, Raul. **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. **A educação do campo e seus aspectos legais**. Curitiba: EDUCERE/PUCPR, 2017.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (org.) **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília, DF: Ed. da Universidade de Brasília, 2020.

SALES, Ana Luiza Honorato de. **“Eu sou mãe, não sou professora”**: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. 2021. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.52856>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SANTOS, Igor Tairone Ramos dos; SANTOS, Eliande Nascimento dos; SANTOS, Arlete Ramos dos. A Educação em Tempos de Extrema Direita: o abandono educacional-tecnológico

no campo. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 47-70, jan./mar. 2021. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8097>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SCHMIDT, Beatriz *et al.* Saúde mental e atenção psicossocial a grupos populacionais vulneráveis por processos de exclusão social na pandemia de Covid-19. In: MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sérgio. (org.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021. p. 87-97.

SEGATA, Jean; BECK, Luiza; MUCCILLO, Luísa; LAZZARIN, Giovana. A Covid-19, a Indústria da Carne e outras Doenças do Capitalismo In: MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sérgio. (org.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021. p. 73-83.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Pedagogia da Ruptura: ocupando as margens do ensino remoto para criações didático-curriculares. Rev. Espaço do Currículo (*online*), João Pessoa, v. 14, n.1, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56411/33303>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SILVA, Andreany dos Santos. Educação do campo, marxismo e contemporaneidade. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ARAUJO, Monica Dias; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva (org.). **Epistemologia e educação**: reflexões sobre temas educacionais. Belém: PPGED-UEPA, 2012.

SILVA, Chayene Cristiana Santos Carvalho da; TEIXEIRA, Cenidalva Miranda de Sousa. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Braz. J. of Develop.** Curitiba, v. 6, n. 9, p.70070-70079, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/brjd/article/view/16897>. Acesso em: 17. dez. 2024.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos; CARVALHO, Waldênia Leão de. Higher education during the COVID-19 pandemic in Brazil: the factors that influenced student participation. **Research in Education and Learning Innovation Archives**, [s. l.], n. 29, p. 102–115, 2022. DOI: 10.7203/realia.29.23738. Disponível em: <https://turia.uv.es/index.php/realia/article/view/23738>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SILVA, Maria de Fátima da. **Implicações das demandas escolares no cotidiano de mães e na relação família-escola durante o ensino emergencial**. 2023. 102. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30182>. Acesso em: 319 abr. 2025.

SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos dos; LIMA, Davi Amancio. Os desafios do Ensino Remoto na Educação do Campo. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, Itapetininga, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36272>. Acesso em: 5 nov. 2024.

SILVA, Maurício Fernandes da.; SANTOS, MICHEL Ferreira dos. Educação do Campo, Pandemia e o uso das TICIS. In: SILVA, Fabrícia de Castro. (org.). **Educação do Campo**: perspectivas plurais e emergentes. Teresina: EDUFPI, 2022. p. 18-25.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SINGER, Paul. **Economia solidária: Introdução, História e Experiência Brasileira**. São Paulo: Editora Unesp; Fundação Perseu Abramo, 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Luana Passos; GUEDES, e Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 123-139, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870008>. Acesso em: 23 mai. 2025.

SOUZA Everton de. Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-18, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3753>. Acesso em 18 mar. 2024.

SOUZA, Antonio José de; SOUZA, Heron Ferreira. (org.). **Educação no/do campo: Entre o concebido, percebido e vivido**. Curitiba: CRV, 2020.

STEIN, Jaqueline; STREGE, Mônica; ZACARIOTTI, Marluce. A Educação do Campo e os desafios do ensino remoto emergencial. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 101, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6307>. Acesso em: 18 dez. 2024.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZIITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TAVARES, Thiago Roniere Rebouças; BEM, Geralda Maria de. A educação do campo e os desafios para uma educação infantil do campo: uma trajetória nas/das leis e nas/das lutas. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 3, p. 154-167, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/43051>. Acesso em 29 set. 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Conforme a Resolução Do CNS/ No. 466/2012)**

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa: **“A participação das mães camponesas no processo de ensino escolar dos filhos no contexto da pandemia da COVID-19”**, da profa. Dra. Nilvânia dos Santos Silva e da aluna Geralda Maria de Bem, responsável pela pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, a nível de doutoramento, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar a participação das mães camponesas na educação escolar dos filhos no contexto da pandemia da COVID-19, notadamente no período de vigência do ensino remoto, e possui os seguintes objetivos específicos: identificar, no discurso das mães camponesas, como ocorreu o acompanhamento do processo de ensino de seus filhos; descrever os desafios enfrentados por essas mães no acompanhamento das atividades escolares dos filhos no período pandêmico; e analisar as estratégias, os saberes e os recursos mobilizados por elas para promover a continuidade das atividades de ensino escolar e a promoção das aprendizagens dos seus filhos no período do ensino remoto.

No que diz respeito aos procedimentos de coleta de dados, serão utilizadas a análise documental e a entrevista semiestruturada. A entrevista será individual e deverá ser gravada, observando os princípios éticos, de acordo com a Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

É importante ressaltar que os riscos dessa pesquisa são mínimos e que serão desenvolvidas estratégias para garantir o conforto dos entrevistados (as), bem como a compreensão do conteúdo das questões durante a execução da entrevista. Quanto aos benefícios, a pesquisa trará contribuições para todas as esferas da Educação do Campo, para as pesquisas acadêmicas e para a sociedade.

Vale salientar que a participação é voluntária, ou seja, o (a) entrevistado (a) poderá desistir a qualquer momento, e que o sigilo da sua identidade será garantido.

Os resultados da pesquisa serão utilizados em eventos científicos, periódicos, livros,

dentre outros meios eletrônicos, para tanto solicitamos a permissão para divulgação do conteúdo respondido, ressaltando a garantia do sigilo da identidade dos entrevistados (as).

Os encontros para a realização da pesquisa acontecerão em comum acordo com os participantes voluntários, sendo previamente agendados.

Em caso de dúvidas ou questionamentos, nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido (a) e autorizo o recolhimento de dados para estudos acadêmicos, bem como a divulgação da minha participação na pesquisa para publicação dos resultados.

João Pessoa-PB, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da
pesquisa

Assinatura do pesquisador

Testemunha

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

- Profa. Geralda Maria de Bem (Pesquisadora Responsável)¹⁴;
- Comitê de Ética em Pesquisa do Centro e Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba¹⁵.

¹⁴ Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua: Balduino José do Nascimento, 397, Princesinha do Oeste Pau dos Ferros-RN - CEP: 59.990-00000 - Fone: (84) 9 86351208- E-mail: geraldabem@hotmail.com

¹⁵ Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas. CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Perfil do Profissional Pesquisado – Mães Campesinas

Sexo: () Masculino () Feminino

Mora onde? _____ Desde quando? _____

Frequentou escola até que ano? _____

() Educação Básica () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação ()

Caso tenha respondido que “**sim**”, qual a graduação? _____

Quantos filhos(as) estavam estudando no período das aulas não presenciais? _____

Qual a idade do(s) seu (s)/sua(s) filhos(as)? _____

Qual o ano que seu(s)/sua(s) filhos(as) estudava(m)? _____

1 - Para você, o que é Ensino Remoto?

2 – Como ocorreu o Ensino Remoto no período em que a escola não tinha aula presencial?

3 - No período em que não estavam sendo ofertadas aulas presenciais, como você participava do ensino escolar dos seus filhos(as)?

4- Para você, qual foi função das mães no ensino remoto?

5- Como você se sentiu nos momentos em que ensinava seu(s)/sua(s) filhos(as), nas tarefas durante o ensino não presencial?

6- Na sua opinião, o que o ensino remoto possibilitou aos seu(s)/sua(s) filhos(as)?

7- Você recebeu algum recurso didático da escola no período das aulas não presenciais? Se respondeu que “**sim**”, quais tipos de recursos, como foi fornecido e como você utilizou?

8 - Você lembra em que momento as aulas não presenciais começaram? Em qual momento? Alguém te avisou? Quem?

9 - Havia recursos para realizar as atividades não presenciais em casa com os(as) filhos(as)? Quais recursos eram esses? Você sabia como lidar com esses recursos? Explique.

10 - Houve algum tipo de ação escolar para tratar de como deveria ocorrer o acompanhamento das famílias no ensino escolar dos filhos(as) nesse momento? Se respondeu “**Sim**”, como foi?

11- Teria mais algumas informações que gostaria de mencionar a respeito do ensino não presencial?

APÊNDICE C – CORDEL HISTÓRIA DE VIDA

Filha de agricultores,
Caçula de sete irmãos,
Todos semianalfabetos,
Sem nenhuma formação,
Fui a única a divergir,
Com esforço a conseguir,
Chegar à graduação.

Aprendi a ler no chão,
Na carta de ABC,
Graças a minha irmã mais velha,
Que tinha pouco saber,
Mas que mesmo assim se
esforçava,
E com paciência lutava,
Pra me ensinar a ler.

Com ela pude aprender,
Tenho orgulho de falar,
A sua dedicação
Fez aos poucos eu superar
As minhas dificuldades
E, com força de vontade,
Conseguir aqui chegar.

Foram me matricular,
Na escola da cidade
Pra mim não tinha lugar.
Foi dura a realidade...
A alternativa encontrada
Foi pôr o pé na estrada,
Pra outra comunidade.

Eu tinha muita vontade,
Para chegar na escola,
Perto de 4 quilômetros,
Durava quase uma hora.
Tinha uns colegas legais,
Os nossos materiais,
Iam dentro de sacola.

Fiz toda essa trajetória,
Pisando com pé no chão,
Em uma escola do campo
Pública e sem tradição,
A gente fazia planos:
Concluir o quarto ano...
Era uma superação.

Essas memórias me dão
Muita história pra contar...
Não frequentei pré-escola,
Na época não tinha lá;
Era tudo diferente,
O currículo era vertente
Do Regime Militar.

Assim eu posso explicar
Porque fui na contramão,
Fui da cidade pro campo,
Com garra e animação,
Porém nunca desisti,
Por isso hoje “tô” aqui
Cumprindo minha missão.

Tive determinação,
 Desde minha juventude,
 Enfrentei um problemão
 Por problemas de saúde;
 Espécie de provação,
 Mas, graça a educação,
 Sigo em frente com virtude.

Lutei, tomei atitude,
 Até que fui aprovada;
 Foi uma grande alegria,
 Ao ser classificada,
 Fiz o curso que queria,
 Conclui Pedagogia,
 E hoje sou realizada.

Também Geógrafa formada,
 Com três especializações
 Fiz meu mestrado em ensino,
 Com muita dedicação,
 Sem parar tenho estudado,
 Conclui o doutorado,
 Na área de educação.

Deixo pra todos a lição,
 Não parem de estudar,
 Por meio de seminários
 Podemos nos expressar,
 Construindo aprendizagem
 Num processo de coragem,
 Chegaremos todos lá.

Agora pra terminar...

Gosto de ser professora,
 Defendo a escola pública,
 Nossa grande formadora;
 Uma instituição bela,
 Foi por intermédio dela,
 Que consegui ser doutora.

(Geralda Bem)

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PARTICIPAÇÃO DAS MÃES CAMPESINAS NO PROCESSO DE ENSINO ESCOLAR DOS FILHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Pesquisador: Geralda Maria de Bem

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 72306123.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.264.699

Apresentação do Projeto:

Trata-se de analisar a pesquisa intitulada “A participação das mães campesinas no processo de ensino escolar dos filhos no contexto da pandemia da COVID-19”, da profª. Drª. Nilvânia dos Santos Silva e da aluna Geralda Maria de Bem, responsável pela pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, a nível de doutoramento, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Principal:

Analisar a participação das mães campesinas na educação escolar dos filhos, no contexto da pandemia da COVID-19, notadamente, no período de vigência do ensino remoto.

Objetivos Específicos:

- Identificar, no discurso das mães campesinas, como ocorreu o acompanhamento do processo de ensino de seus filhos.
- Descrever os desafios enfrentados pelas mães campesinas no acompanhamento das atividades escolares dos filhos no período pandêmico.
- Analisar as estratégias, os saberes e os recursos mobilizados por essas mães para promover a continuidade das atividades de ensino escolar e a promoção das aprendizagens dos filhos no período do ensino remoto.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.264.699

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa terá como finalidade seguir os princípios éticos conforme mencionado na Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. Apesar de se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, as mães podem sentir-se desconfortáveis ao responder algumas perguntas no decorrer da entrevista. Diante dessa possibilidade, serão buscadas estratégias para que as entrevistadas sintam-se confortáveis e para que ocorra uma melhor compreensão acerca das questões levantadas no decorrer do diálogo, sempre deixando claro que as colaboradoras terão a liberdade para parar ou cancelar a entrevista, com a possibilidade de remarcação sempre que precisarem.

Benefícios:

No que concerne aos benefícios, a pesquisa trará contribuições para a Educação do Campo de Pau dos Ferros, bem como contribuirá para as pesquisas acadêmicas para a sociedade, e, ainda, para Educação do Campo de forma geral.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, que envolverá 03 (três) comunidades rurais situadas no município de Pau dos Ferros (RN), que serão nomeadas fictamente, como: "Comunidade Girassol", "Comunidade Mandacaru" e "Comunidade de Juazeiro", para preservar, do ponto de vista ético da pesquisa, as comunidades e seus sujeitos.

Participaram da pesquisa 10 (dez) mães campesinas as quais participaram efetivamente das atividades escolares não presenciais de seus filhos. A técnica de coleta de dados é a análise documental e o instrumento de coleta de dados é a entrevista semiestruturada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto em tela se encontra bem instruído de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que rege as pesquisas envolvendo seres humanos.

Recomendações:

Recomenda-se manter a metodologia proposta

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.264.699

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2182026.pdf	31/07/2023 21:38:42		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	31/07/2023 21:36:40	Geralda Maria de Bem	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DE_COLETA_DE_DADOS.pdf	31/07/2023 21:34:28	Geralda Maria de Bem	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	31/07/2023 21:33:17	Geralda Maria de Bem	Aceito
Outros	CERTIDAO_DE_APROVACAO_DO_PROJETO.pdf	31/07/2023 21:32:28	Geralda Maria de Bem	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	31/07/2023 21:29:28	Geralda Maria de Bem	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	31/07/2023 21:27:09	Geralda Maria de Bem	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADE.pdf	31/07/2023 21:25:06	Geralda Maria de Bem	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.pdf	31/07/2023 21:21:28	Geralda Maria de Bem	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	31/07/2023 21:18:39	Geralda Maria de Bem	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.264.699

JOAO PESSOA, 28 de Agosto de 2023

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br