



Vol.16 | Número 38 | 2024

Submetido em: 06/08/2024

Aceito em:29/10/2024

Publicado em: 10/11/2024

Modos de aprender e ensinar no período pandêmico: entre desafios e aprendizagens

Ways of learning and teaching during the pandemic period: between challenges and learning

Formas de aprender y enseñar durante el período de pandemia: entre los desafíos y el aprendizaje

Aurea da Silva Pereira¹
Leila Beatriz Almeida Santos²



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18010>

Resumo

Pretende-se discutir sobre as estratégias de ensino desenvolvidas pelas(os) professoras(os) e disponibilizadas às(aos) estudantes das escolas de comunidades rurais, naquele contexto de aprender a ensinar em tempos de pandemia em comunidades rurais, do município de Alagoinhas, BA. O recorte de dados coletados faz parte do período de 2020/2021 com professores que ministraram aulas em comunidades rurais, de forma remota. A coleta de dado foi feita a partir de entrevistas com grupo focal composto por sete profissionais da educação pública do município. Como base teórica para construção utilizamos: Isabel Solé (1998), Fernando Calderón e Manuel Castells (2021), Pereira (2008/2021), Santos (2010) e Freire (2002), além de outros. Ao analisar os dados, observa-se que os professores colaboradores da pesquisa demonstraram sempre seu esforço e força de vontade em aprender a ensinar com os novos desafios impostos pela pandemia, envolvidos com toda a situação e preocupação com as crianças e o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Pandemia. Educação. Ruralidade. Desafios. Aprendizagens.

Abstract

The aim is to discuss the teaching strategies developed by teachers and made available to students in schools in rural communities, in the context of learning to teach in times of pandemic in rural communities, in the municipality of Alagoinhas, B.A. The data collected is part of the 2020/2021 period with teachers who taught classes in rural communities, remotely. Data collection was carried out through interviews with a focus group made up of seven public education professionals from the municipality. As a theoretical basis for construction, we used: Isabel Solé (1998), Fernando Calderón and Manuel Castells (2021), Pereira (2008/2021), Santos (2010) and Freire (2002), among others. When analyzing the data, it is observed that the teachers collaborating in the research always demonstrated their effort and willpower in learning to teach with the new challenges imposed by the pandemic, involved with the entire situation and concern for the children and the learning process.

Key words: Pandemic. Education. Rurality. Challenges. Learning.

¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6924681447108127>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8980-1709>. Contato: aspsantos@uneb.br e/ou aureauneb@gmail.com

² Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0055602195610318>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4456-0389>. Contato: leila_beatriz01@hotmail.com



Resumen

El objetivo es discutir las estrategias de enseñanza desarrolladas por profesores y puestas a disposición de los estudiantes en escuelas de comunidades rurales, en el contexto de aprender a enseñar en tiempos de pandemia en comunidades rurales, en el municipio de Alagoíhas, B.A. Los datos recopilados son parte del periodo 2020/2021 con docentes que impartieron clases en comunidades rurales, de forma remota. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas a un grupo focal conformado por siete profesionales de la educación pública del municipio. Como base teórica para la construcción utilizamos: Isabel Solé (1998), Fernando Calderón y Manuel Castells (2021), Pereira (2008/2021), Santos (2010) y Freire (2002), entre otros. Al analizar los datos, se observa que los docentes que colaboraron en la investigación siempre demostraron su esfuerzo y voluntad en aprender a enseñar con los nuevos desafíos que impone la pandemia, involucrados con toda la situación y preocupación por los niños y el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Pandemia. Educación. Ruralidad. Desafíos. Aprendiendo.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pretende-se, neste artigo, apresentar os modos de aprender e ensinar experienciados por professores durante o ensino remoto – ocorrido em virtude da pandemia de COVID-19 – em escolas rurais do município de Alagoíhas-Bahia. Assim sendo, objetivamos apresentar as estratégias utilizadas pelos professores, discutindo-as sobre os modos de ensinar e aprender que os professores utilizaram no processo de interação, mediação e aprendizagem com os/as estudantes de escolas rurais, entre o período pandêmico e pós-pandêmico. Para isso, utilizamos a metodologia do grupo focal composto por sete profissionais da educação que trabalham em escolas de comunidades rurais, com turmas do Ensino Fundamental, para construir a pesquisa, utilizando os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa para analisar os dados obtidos.

No processo de análise dos dados, utilizamos como base teórica a construção de estratégias de leitura, da Isabel Solé (1998), os conceitos de letramento da Ângela Kleiman (2005) e a noção de exclusão tecnológica defendida por Fernando Calderón e Manuel Castells (2021), Pereira (2021), Santos (2010), além de outros autores. Após todas as leituras e pesquisas, constatamos que, apesar de todos os esforços, como as características do próprio ensino remoto aliadas à baixa infraestrutura das escolas e comunidades, as condições criadas pela COVID-19 tornaram quase nulo o contato entre estudantes e professores, e mesmo assim, os professores continuaram firmes buscando outros modos de ensinar de ensinar e aprender no intuito de promover a aprendizagem das crianças.

O recorte da pesquisa apresentado nasce do subprojeto intitulado “Letramentos e ensino remoto em escolas rurais: práticas de leitura”³ que buscou conhecer as estratégias

³ Projeto de Pesquisa **Letramentos em comunidades rurais: impactos sociais na família, escola e comunidade**, coordenado pela Profa. Dra. Aurea da Silva Pereira (UNEB). Nesse período, pude contar a



de ensino desenvolvidas pelas(os) professoras(os) e disponibilizadas às(aos) estudantes das escolas de comunidades rurais do município de Alagoinhas-BA. Neste artigo, apresentamos excertos textuais com relatos das experiências vividas pelas professoras no período pandêmico de 2020/2021, discutindo os modos de ensinar e aprender naquele contexto.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No momento que desenvolvíamos a pesquisa, aceitamos o convite para participar da Pesquisa Alfabetização em REDE⁴: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e a recepção da política nacional de alfabetização (PNA) do Governo Bolsonaro. Um trabalho de caráter quanti-qualitativo, coordenado pela profa. Dra. Maria Socorro Nunes da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Os objetivos traçados foram: conhecer como está se dando a alfabetização das crianças durante a pandemia e qual a Política de Alfabetização do Governo Bolsonaro vem sendo recebida pelos docentes (Pereira, 2021). Nesse sentido, os excertos textuais apresentados neste artigo fazem parte do banco de dados coletados em 2020/2021 com sete professores da rede municipal de ensino de Alagoinhas (BA).

No primeiro momento, a pesquisa foi realizada através do questionário do *Google Forms* aplicado aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental até o quinto ano, composto por um conjunto de 35 perguntas. As questões foram distribuídas em cinco seções: perfil profissional, formação continuada, políticas de alfabetização e documentos oficiais acerca do ensino remoto. (Pereira, 2021). No segundo momento, apropriamo-nos da técnica metodológica do grupo focal para a realização das rodas de conversas com professoras que ministram aulas na zona rural. Os objetivos das rodas de conversas foram: discutir quais os sentidos/significados de ser alfabetizador(a)/de alfabetizar remotamente; conhecer as principais dificuldades e aprendizagens no ensino da leitura e da escrita no formato remoto e compreender as diferentes estratégias utilizadas

bolsista de Iniciação Científica FAPESB, Leila Beatriz Almeida Santos, estudante do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa – Colegiado de Letras, Língua Portuguesa – Departamento de Linguística, Literatura e Artes -UNEB.

⁴ A pesquisa é empreendida por 29 universidades públicas de todas as regiões do Brasil: UFSJ, UEMG, UFRN, UFRSA, UFSM, UFMS, UFPEL, FURG, UFRJ, UFMA, UFPI, UFR, UNIPAC, UFPA, UNIFAP, UNIFESP, UNIMONTES, UFPE, UPE, UNEB, UNIR, UFCAT, UFAPE, UFBA, UFRGS, URCA, UFC, UFAL, UFPB, UFS.



pelos docentes para lidar com esta situação atípica. Nas rodas de conversas contamos com sete professoras de escolas rurais. (Pereira, 2021).

Ainda na segunda fase da pesquisa, utilizamos como base o método qualitativo porque nos preocupamos “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 32). A coleta de dados, por sua vez, foi feita a partir de entrevistas com grupo focal composto por sete profissionais da educação que contribuíram prestativamente para nossas intenções.

Escolheu-se a técnica entrevista semiestruturada para ser aplicada a um grupo focal e por se caracterizar como “uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação” (Bauer e Gaskell, 2002, p. 75). Como o grupo pode ser construído de forma mais natural onde pode haver até um nível de envolvimento emocional com desabafos e trocas de experiências.

3 CONTEXTO DA PESQUISA HISTÓRICO E EDUCACIONAL DA PESQUISA

Sabemos que em dezembro 2019 o mundo foi alertado sobre a possível presença de um vírus que estava se alastrando na cidade de Wuhan, com 11 milhões de habitantes, na província de Hubei, na República Popular da China. Naquele momento, tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. No dia 31 de dezembro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada a partir do surgimento de uma série de casos de pneumonia. Infelizmente, esse novo coronavírus, que recebeu o nome técnico Covid-19, matou milhares de pessoas na China e se espalhou por cinco continentes. No Brasil, não se sabe com precisão a data exata de sua chegada, mas tem-se o registro do primeiro caso confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020, de um homem de 61 anos que havia dado entrada no Hospital Israelita Albert Einstein, em São Paulo, com histórico de viagem para a Itália, região da Lombardia. Até o presente momento, segundo o Ministério da Saúde, o vírus causou 684.354 mortes e vem enlutando milhares de famílias, afetando agressivamente a realidade social, educacional, econômica de diversos países, principalmente dos pobres e daqueles cujos governantes subestimaram a doença e seus impactos e simplesmente não priorizaram as classes menos favorecidas.

Percebe-se que foram muitos os desafios vividos no início da Pandemia decretada mundialmente em março de 2020, em razão deste vírus altamente contagioso e letal, e que



isso provocou muita transformação social. O medo da morte, o desamparo, o descaso com a saúde pública gerou muita insegurança no processo de imposição de isolamento como estratégia de contenção do contágio. Muitos espaços foram interditados por certo tempo e estão sendo reabertos aos poucos, porém universidades e escolas públicas e privadas ficaram fechadas por quase dois anos.

A pandemia ocasionou mudanças nas relações sociais e interferiu nos modos de ensinar e aprender. Tal realidade exigiu das instituições educacionais uma mudança dos paradigmas vigentes para reorganização de atividades ofertadas ao público diante desse contexto. Desse modo, o afastamento social foi o instrumento de proteção muito mais adequado naquele momento, defendido pelos(as) pesquisadores(as) da área da saúde, devido à alta taxa de contágio da doença.

Os espaços escolar e acadêmico foram duramente afetados, pois tiveram que se adaptar a essa situação, com profissionais da área, pais e responsáveis buscaram familiarizar-se com as ferramentas digitais, criando novos hábitos, criando assim outra rotina diária para conseguir conciliar estudo, trabalho e atividades domésticas adequada ao contexto.

A pandemia impôs uma reinvenção da educação e da escola de modo a promover uma adequação emergencial das atividades ao ensino remoto, mas documentos oficiais que orientam propostas de atividades do tipo e adequação do calendário tendem a demorar a chegar. O Conselho Nacional de Educação – CNE, publicou apenas o Parecer nº9/2020, homologado pelo Ministério da Educação MEC em despacho de 29 de maio de 2020. Esse parecer orientou a reorganização dos calendários escolares pelas redes públicas e privadas no período de isolamento social, mas não pautou e priorizou as condições de acesso as aulas, conteúdos e qualidade das ações e atividades didáticas envolvidas no processo de aprendizagem.

As possibilidades de adequação do calendário abarcaram a reposição de carga horária presencial pós-pandemia, realização de atividades pedagógicas não presenciais mediadas por tecnologias e ampliação da carga horária por meio de atividades pedagógicas não presenciais concomitantes ao retorno. Segundo o parecer, as atividades remotas objetivam apenas evitar o atraso do ensino/ano letivo, perda de vínculo com a escola, bem como abandono e evasão.

No âmbito do ensino fundamental, nos anos iniciais, as orientações reconheceram as dificuldades de acompanhamento das atividades online pelas crianças em idade de alfabetização, incitando a necessidade de acompanhamento e supervisão. Define que nesta etapa:



[...] as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização. Sugere-se, no período de emergência, que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade profissional do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária. (BRASIL, 2020, p. 12).

Desse modo, as orientações foram distintas com diversas a serem possibilidades adequadas pelas redes de ensino, apontando alguns caminhos, como: a formação docente por meio de cursos online, vídeo aulas, avaliação à distância, lista de atividades e exercícios, orientações aos pais e guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias e e indicações de leitura para que os pais realizem com seus filhos. Também foram sugeridos a utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis para a faixa etária das crianças; elaboração de materiais impressos; distribuição de vídeos educativos de curta duração através de plataforma online; e realização de atividades online sincronizadas. As recomendações incluíram ainda oferta de atividades online assíncronas regulares em relação aos conteúdos; estudos dirigidos com supervisão dos pais; exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola; organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas; bem como guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes. (Pereira, 2021). Entretanto, sabemos que cada região, estado, município e comunidade adotou o que era viável para atender as necessidades emergenciais educacionais daquele momento vivido.

4 EDUCAÇÃO RURAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE EM DISCUSSÃO

Ensinar e aprender no período pandêmico se constituiu em muitos desafios para todos os professores. Porém para os professores que ministram aulas em comunidades rurais, as dificuldades foram maiores. Sabemos que não foram oferecidas aos estudantes as devidas condições de aprendizagem. Para aqueles que tinham uma boa estrutura de internet em suas casas e aparelhos digitais, as aulas seguiram com outro formato e com muitos desafios para aprender e ensinar na relação professor e estudante. Porém, para as escolas rurais do município de Alagoinhas-Ba, a experiência vivida foi desafiante, considerando todo histórico de negação do poder público com as pessoas que moram no campo, como afirma Pereira (2021).



As escolas públicas do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio fecharam as portas e as secretarias de educação se ocuparam do processo de criar uma estrutura, cumprindo os protocolos exigidos de Organização Mundial de Saúde (OMS): traçar estratégias para o ensino remoto ou simplesmente estudar meios para chegar até os estudantes. Percebe-se que naquele momento o estado e os municípios foram inoperantes para designar estratégias “vivas” que pudessem ter suportes e tecnologias digitais capazes de chegar às comunidades periféricas e rurais, pois o público dessas localidades foi o mais afetado.

Sabemos ainda que, historicamente, no Brasil, a educação rural foi sempre colocada em segundo plano. D. Catarina viveu 116 anos na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe (BA), onde foi parteira durante 60 anos. Em sua narrativa, ela constrói a imagem de um tempo em que a escola rural era para poucos, imagem da exclusão social e da negação do direito à educação para todos. Quando pesquisamos os retratos da educação no Brasil, deparamo-nos com dados que entristecem, pois constatamos que, de fato, a educação de qualidade sempre foi privilégio de poucos. Assim, “Estudar era para quem podia”⁵, como disse D. Catarina. Era para quem tinha “munição”. (Pereira, 2008 e 2021).

Quando Dona Catarina diz precisar de “munição”, ela traz em sua fala o apelo por uma educação voltada à garantia das condições necessárias para permanência dos sujeitos - homens, mulheres, crianças, adolescentes e jovens - na escola. Não é apenas o acesso à escola, é a capacidade de oferecer condições de trabalho digno para as famílias. E isso é mais do que ler, escrever e contar: são condições de estudar e permanecer estudando com qualidade. A escola como instituição social deveria internalizar, como coloca Leite (2002, p. 85-86) “uma questão política na qual a escolaridade concorre para a vivência da cidadania, na realização do princípio de igualdade entre as classes e entre os indivíduos”. São ideais aos quais se recorre para encontrar o curso da vida.

Munição é a metáfora usada por Dona Catarina para explicar as carências, dificuldades e empecilhos da sua ida à escola, da dificuldade pela aquisição da cultura letrada. Há, neste aspecto, uma denúncia que leva a pensar na ausência da escola na vida daqueles sujeitos, resultando no analfabetismo.

No século XXI, em plena pandemia, observamos nas falas das professoras, o descaso do poder público com as escolas públicas urbanas e rurais. Nos anos 2020 e

⁵ Participou de uma pesquisa realizada na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe no ano de 2006, como colaboradora da pesquisa de mestrado intitulada “Percurso da oralidade e letramento na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe-BA” (PEREIRA, 2008).



2021, período de isolamento social, as crianças e adolescentes ficaram ausentes dos espaços escolares. Dentre as muitas dificuldades mencionadas pelas professoras e colaboradoras da pesquisa, percebemos que a Internet se constitui como dispositivo essencial ao uso de celulares e computadores. A tecnologia digital que deveria estar ao alcance de todos, infelizmente não foi disponibilizada dessa forma pelo poder público.

Durante toda a pesquisa alguns objetivos nos eram muito claros: desejávamos conhecer quais foram os modos de aprender e ensinar durante o período pandêmico, bem estratégias de leitura desenvolvidas pelas professoras durante o período de ensino remoto, a partir das necessidades daquele momento, verificar se os estudantes realizaram as práticas e como foram realizadas, além de quais os aprendizados construídos. Sabíamos que algumas dificuldades haviam surgido e que esses professores utilizavam de sua criatividade para superá-las, mas não imaginávamos a quantidade de problemas que esta situação incomum traria.

Nesse sentido, faz-se necessário começar pelo lugar de onde parte o problema: a exclusão digital dos alunos da zona rural. Fernando Calderón e Manuel Castells (2021, p. 108) comentam sobre o início da incorporação ao uso de tecnologias digitais na América Latina e sua intensificação nos primeiros quinze anos do século XXI, mas também citam a desigualdade entre os diferentes países do continente, entre campo e cidade e entre as qualidades e velocidades das internetes.

Assim, segundo relatório de 2015 do Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), enquanto os lares das áreas urbanas no Brasil tinham uma média de cerca de 48% de acesso à internet, as áreas rurais mal chegavam aos 10%. Por conta disso, o ensino remoto – solução para que a formação dos estudantes não parasse durante o período de pandemia – não atendeu a todos de forma igual, já que boa parte dos alunos não possuía meios para acompanhar o desenvolvimento das atividades.

Pudemos perceber o doloroso processo de exclusão das camadas sociais de renda baixa. Os estudantes da rede pública em comunidades rurais ficaram sem acesso à escola, excluídos do contato direto com os professores, fato evidenciado nos excertos textuais orais das professoras⁶:

Pra eu ficar mandando atividade, mandando vídeo, eu falo assim porque a gente lida com alunos de zona rural que não tem essa condição de estar nas aulas online ali semipresenciais, nas aulas síncronas. Assim, é complicado. A gente não consegue ter, de fato, esse retorno de perceber se o aluno está lendo. Eu sei que a discussão é sobre o fundamental 1, mas eu estou trabalhando em turmas do fundamental 2, e ministro aulas no 6º ano, que são frutos do 5º ano do ensino remoto do ano passado, (...) e eu percebo, pelas minhas discussões, que eu consigo numa das turmas de 20 alunos conversar com 5. E tem a dificuldade de leitura, de

⁶ Os relatos orais construídos nas rodas de conversa foram transcritos e textualizados.



compreensão de texto e, sendo assim, como é que eu vou ensinar? Se ele não vai conseguir compreender um texto de português, ele vai conseguir compreender o texto de história, de geografia, de ciências? A sensação é de o estudante está recebendo pacotes e pacotes de atividades que estão sendo feitas, mas a gente não consegue ter um retorno verdadeiro e fiel se esses meninos estão aprendendo. É mais complicado pra gente, professor de escola pública, avaliar. Nós estamos agora no final de unidade, aí está se falando em avaliação e aí eu vou avaliar os alunos que entraram nas aulas comigo, que assistiram a meus vídeos, que fizeram minhas atividades. E aqueles que sequer conseguiram pegar os blocos porque moram distante? Porque na minha realidade tem meninos que moram distante, que não conseguem chegar até a escola pra pegar os blocos. E aqueles que não têm orientação, como é que a gente vai avaliar essas crianças, esses adolescentes? Então, para mim, a sensação é essa, é impotência, é angustiante, é como a colega disse: a gente está cansada, a gente não tem muito recurso, porque somos professores de escolas públicas que agora estão se conectando e a gente ainda está aprendendo. Então eu espero que a gente consiga um retorno de fato, eu me preocupo muito com isso: como é que eu vou avaliar? Estou aqui com um monte de atividades corrigindo e, a cada bloco, percebo a oscilação de compreensão dos meninos. (Professora Mariana).

Observamos no excerto textual da professora que uma das maiores dificuldades enfrentadas no período de 2020/2021 refere-se à tecnologia digital. Isto é, ao acesso à internet para usar aplicativos de celular (*WhatsApp*), *tablet* e *notebook*. A internet como bem cultural e de domínio público ainda não é um direito para todos, apesar de o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) assegurar a todos o direito à informação nos seguintes termos: “Todos os seres humanos têm direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.”

De acordo com os dados coletados, as professoras colaboradoras da pesquisa não trabalharam com aulas ao vivo e a base de comunicação entre elas, os(as) estudantes e os pais, foi a utilização do aplicativo *WhatsApp*. A professora Lidiane diz: “Aqui em Alagoinhas, inicialmente, a gente recebeu a orientação da secretaria para fazermos um levantamento dos alunos que tinham acesso à internet pra a gente ‘tá’ fazendo as postagens via grupo de *WhatsApp*”.

Assim, através do dispositivo do *WhatsApp*, os professores enviavam a explicação de conteúdos em vídeos curtos – porque o aplicativo não suporta vídeos com mais de um minuto e meio –, áudios e mensagens, links de videoaulas presentes no *YouTube* e links para atividades online, com o objetivo de exercitar o conteúdo aprendido. Os professores usaram blocos de atividades e roteiros que podiam ser enviados pelo *WhatsApp* ou impressos e entregues na própria escola, em algum ponto de encontro marcado com os pais, e até na casa dos estudantes.



A professora Lidiane justificou a necessidade de disponibilizar os blocos de atividades de forma impressa para as famílias diante da impossibilidade de muitas delas imprimir as atividades ou acessar à internet: “Aí a gente também disponibilizava (impressas), porque assim, apesar de a mãe ter *WhatsApp*, mas tinha aquelas mães que não tinham condições de imprimir atividades que a gente colocava no grupo.”

Uma das colaboradoras, a professora Mariana, exemplifica os dados do Cepal citados acima e endossa o que já vem sendo dito:

E não foi fácil e não está sendo fácil: é lidar com as tecnologias, o novo, é lidar com a falta de acesso a essas tecnologias por parte dos alunos também. Tá muito complicado, a gente não tem nem 50% da escola com acesso à internet, com acesso a aparelhos e aí a gente vai buscando alternativas, levando as atividades, entregando as atividades, os bloquinhos.

As pesquisas científicas e todo lastro epistemológico no campo das tecnologias educacionais poderiam contribuir muito para reduzir as disparidades entre o ensino remoto das instituições privadas e públicas. As tecnologias digitais utilizadas no momento, se aprimoradas pelo sistema educacional público, poderiam possibilitar às crianças, adolescentes e jovens de comunidades rurais e periféricas a continuidade das atividades letivas em situações emergenciais, sem grandes prejuízos. No entanto, a maioria dos estudantes de escolas públicas da zona rural e urbana foi excluída das aulas nos contextos pedagógicos das escolas da rede pública da Bahia. O governo Jair Bolsonaro vetou integralmente o Projeto de Lei nº 3.477/20 aprovado em fevereiro pelo Congresso e que dava a estudantes e professores de escolas públicas direito de acesso à internet. Se a proposta tivesse sido sancionada pelo presidente, certamente muitos problemas experienciados por professores e estudantes teriam sido dirimidos.

Como pontua Freire (2002, p. 147),

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência perde para mim sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres.

A negativa do governo fere o direito que todo brasileiro tem à educação, garantido pelo Art. 205 da Constituição Federal de 1988 nos seguintes termos: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Lembrando que o Art. 206 assegura: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, se os estudantes não podiam permanecer na escola,

considerando o distanciamento social em função da pandemia, deveriam ter o direito de permanecer em casa com acesso às aulas online, materiais didáticos e vídeos disponibilizados pelo professor.

Pudemos perceber também que as práticas de leitura e compreensão de textos promovidos geralmente nas escolas se dão com foco no pós-leitura, e se essas ações já estão presentes de forma geral nas práticas escolares presenciais, durante a pandemia, devido à falta de contato direto com os alunos, elas se intensificaram. A professora e pesquisadora espanhola Isabel Solé afirma que as sequências de leitura utilizadas na escola geralmente incluem a leitura em voz alta pelos alunos, seguida pela elaboração de diversas perguntas e “ficha de trabalho mais ou menos relacionada ao texto lido e que pode abranger aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e, eventualmente, a compreensão leitora” (1998, p.34).

Percebemos também esse tipo de prática de leitura é encontrada no Ensino Fundamental, e que muitas vezes se estende ao Ensino Médio. Observamos que essas orientações estão presentes nas orientações dos trabalhos e também no material didático destinado às crianças. De fato, percebemos que “na sequência há pouco espaço para as atividades destinadas a ensinar estratégias adequadas para a compreensão dos textos” (Solé, 1998, p. 35).

Dessa forma, fica evidente que essa técnica utilizada pelas profissionais entrevistadas, e principalmente a atividade de perguntas e respostas, é utilizada de forma geral como sendo uma atividade de compreensão leitora. Entretanto, Solé contradiz essa ideia e afirma que a sequência é muito mais uma avaliação da compreensão leitora, pois “não se intervém no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura” (1998, p. 35), ou seja, não se ensina compreender.

No segundo ano de pandemia e ensino remoto, os estudantes das escolas públicas do município de Alagoinhas-Ba- passaram a contar com o auxílio do *Educar pra Valer*, uma cartilha feita em parceria com o Projeto Sobral, do estado de Ceará, que ajuda no desenvolvimento das atividades docentes. “É um projeto que é disponibilizado um módulo, mas esse módulo o aluno não leva pra casa no presencial, ele é um projeto desenvolvido em sala, mas com a pandemia, tiveram que disponibilizar. Foi o que nos ajudou um pouquinho.” (Professora Vanessa).

Entretanto, observamos que ainda que a cartilha ajude aos professores e seja utilizada como parâmetro pedagógico para mediação da aprendizagem, ela divide opiniões: para alguns colaboradores o *Educar pra Valer* é muito útil na medida em que traz exercícios complementares de português e matemática e revisa conteúdos presentes nos livros



didáticos; para outros profissionais, porém, o módulo é incompleto e pode passar uma falsa sensação de avanço e aprendizagem quando, na verdade, os estudantes apenas estão aprendendo a codificar e decodificar textos e não estão se formando como leitores autônomos e funcionais prontos para viver em uma sociedade letrada. Segundo os relatos, observamos que o material reforça a sequência didática criticada por Solé, e não auxilia na aquisição de estratégias de compreensão leitora.

O professor e coordenador, Everton é enfático em sua crítica:

A outra questão, em relação à orientação, o *Educar pra Valer* é a “tábula de salvação” do município, isso que algumas pessoas colocam é um risco, porque aquilo que a gente dizia em relação à cartilha que vem tudo pronto, vem tudo pronto no *Educar pra Valer*, vem tudo pronto: a rotina vem pronta com proposta, uma estrutura pronta do que se deve fazer em relação aos eixos de língua portuguesa e matemática. Só que não sobra tempo para mais nada!

Dessa forma, o professor argumenta sobre como a presença da cartilha, agrumentando que o material pensado por outras pessoas pode tirar dos professores a liberdade de criar seus próprios materiais didáticos e estratégias de ensino, assim como definir o que ensinar, pois ela não é adaptável ou moldável às necessidades existentes. Ele diz:

Então quando eu estou falando de orientação – e aí você tem que considerar que os professores, nós somos pedagogos na rede municipal, a maioria pedagogos pós-graduados, mestres, mestrandos, tudo mais – tem outra questão disso aí que é desconsiderar o potencial desse povo que ‘tá’ na base. É como se o material do *Educar pra Valer* desconsiderasse isso.

Diante da provocação do professor, cabe saber qual é o conhecimento produzido pelos professores, pelos familiares em suas experiências sociais e como eles validam os saberes escolares dos filhos. Mesmo por que: “Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia refletida ou não sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (Santos; Meneses, 2010, p.15).

Assim sendo, professores e professoras devem usar seu conhecimento construído na sua prática educativa e social, e este pode ser usado para legitimar, ou não, as propostas didáticas do Projeto *Educar pra Valer* e também validar o conhecimento produzidos pelos estudantes. Podemos supor que professora deve estar atenta para o fato de não “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 2002, p.37).

A preocupação do professor é com a aprendizagem e as dificuldades enfrentadas nesse processo de formação. Assim sendo, é importante o respeito aos estudantes e às



condições sociais, políticas e culturais por estes enfrentadas com suas famílias, para além do contexto pedagógico. Entretanto observamos que outras professoras acreditam na eficácia do Projeto Educar pra Valer, por sua capacidade de orientar as atividades pedagógicas em um momento atípico e de muita dificuldade. Acerca disso, Vanessa afirma:

E uma coisa boa que nos ajudou bastante esse ano, é um projeto que Alagoinhas tem que é o *Educar pra Valer*, que é uma parceria com o Sobral. Então veio assim, ajuda a gente bastante, porque antes a gente estava com os livros didáticos, buscando atividades da internet, e tudo. Esse ano não, a gente já se plantou um pouquinho porque disponibilizam os módulos do 1º ao 5º ano e aí os professores desenvolvem.

Outro ponto abordado sobre o Educar pra Valer é sobre a aplicabilidade dos seus ensinamentos em outras áreas e contextos, já que o processo de alfabetização das crianças deveria ser sempre feito em consonância com um objetivo maior: o de torná-las letradas. Para Carvalho (2015, p. 66), letrado é “alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.”

Desse modo, torna-se necessário o exercício da inquietação do fazer docente, da inquietação das atividades enviadas e devolvidas aos professores, bem como, da inquietação da validação do que estamos fazendo até mesmo por nós, na condição de professores, e pelos nossos pares - os colegas e estudantes. Qual é a munição que nossas comunidades rurais precisam para acompanhar as aulas com participação efetiva nesse momento de distanciamento social?

Retomando a metáfora do vocábulo “munição” mencionado por D. Catarina podemos dizer que, em tempos de pandemia, para a maioria das crianças, adolescentes e jovens do nosso país, oriundos de classes de baixa renda e comunidades rurais e urbanas, ficaram para trás, pois as condições para estudar e adquirir bons resultados no processo foram designados apenas para quem tem recursos, para quem tem bons equipamentos digitais, espaço adequado e internet de qualidade. Desse modo, a educação pública de qualidade ainda é para poucos e a pandemia mostrou como nosso sistema educacional é falho e inoperante. Como aponta Leite (2002, p. 14):

Educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’.

Nesse contexto, observamos que zona rural ficou entregue por muitos anos nas mãos de grandes latifundiários e do Poder Público que controlava os pequenos latifundiários e trabalhadores rurais, “ganhadores de dia”. Esse fenômeno ainda está



presente hoje nas comunidades rurais, para pessoas que “vendem o seu dia” para pequenos e grandes agricultores. E com a pandemia, as famílias não pararam de trabalhar. Portanto, os filhos maiores e menores assumiram os trabalhos do plantio, os cuidados com as plantações e, depois, a colheita. E a escola ficou de fora da vida cotidiana das famílias. A escola continuou presente através dos vídeos, blocos de atividades enviadas através do *WhatsApp* como um formato de aula que não dialoga com o cotidiano rural, pois esse tipo de atividade pedagógica, na maioria das vezes, é pensado a partir da transposição da lógica urbana para o contexto rural, desconsiderando os modos de vida daquelas pessoas e suas práticas sociais e culturais cotidianas. Nesse sentido, não houve um projeto pedagógico que buscasse atender as comunidades rurais e suas especificidades.

Para acompanhar o processo de aprendizagem dos seus alunos, os professores fizeram uso de diversos mecanismos. Pedem-se vídeos (e áudios, caso os estudantes não possam mandar os vídeos) dos meninos e das meninas lendo algum textinho do *Educar pra Valer* ou do livro didático e os professores corrigem também as atividades feitas. E como a avaliação é contínua e processual, o ano letivo é dividido em 03 unidades e ao final de cada uma, a SEDUC (Secretaria de Educação) sugeriu que fossem feitos blocos de atividades avaliativas. Porém, novamente, o problema do acesso e a falta de contato com os aprendizes dificultou todo o processo.

No processo de análise dos dados, fica claro que foi difícil mensurar o nível de aprendizagem dos alunos e suas evoluções na leitura e escrita. Os estudantes fazem as atividades dos blocos e entregam para as professoras corrigirem, mas muitas vezes as respostas são dadas por outrem e copiadas por eles, ou até mesmo respondidas por outras pessoas. As professoras puderam perceber isso por meio das construções frasais que não condiziam com os níveis de desenvolvimento de seus alunos ou com as letras variadas que eram encontradas nas atividades, como é observado no excerto textual da professora Rosana:

Eu entendo que alfabetização é continuidade, né? Que no nosso caso, pelo menos na minha realidade, eu acho que o maior desafio é a gente saber o nível em que essas crianças se encontram para a gente planejar o próximo passo, a partir do momento que nós não temos esse acompanhamento, entendeu? Então eu penso que o maior desafio é esse!

Percebemos que com o simples ato de acompanhar e avaliar o desenvolvimento impossibilitado ou dificultado, independente do esforço hercúleo desenvolvido pelos pais e professores, é praticamente impossível desenvolver um ensino que se enquadre às necessidades dos estudantes, ou seja, um ensino significativo e útil.



Com o *Educar pra Valer*, as professoras pedem fotos das atividades, e os problemas se repetem. Marina comenta: “é como as meninas disseram: alguns a gente consegue perceber o desenvolvimento, mas outros a gente não sabe porque as atividades vêm feitas cada dia com uma letra diferente, então é como se cada dia uma pessoa da família, um amigo ajudasse ou fizesse atividade.”

Sobre as práticas de leitura, já foi comentado que as professoras pedem áudio, vídeo ou encontro pelo *Google Meet* para analisar a evolução de seus alunos, porém comprovou-se que muitas vezes os alunos decoravam os textos, já que eram pequenos, e seus bons desempenhos decorriam disso, e não de uma leitura realmente fluente.

Assim, podemos afirmar que a impossibilidade de acompanhar com veracidade e confiança a evolução dos alunos aliada à própria padronização do principal material utilizado, o *Educar pra Valer*, dificulta muito a personalização das aulas, dos materiais básicos e adicionais, ou seja, a adequação do processo de ensino às necessidades dos estudantes.

De acordo com Solé (1998, p.114)

Parece-me que considerar esse processo como algo compartilhado entre o professor e os alunos – e entre os alunos é a única possibilidade de que o ensino de estratégias seja significativamente compreendido pelos alunos e, portanto, que seja funcional para eles.

Observamos, então, que Solé (1998) sugere uma sequência didática – defendida também por Rildo Cosson (2021) – que se concentra não apenas nos momentos posteriores à leitura, como também nos anteriores e concomitantes ao ato de ler. Utiliza-se para isso algumas estratégias de forma associada, como motivar as crianças, oferecer-lhes objetivos de leitura, atualizar seu conhecimento prévio, realizar leitura compartilhada antes de propor a independente, entre outras. Mas é imprescindível o contato com essas crianças, é preciso conhecê-las, saber de onde vem seu conhecimento de mundo, e isso é muito difícil de alcançar diante da situação em que se encontram no período de ensino remoto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores colaboradores da pesquisa demonstraram sempre seu esforço e força de vontade em contribuir para o aprendizado de seus alunos. O grau de envolvimento com toda a situação e preocupação com as crianças eram evidentes em suas falas, e os sentimentos aflorados no período de ensino remoto – impotência, angústia, aflição, preocupação – não poderiam ser diferentes do que se espera de pessoas comprometidas com a educação e que gostariam de fazer mais por seus alunos, mas não podem.



Mesmo diante de todos os problemas apresentados, quando perguntados sobre o que se poderia haver de positivo ou quais aprendizados podem ser levados desse período, eles puderam citar o conhecimento tecnológico que não só os discentes, mas também os profissionais se viram obrigados a desenvolver.

Observamos na fala da professora Mariana que há uma crença de que a tecnologia poderá estar presente na sala de aula no retorno ao presencial: “Os recursos vão mudar, a tecnologia vai estar presente o tempo todo agora na sala de aula, porque algumas escolas já tinham a internet, já tinham a lousa digital, já tinha os computadores, mas estavam lá porque a gente não sabia utilizar.”

Apesar disso, o pessimismo pesa muito mais. E para nós, professores e pesquisadores, o que chama atenção é: como estão estudantes agora no presencial? O que terão aprendido? Mas, principalmente, o que deixaram de aprender? A fala da professora Mônica resume muito bem o sentimento geral: “mas aquela inquietação continua, a angústia continua, a aflição, o medo do futuro, a gente ‘tá’ sem saber realmente como é que a gente vai encarar essa realidade quando a gente voltar ao presencial, e isso assusta muito a gente. A professora continua: “com essa aflição, com essa angústia, de impotência, porque a gente ‘tá’ fazendo as coisas e estamos dando o melhor que nós podemos, mas ainda achamos que não está realmente dando conta, e que nós teremos, no futuro, muitas dificuldades por conta dessa nossa atuação de agora”.

A munição necessária na zona rural para as escolas seria o acesso à tecnologia digital para os estudantes. Entretanto, pelo que foi observado nas rodas de conversa, esse capital cultural tão importante, infelizmente é para poucos. Quando D. Catarina disse que precisava de munição, sua fala traz o apelo por uma educação que priorize e garanta as condições necessárias para a permanência dos sujeitos do campo – homens, mulheres, crianças, adolescentes e jovens – na escola. A escola como um valor social deveria internalizar “[...] uma questão política na qual a escolaridade concorre para a vivência da cidadania, na realização do princípio de igualdade entre as classes e entre os indivíduos”. (Leite, 2002, p. 85-86). Não é apenas oferecer a escola, pois é necessário propiciar condições dignas de trabalho para as famílias. E isso é muito mais do que somente ler, escrever e contar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**. Brasília, INEP, v. 1, n. 9, p. 1-6, set. 1982.



BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL, Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3477**, de 2020. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=8916306&ts=1614199955281&disposition=inline>. Acesso em: 06 de setembro de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 9/2000**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da 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. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3231>. Acesso em: 16 de junho 2021.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CALDERÓN, Fernando; CASTELLS, Manuel. **A nova América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CEPAL. **Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2017**. Santiago: Cepal, 2018. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43365/S1800083_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: 14 de setembro de 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

LEITE, Sergio Celani. **Educação rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Áurea da Silva. Educação rural em tempos de pandemia: a falta que escola me faz. In: KLEIMAN, Angela Bustos; SANTOS-MARQUES, Ivoneide; LEURQUIN (Org.). **O Humanismo ético de Paulo Freire: impactos na configuração de estudos sobre linguagem e ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

PEREIRA, Áurea da Silva. **Percursos da oralidade e letramento na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe, BA**. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paulo. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

