



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

ELCIMEIRE PEREIRA DE ALMEIDA

**EXPERIÊNCIA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS TURMAS MULTISSERIADAS
DA REGIONAL BR 307 EM CRUZEIRO DO SUL – ACRE**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2022

ELCIMEIRE PEREIRA DE ALMEIDA

**EXPERIÊNCIA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS TURMAS MULTISSERIADAS
DA REGIONAL BR 307 EM CRUZEIRO DO SUL – ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, como requisito para defesa de dissertação e posterior obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins

Linha de Pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturais

Cruzeiro do Sul – Acre
2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul - UFAC

A447e Almeida, Elcimeire Pereira de, 1984-

Experiência docente em tempos de pandemia: estratégias pedagógicas e práticas educativas nas turmas multisseriadas da regional BR 307 em Cruzeiro do Sul Acre / Elcimeire Pereira de Almeida; Orientadora: Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins. - 2022.

136 f.: il; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2022. Inclui apêndices e referências bibliográficas.

1. Prática docência. 2. Educação do campo. 3. Estratégias pedagógicas. I. Martins, Francisca Adma de Oliveira. II. Título.

CDD: 370.193

Bibliotecária: Jéssica Maia Amadio CRB-11º/1009



**EXPERIÊNCIA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS TURMAS MULTISSERIADAS
DA REGIONAL BR 307 EM CRUZEIRO DO SUL – ACRE**

ELCIMEIRE PEREIRA DE ALMEIDA

Dissertação defendida em 11 de agosto de 2022,
e considerada aprovada para obtenção do título
de Mestre em Ensino de Humanidades e
Linguagens – Programa de Pós-Graduação em
Ensino de Humanidades e Linguagens da
Universidade Federal do Acre, Campus
Floresta.

Aprovação em: 11 de agosto de 2022.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso (PPEHL)

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins – Ufac/Campus Floresta
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto – Ufac/Campus Floresta
(Membro Avaliador Interno)

Prof. Dr. José Alessandro Cândido da Silva – Ufac/Campus Floresta
(Membro Avaliador Interno)

Prof. Dr. Igor Barreto – Ufac/Campus Floresta
(Membro Suplente Interno)

*Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito
debaixo do céu: [...] tempo de chorar, e tempo de rir, tempo de
prantear e tempo de saltar.*

Eclesiastes 3:4

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sabedoria e paciência a mim dispensadas em cada etapa, a cada madrugada, que me debrucei sobre livros e sobre o computador. A Ele seja dada a glória, o louvor e a minha gratidão!

Agradeço a quem Deus tem colocado no meu caminho para me favorecer, que acreditou em mim, acalmou meu coração nos momentos de angústias e me fez sentir capaz.

Agradeço à minha estrelinha (MÃE), que está lá no céu me iluminando; os primeiros passos dessa trajetória foram com ela, por ela e para ela se sentir orgulhosa de mim.

À minha família (Luiz, Eloísa, Ana e Miguel) pela compreensão na ausência e pela falta de atenção aos finais de semanas, deixando de serem compartilhados.

Aos meus irmãos (Brenda, Elissandra, Eliene e Elcimar) meus pontos de luz e de inspiração.

Aos meus colegas de trabalho no AMA (Atendimento Municipal do Autista), pela força, paciência e apoio nos momentos que mais precisei.

À minha colega de turma, Vânia Barboza, pelas contribuições e amparo nos momentos difíceis.

À Universidade Federal do Acre, representada por todos os professores doutores da segunda turma de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do PPHEL e o Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha, Coordenador do Curso, pelo apoio dispensado.

À Banca Examinadora, que aceitou nosso convite e com muita competência e disposição leram e teceram contribuições que cooperaram para o enriquecimento deste trabalho.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins, por todo apoio, carinho, paciência e dedicação a mim dispensados.

A todos, a minha sincera gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a educação escolar do campo em tempos de pandemia, considerando as estratégias pedagógicas em turmas multisseriadas e sua relação com o ensino-aprendizagem em escolas da Regional Educacional BR 307, em Cruzeiro do Sul – Acre. O objeto de estudo está direcionado para as estratégias pedagógicas e sua relação com o ensino-aprendizagem em tempos de pandemia, tendo a seguinte problemática: como foram organizadas as estratégias pedagógicas e práticas docentes utilizadas no processo de escolarização dos alunos da escola do campo, turmas multisseriadas, em tempos de pandemia? Destaca-se como objetivo principal analisar as estratégias pedagógicas e as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano das escolas do campo na BR 307, com turmas multisseriadas, nos anos 2020 e 2021, na rede municipal de ensino em Cruzeiro do Sul – Acre. Para tanto, adotou-se abordagem qualitativa, com viés descritivo e procedimentos metodológicos alicerçados na pesquisa de campo de cunho exploratório. O estudo foi iniciado com revisão da literatura, seguida da entrevista semiestruturada. A pesquisa toma como campo empírico 14 escolas da Regional Educacional BR 307 em Cruzeiro do Sul – Acre, envolvendo 14 professores e a coordenação da Regional. O aporte teórico está fundamentado em Rodrigues (2009), Carvalho et al (2020), Franco (2012), Prodanov (2013), Fossá (2015), Caldart (2012), Rocha e Hage (2015), Oliveira et al. (2017), Moura e Santos (2012), Parecer CNE/CP nº 11/2020, Decreto nº 143/2020, Resolução nº 466/12, Pronacampo/MEC (2013), BNCC (Base Nacional Comum Curricular), entre outras referências importantes. Os dados das entrevistas estão embasados na Análise de Conteúdo (AC), segundo Bardin (2011; 2016), com a construção de três categorias temáticas. O entrelaçamento das múltiplas vozes (revisão da literatura, pesquisa de campo e dados das entrevistas semiestruturadas) revelam as estratégias pedagógicas e as práticas docentes, desenvolvidas no cotidiano da escola do campo nas turmas multisseriadas, em tempos de pandemia (2020 e 2021). O estudo oferece uma visão panorâmica da educação do campo no período pandêmico selecionado, ou seja, a pesquisa apontou a dinâmica da organização e da funcionalidade da escolarização dos alunos na escola do campo, em turmas multisseriadas, tendo como foco as estratégias pedagógicas e as práticas docentes, onde se constatou discordância nas ações desenvolvidas pela escola, além das dificuldades de acesso à casa dos educandos; e o baixo envolvimento dos pais nas ações do ensino remoto emergencial. Os participantes da pesquisa apresentaram um olhar crítico frente aos procedimentos adotados pela SEMED neste período diferenciado de escolarização realizado a partir do ensino remoto, especialmente no tocante ao seu planejamento e aplicabilidade, cujo conteúdo foi distribuído de forma fragmentada para as regionais e aplicados uniformemente às escolas do campo. O estudo convida à reflexão sobre as experiências dos professores quanto a seus fazeres docentes nesse período pandêmico, assim como as lacunas deixadas por esse processo singular de escolarização dos alunos do campo.

Palavras-chave: Prática Docência. Educação do campo. Estratégias Pedagógicas. Multissérie. Pandemia.

ABSTRACT

This work has with theme the rural school education in times of a pandemic, considering the pedagogical strategies in multigrade classes and their relationship with teaching and learning in the schools of Regional Educational BR 307, in Cruzeiro do Sul - Acre. The object of study is directed to pedagogical strategies and their relationship with teaching-learning in times of pandemic, having the following problem: how they were organized as pedagogical strategies and teaching practices used in the schooling process of students from rural schools, multigrade classes, in times of a pandemic? The main objective is the pedagogical strategies and teaching practices developed in the daily lives of country schools in BR 307, with multigrade classes in the years 2020 and 2021, in the municipal network in Cruzeiro do Sul city. For that, research methods of descriptive and exploratory research methods. The study started with a literature review, followed by a semi-structured interview. The research takes as an empirical field 14 schools of the Regional Educational BR 307 in Cruzeiro do Sul - Acre, in progress 14 teachers and coordination of the Regional. The theoretical contribution is based on Rodrigues (2009), Carvalho et al (2020), Franco (2012), Prodanov (2013), Fossá (2015), Caldart (2012), Rocha and Hage (2015), Oliveira et al. (2017), Moura and Santos (2012), CNE/CP Opinion No. 11/2020, Decree No. 143/2020, Resolution No. 466/12, Pronacampo/MEC (2013), BNCC (Common National Curricular Base), among other references important. Data from the interviews are based on Content Analysis (CA), according to Bardin (201; 2016), with the construction of three thematic categories. The intertwining of multiple voices (review of the literature, field research and data from semi-structured interviews) reveal the pedagogical strategies and teaching practices, developed in the daily life of the rural school in multigrade classes, in times of pandemic (2020 and 2021). The study offers a panoramic view of rural education in the selected pandemic period, that is, the research pointed out the dynamics of the organization and functionality of students' schooling in the rural school, in multigrade classes, focusing on pedagogical strategies and practices teachers, where there was disagreement in the actions developed by the school, in addition to difficulties in accessing the students' homes; and the low involvement of parents in emergency remote teaching actions. The research participants presented a critical look at the procedures adopted by SEMED in this differentiated period of schooling carried out from remote teaching, especially regarding its planning and applicability, whose content was distributed in a fragmented way to the regional and uniformly applied to the schools from camp. The study invites reflection on the experiences of teachers regarding their teaching activities in this pandemic period, as well as the gaps left by this unique process of schooling of rural students.

Keywords: Teaching Practice. Field education. Pedagogical Strategies. Multiseries. Pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise do Conteúdo

AM – Amazonas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BR – Rodovia Federal de responsabilidade da união

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CP – Conselho Pleno

CZS – Cruzeiro do Sul

FNE – Fórum das Entidades Educacionais

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

PISA – Programa de Avaliação de Estudantes

PRONERA – Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

S/N – Sem Número

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAC – Universidade Federal do Acre

UNCME – União Nacional dos Conselhos Nacionais de Educação

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHOS PERCORRIDOS	18
2.1	<i>LOCUS</i> DA PESQUISA	18
2.2	TIPO DE PESQUISA	20
2.3	COLETA DE DADOS	22
2.4	POPULAÇÃO E AMOSTRA – PARTICIPANTES	23
2.5	ANÁLISE DE DADOS.....	26
3	A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO	28
3.1	FUNDAMENTOS LEGAIS Da ESCOLA DO CAMPO	29
3.2	O ENSINO MULTISSERIADO NA ESCOLA DO CAMPO.....	35
3.3	A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MULTISSERIADO	41
4	A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA	48
4.1	NORMATIZAÇÃO PARA O PERÍODO DE PANDEMIA, NOS ANOS DE 2020 E 2021: ESFERA FEDERAL.....	49
4.2	NORMATIZAÇÃO ESCOLAR PARA O PERÍODO DE PANDEMIA, NOS ANOS DE 2020 E 2021: REDE ESTADUAL E MUNICIPAL	60
5	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES DESENVOLVIDAS NO COTIDIANO DA ESCOLA DO CAMPO	71
5.1	CATEGORIA 1: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA: ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO	71
5.1.1	Estratégias pedagógicas de divisão de ações e planejamento de ensino na Regional Educacional BR 307.....	72
5.1.2	Práticas docentes em tempos de pandemia: planejamento e elaboração de atividades	76
5.1.3	Os recursos pedagógicos utilizados para a escolarização dos alunos em tempos de pandemia.....	78
5.2	CATEGORIA 2: FUNCIONALIDADE DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	81
5.2.1	Dificuldades para escolarização no período pandêmico	81
5.2.2	Funcionalidade das estratégias pedagógicas e atividades de ensino	87
5.2.3	Dinâmica de escolarização: entregas e devolutivas das atividades escolares dos alunos	90
5.2.4	As mudanças nas estratégias de ações escolares em tempos de pandemia: da rigidez à flexibilização	96

5.2.5 Atividades adaptadas e/ou não adaptadas ao ensino multisseriado	100
5.3 CATEGORIA 3: ENFRENTAMENTOS PEDAGÓGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: O OLHAR DO PROFESSOR.....	103
5.3.1 O olhar do professor sobre suas experiências no ensino remoto	103
5.3.2 O olhar do professor sobre as estratégias pedagógicas e práticas docentes em tempos de pandemia	105
5.3.3 A ineficiência das estratégias pedagógicas utilizadas pelas regionais educacionais no decorrer da pandemia	109
5.3.4 O que dizem os professores sobre a participação da família no ensino remoto	112
5.3.5 O ensino remoto e os enfrentamentos da prática docente	115
5.3.6 Lacunas apontadas e sugestão de melhoria para a escolarização em tempos de pandemia.....	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES	133
APÊNDICE A: ENTREVISTA COM A COORDENADORA DAS ESCOLAS DO CAMPO – TURMAS MULTISSERIADAS – BR 307	133
APÊNDICE B: ENTREVISTA COM OS PROFESSORES REGENTES DA ESCOLA DO CAMPO – TURMAS MULTISSERIADAS – BR 307	134
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	136

1 INTRODUÇÃO

O sistema de ensino das escolas do campo tem ganhado destaque por parte de pesquisadores, que vêm fomentando estudos na área, no que se refere às condições de escolarização, formação docente, políticas públicas produzidas e efetivadas para a escola do campo, dentre outros. Ao discorrermos sobre a educação do campo, realçamos as dificuldades encontradas nas turmas multisseriadas, principalmente nos três últimos anos, devido à pandemia da Covid-19, causada pelo Coronavírus Sars-Cov-2.

No Brasil, grande parte das escolas do campo são formadas por turmas multisseriadas, as quais consistem na junção de vários anos em uma mesma classe, sob a responsabilidade de um único professor, desenvolvendo estratégias de ensino e práticas pedagógicas para lidar com alunos de diversas idades e com níveis de aprendizagens diferentes. Compreendendo as estratégias de ensino e/ou pedagógicas aplicadas para o ensino seriado e multisseriado, são diversos os procedimentos planejados por educadores com a finalidade de alcançar seus objetivos e conhecimentos referentes a determinado tema. O professor precisa buscar diferentes estratégias de ensino, visando a aprendizagem dos alunos no alcance de melhores resultados.

O debate em torno do tema educacional é sempre bastante contundente, e em se tratando de educação escolar em tempos de pandemia o assunto passa a ser ainda mais incisivo, visto que, além da preocupação com a qualidade da educação de modo geral, existe também grande inquietação com a garantia do acesso à educação via *online*, condições de oferta dessa educação, participação dos alunos, educação oferecida aos alunos no ensino remoto emergencial, qualificação e a formação dos professores para o ensino *online*, dentre outros.

Diante desse contexto, Carvalho et al. (2020) destaca a relevância de se aplicar as metodologias ativas na sala de aula, as quais trata as situações-problema trazidas pelos professores para a sala de aula: desenvolvimentos de projetos pelos alunos; sala de aula invertida, na qual o aluno expõe a aula; ensino híbrido, estratégia de ensino muito utilizada no período de pandemia; aulas remotas, que se trata da disponibilidade ofertada pelas escolas para que os alunos pudessem estudar em casa. Ao mencionar as metodologias ativas, o autor enfatiza o contato direto e a convivência entre professor e aluno na sala de aula, o que certamente não ocorre no ensino remoto na escola do campo.

Nesse sentido, possibilitar as condições de oferta da educação em tempo de pandemia, assim como a equidade de acesso a todos os alunos, pressupõe o asseguramento da educação, seja na zona urbana ou rural. Com base nesse pressuposto, o presente trabalho tem como tema a educação escolar do campo em tempos de pandemia, considerando as estratégias pedagógicas

e as práticas docentes em turmas multisseriadas e sua relação com o ensino-aprendizagem, nas escolas da Regional Educacional BR 307¹, em Cruzeiro do Sul – Acre.

As instituições educacionais localizadas tanto na zona rural quanto na zona urbana, a nível nacional, adotaram o isolamento social conforme determinação dos órgãos competentes, criando estratégias e metodologias diferenciadas para garantir o ensino e a aprendizagem dos alunos, tais como: elaboração de apostilas de atividades, em que os professores levavam às casas dos alunos esse material, e após um prazo de aproximadamente 15 dias o aluno fazia a devolutiva para o professor; aulas *online* através de grupos de *WhatsApp*, entre outras, exigindo que todos os membros da comunidade escolar busquem condições as ferramentas necessárias, a fim de proporcionar a troca de conhecimento entre alunos e professores.

Ao conviver por um período (11 meses) como professora, com a realidade do ensino remoto nas escolas do campo, foi possível identificar as dificuldades de adaptação por parte de professores e alunos, muitos desses sujeitos não dominam o uso de aparelhos tecnológicos e plataformas *online*. Carvalho et al. (2020), reforçam que os professores, que costumavam aplicar em suas aulas atividades experimentais e práticas, com a chegada da pandemia, tiveram de adotar metodologias diferenciadas, a fim de possibilitar fácil acesso aos alunos.

Em estudo sobre o contexto educacional no período de pandemia realizado por Carvalho et al. (2020), os autores explanam a importância de os professores se adaptarem com o avanço das tecnologias, visto que esses meios atingem muita agilidade na troca de informações, tanto entre a equipe escolar como na transferência de conhecimentos entre alunos e professores. Cabe aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem buscarem se atualizar. Hoje, temos alguns programas disponibilizados pelo governo, buscando atualizar os professores neste manuseio, mas as vagas disponibilizadas, na maioria das vezes, não atendem à demanda.

Nas escolas do campo, os alunos têm pouco acesso à compra de materiais didático-pedagógicos, dificuldade de acesso até a escola, pois muitas vezes percorrem quilômetros na lama, os pais têm longa carga horária de trabalho na agricultura, na pecuária e na produção de farinha, a exaustão diária não possibilita que os pais acompanhem a vida escolar dos filhos, em outras famílias os pais são analfabetos. Por esses e outros motivos, os professores regentes de turmas multisseriadas tiveram muitas dificuldades em adaptar os conteúdos curriculares das diversas disciplinas ao cotidiano dessas crianças. Durante este período de pandemia em que estive na sala de aula, foi possível observar principalmente nas aulas práticas e experimentais,

¹ Regional Educacional da Rodovia BR 307. É denominada assim por abranger as escolas encontradas no âmbito dessa BR.

que os professores elaboravam atividades que os alunos pudessem utilizar materiais disponíveis em casa, por falta de recursos da escola e da família.

Nessa direção, o principal interesse para a realização desse estudo surgiu devido à minha experiência como professora regente em turmas multisseriadas em uma escola urbana de Cruzeiro do Sul – Acre, onde tive a oportunidade de lecionar para alunos do Ensino Fundamental I, com a junção de dois e três anos em uma mesma classe. Foram mais de sete anos de vivência criando metodologias diferenciadas e estratégias pedagógicas como meios para acessar o conhecimento. Com as mudanças do cenário educacional, devido aos tempos inesperados de pandemia, muitas transformações aconteceram para se manter o ensino. Outras situações, além da experiência em sala de aula, que me ajudaram a optar por pesquisar sobre o tema em questão, foram as vivências com professores que lecionam em séries multisseriadas através de formações continuadas, planejamentos e grupos de estudos.

A convivência com a realidade da educação do campo, desempenhando a função de professora, permitiu um olhar mais amplo sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores, por exemplo no manuseio dos recursos tecnológicos, problemas de locomoção, difícil adaptação ao meio social em que a escola está inserida, criatividade, entre outros problemas que alcançam professores do campo e da cidade. Por esses motivos, surgiu a necessidade de pesquisar estratégias pedagógicas e práticas docentes utilizadas pelos professores e as relações dessas com o ensino-aprendizagem em turmas multisseriadas no período de pandemia.

Observou-se, durante esses mais de sete anos, que os coordenadores e professores apresentam muitas dificuldades em desenvolver técnicas capazes de melhorar o rendimento escolar dos alunos e, possivelmente, com a chegada da pandemia, as dificuldades se agravaram. A primeira alternativa da escola e SEMED para ultrapassar as barreiras postas na educação em tempos de pandemia, foi buscar solução para continuar a escolarização dos alunos que residem na zona rural. Os alunos moram em locais distantes do centro urbano, que não têm sinal telefônico, não possuem recursos financeiros para comprar aparelhos telefônico e/ou *internet* e manter o ensino, além disso, as famílias não dispõem de um ambiente apropriado e adaptado para que os filhos realizem seus estudos em casa, situação percebida no ensino remoto.

Em se tratando de estratégias de ensino no fazer docente, Franco (2012), enfatiza que as práticas docentes são ações desenvolvidas pelos professores para garantir que aconteça o ensino-aprendizagem, que incluem desde o planejamento, dinâmica desenvolvida em sala de aula, e seguem até a avaliação de rendimento dos alunos. Dessa forma o aluno se mostra mais interessado e mais atraído pelo conteúdo exposto, chegando a desenvolver suas atividades com mais interesse. São fatos observados pelos professores no decorrer das aulas, porém, nem todos

conseguem progredir com estratégias diferenciadas que prendam a atenção do aluno na exposição da aula. Quando o professor tem uma prática estruturada, ele amplia o momento pedagógico do aluno.

Com a chegada da pandemia no meio educacional, muitas práticas docentes e estratégias pedagógicas sofreram mudanças e adaptações, no decorrer do exercício do ensino-aprendizagem, na busca de ferramentas possíveis para o desenvolvimento do processo de escolarização. As estratégias pedagógicas refletem nos procedimentos de planejar e implementar metodologias exploradas na prática, assim, o reinventar-se do professor, foi necessário, na busca de aprimorar as ações docente.

Diante dessa realidade, o objeto dessa pesquisa refere-se as estratégias pedagógicas e sua relação com o ensino-aprendizagem em tempos de pandemia. A partir da reflexão, surgiu a seguinte problemática: como estão organizadas as estratégias pedagógicas e práticas docentes utilizadas no processo de escolarização dos alunos da escola do campo, nas turmas multisseriadas, em tempos de pandemia? A partir dessa problemática, foram produzidas as seguintes questões de estudo: quais foram as estratégias pedagógicas utilizadas para escolarização, no período de pandemia (2020 e 2021)? Como cada uma destas estratégias foram organizadas no sentido de garantir a eficácia da prática docente? Qual o olhar do professor de turmas multisseriadas sobre sua experiência no ensino remoto em tempo de pandemia, nos anos de 2020 e 2021?

Em seus estudos, Carvalho et al. (2020) enfatizam o ambiente escolar como fundamental para a construção da cidadania, visto que é um lugar no qual aproximam-se diferentes realidades e se busca a promoção do sucesso das relações entre alunos, profissionais e toda comunidade escolar, além do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. As estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores no ensino remoto emergencial tornam-se um ponto relativamente necessário a ser discutido, visando que a escola consiga manter seus objetivos, fortalecendo o desempenho escolar dos alunos e as relações interpessoais dos indivíduos que compõem o ambiente escolar.

O *locus* da pesquisa são as escolas municipais pertencentes à Regional Educacional BR 307, hoje formada por 16 escolas de ensino fundamental, algumas de difícil acesso². Com base no contexto de ensino da escola do campo, o objetivo principal desse estudo é analisar as estratégias pedagógicas e as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano das escolas do campo na BR 307, com turmas multisseriadas, em tempos de pandemia (2020 e 2021), na rede

² A localização distante do trabalho do empregado de sua residência, somado a dificuldade de transporte público, notória nas ligações intermunicipais, permite concluir estar a empresa situada em lugar difícil.

municipal em Cruzeiro do Sul – Acre, conhecendo, assim, aspectos da organização e funcionalidade da escolarização dos alunos do campo no período remoto emergencial.

A partir do objetivo geral, destacam-se os seguintes objetivos específicos: 1. (Re)conhecer as estratégias pedagógicas e as práticas docentes propostas e desenvolvidas para os momentos da escolarização dos alunos de turmas multisseriadas, assim como as práticas pedagógicas correspondentes em tempos de pandemia; 2. Compreender as estratégias pedagógicas, na seleção e organização de materiais, tempos e espaços; 3. Compreender a funcionalidade das estratégias pedagógicas e prática docente no processo de escolarização, a partir da participação dos professores, das situações de vivências da comunidade escolar no período de pandemia.

Os objetivos propõem uma reflexão sobre as estratégias pedagógicas e as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano da escola do campo em tempos de pandemia, mais precisamente nos anos de 2020 e 2021. A reflexão se estende ao conhecimento dos enfrentamentos pedagógicos, as dificuldades dos professores, posição das famílias quanto ao ensino remoto, assim como o cotidiano escolar dos alunos e professores nesse período.

Esses e outros levantamentos se tornam significativos, tendo em vista que a abordagem das estratégias pedagógicas utilizadas no decorrer da pandemia pela Covid-19, sobre o processo de ensino, as ações da escola e família, o planejamento, a execução, as entregas e devolutivas das atividades escolares, a avaliação do rendimento escolar dos alunos.

Dessa forma, foi realizada uma revisão da literatura, que partiu de buscas em bibliotecas virtuais, livros e outros acervos que dispõem sobre a educação do campo, turmas multisseriadas e educação no período de pandemia. Apesar da carência de estudos sobre a educação do campo frente à pandemia de Covid-19, por ser um assunto novo e pouco estudado, mapeamos algumas leis e pareceres, artigos e dissertações que tratam do tema.

Em continuidade, as reflexões no decorrer deste estudo buscam ampliar os nossos conhecimentos sobre as estratégias pedagógicas e práticas docentes utilizadas pela SEMED e escola, além das ações executadas para o processo de escolarização dos alunos. Conseqüentemente, no estudo realizado surgiu a necessidade de entrevistar 14 professores regentes e a coordenadora pedagógica, no sentido de levantar e produzir os dados das escolas multisseriadas pertencentes à Regional Educacional BR 307, em Cruzeiro do Sul – Acre.

Esta pesquisa se inicia contextualizando o tema, que reflete as escolas do campo, turmas multisseriadas, e a educação do campo em tempos de pandemia, dando foco ao ensino remoto. A seguir, a primeira seção trata da “Trajetória Metodológica: caminhos percorridos”, a qual descreve todo o percurso para alcançar os objetivos, contendo: *locus* da pesquisa, tipo de

pesquisa, coleta de dados, população e amostra – participantes, perspectivas e análise de dados, com aspectos da Análise do Conteúdo (AC), com base nos estudos de Bardin (2011; 2016) e algumas subseções que esclarecem os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Sob o ponto de vista dos objetivos, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa de natureza exploratória. A abordagem qualitativa, segundo Ana e Lemos (2018), é uma ferramenta importante para a pesquisa social, por sua capacidade de refletir sobre os problemas sociais, proporcionando ao pesquisador uma visão mais ampla sobre determinado contexto. Lüdke e André (1986, p. 12) ressaltam que, para a realização da pesquisa qualitativa, o pesquisador tem contato direto com o ambiente ou a situação que se deseja pesquisar sendo fundamental que aconteça um trabalho intenso entre o pesquisador e o campo escolhido.

Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, porque permite maior flexibilidade, tanto por parte do entrevistador quanto por parte dos entrevistados. Silva e Menezes (2001) afirmam que a forma semiestruturada de entrevista não exige um roteiro rígido, o que permite que algumas questões sejam exploradas de maneira mais ampla. Cada estratégia envolve um conjunto de técnicas metodológicas, buscando sempre que o pesquisador esteja atuante em sua pesquisa. Portanto, as entrevistas representam um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva da pesquisa abordada, pois permite captar explicações e interpretações que acontecem no grupo. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2022, em Cruzeiro do Sul/Acre, com 14 professores da regional educacional BR 307. O assunto das entrevistas referiu-se ao período pandêmico de 2020 e 2021.

Os dados coletados das entrevistas foram tratados conforme aspectos da Análise de Conteúdo (AC). Corroborando essa discussão, Silva e Fossá (2015) citam que a Análise de Conteúdo é um método de análise das comunicações, assim, o entrevistador irá analisar o que foi dito nas entrevistas pelos participantes e o que foi observado pelo pesquisador. A Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos, que busca o conhecimento por meio da dedução, a partir de indicadores reestruturados com base nos dados coletados, isto é, visa o conhecimento das realidades que estão por trás das palavras, ou seja, uma técnica de análise das comunicações (BARDIN, 2016).

Com o intuito de desenvolver uma discussão para fundamentação teórica desta pesquisa, destacamos alguns autores, dentre eles: Caldart (2012), o qual cita alguns programas e reformas referentes à educação do campo, com objetivo de propor e apoiar projetos de oferecimento da educação e aumento dos níveis de escolarização formal dos discente; Santos (2017), explica sobre as mudanças ocorridas nas leis e normativas, a fim de expandir o ensino na educação do campo; Rocha e Hage (2015), criticam os programas e currículos referentes a educação do

campo; Oliveira et al. (2017), descreve a realidade da educação do campo, assim como os desafios impostos pelas escolas do campo; Silva e Souza (2014), discutem a dinâmica e organização da sala de aula, relacionando as dificuldades encontradas pelos professores das escolas rurais. Em continuação; Moura e Santos (2012), os quais apontam as escolas do campo como principais responsáveis pela iniciação escolar de muitas crianças, que poderiam viver sem expectativas de alfabetização, por residirem afastados dos centros urbanos.

A segunda seção trata da “Educação Escolar e a prática docente na escola do campo”, e subdivide-se em três partes: A primeira parte apresenta os fundamentos legais e prática docente na escola do campo, que trata da evolução escolar baseando-se na legislação que rege a educação geral, nas práticas do professor do campo e normativas constituídas, que são fontes de organização e orientação da educação. As normas definem as competências constitucionais e administrativas do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, para a educação. A segunda parte dessa seção discorre sobre o ensino multisseriado na escola do campo, explica a caracterização dessas escolas, a organização e dinâmica desenvolvida pelos professores que lecionam para vários anos ao mesmo tempo e espaço. E, por fim, a terceira parte refere-se à prática docente no ensino multisseriado, levando a uma reflexão sobre o dia a dia dos professores e as metodologias por eles utilizadas na sala de aula.

A terceira seção discorre sobre “A Educação Escolar em tempos de pandemia”, e está subdividida em duas partes, um estudo documental a nível nacional, estadual e municipal. Traz um panorama geral sobre as normativas, resoluções e pareceres que orientaram a população, a escola, os alunos e a família, especialmente nos anos de 2020 e 2021, em tempos de pandemia. A primeira parte dessa seção remete às orientações sobre o período de pandemia na esfera Federal, fundamentada em alguns documentos oficiais, dentre eles o Parecer CNE/CP nº 11/2020 – Orientações Educacionais para Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. A segunda parte trata das orientações legais para a educação escolar em tempos de pandemia no Acre (Rede Estadual e Municipal), ressaltando que no decorrer da pandemia, muitas orientações estaduais e municipais foram surgindo. A terceira parte discute sobre o Decreto nº 143/2020, de 24 de março de 2020, que dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do município de Cruzeiro do Sul – AC, para enfrentamento do estado de calamidade pública na saúde, em decorrência da doença Covid-19. O referido decreto abarca áreas afins, como saúde, economia, educação.

A quarta seção é referente à pesquisa e seus resultados. Contempla as estratégias pedagógicas nas escolas do campo da BR 307 no ano de 2020 e 2021, e se subdivide em três partes: a primeira refere-se às estratégias pedagógicas em tempos de pandemia na escola do

campo, onde identifica e descreve as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores; a segunda parte discorre sobre o desempenho escolar dos alunos, e se buscou analisar a relação existente entre as estratégias desenvolvidas pelos professores e a conexão destas com o desempenho escolar dos alunos de turmas multisseriadas durante a pandemia; e, a terceira parte aborda os enfrentamentos pedagógicos em período de pandemia, buscando compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino multisseriado quanto à execução das estratégias pedagógicas adotadas pela escola e SEMED no período de isolamento social. Em seguida, apresentam-se as considerações finais do estudo, com uma síntese dos resultados, seguida das referências bibliográficas, anexos e apêndices da pesquisa.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Nesta seção estão expostos os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa, tendo como finalidade apresentar a metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo. Sua construção se dá a partir da descrição do *locus* da pesquisa, apresentação dos participantes, a caracterização da pesquisa com aspectos relacionados ao tipo de pesquisa, procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados.

É fundamental salientar que a construção dessa pesquisa iniciou de uma inquietação da pesquisadora buscando outras experiências publicadas através de trabalhos acadêmicos, artigos, livros e normatizações legais que abordam assuntos relacionados à educação do campo, ensino multisseriado e sobre os reflexos da pandemia da Covid-19 no processo de ensino, no decorrer dos anos de 2020 e 2021. Para isso, lançamos mão de busca por material para aprofundamento do estudo a partir de plataformas digitais e *sites* de busca.

A Análise do Conteúdo está dividida em três categorias definidas: “Estratégias Pedagógicas e Práticas docentes em tempos de pandemia: Organização, Planejamento e execução”; “Funcionalidade das estratégias pedagógicas e práticas docentes no processo de escolarização”, “Enfrentamentos pedagógicos em tempos de pandemia: o olhar do professor”.

Para discorrer cada seção apresentada, a partir das categorias, utilizamos dados reais, ou seja, fragmentos das falas dos participantes, que foram fundamentais para a compreensão das estratégias e práticas docentes na escola do campo e turmas multisseriadas, assim como a organização e funcionalidade da escola do campo, em tempos de pandemia.

2.1 LOCUS DA PESQUISA

O *locus* investigativo da pesquisa foram 16 escolas multisseriadas, do município de Cruzeiro do Sul – Acre, que fazem parte da Regional Educacional BR 307, em área rural do município, às margens da referida BR e em ramais localizados na mesma. A Regional Educacional BR 307, foco deste estudo, foi criada no ano 2000, tendo como primeiro nome “Nucleação BR 307”, a qual era acompanhada por um profissional da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Cruzeiro do Sul – Acre. A partir do ano de 2012, a nomenclatura mudou para “Regional Educacional BR 307”. Vale ressaltar que as escolas municipais localizadas na zona rural de Cruzeiro do Sul – Acre, são divididas em 06 Regionais Educacionais, sendo elas: 1) Regional Educacional 364 I, que envolve parte da BR 364 e Vila Santa Luzia; 2) Regional Educacional 364 II, que envolve parte da BR 364 e a Vila Lagoinha;

3) Regional Educacional BR 307; 4) Regional Educacional Santa Luzia-Campinas; 5) Regional Educacional Juruá-Valparaíso; 6) Regional Educacional Juruá-Mirim.

O Sistema de Regionais Educacionais foi estabelecido para acompanhar o trabalho desenvolvido pelas escolas do meio rural. As escolas rurais pertencentes ao município de Cruzeiro do Sul – Acre foram agrupadas em Regionais, com uma média de 15 escolas por Regional Educacional, essas regionais têm uma sede, uma espécie de escola polo. A divisão acontece pela localização e proximidade da escola à regional. Cada Regional Educacional dispõe de uma equipe composta por um (01) Gestor, um (01) coordenador administrativo e (02) coordenadores pedagógicos, sendo um para a Educação infantil e outro para o ensino fundamental, que, de forma itinerante, mantém o apoio administrativo e pedagógico nas comunidades rurais de Cruzeiro do Sul – Acre. A coordenação geral está a cargo da SEMED, esta possui uma coordenação geral, que trata de assuntos relacionados às Regionais Educacionais.

Segundo o normatizado no regimento interno da Regional Educacional BR 307, as Escolas da Educação Básica da Regional Educacional BR 307 têm como objetivo geral garantir a educação para as escolas os alunos do campo, conforme a LDB, no art. 2º, quando enfatiza que a educação é dever da família e do Estado, focada nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana e tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, contribuindo para a sua profissionalização, sua integração e participação na sociedade, assim como na melhoria da qualidade de vida e pleno exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Atualmente, a escola Santa Bárbara é a Escola Polo da Regional Educacional BR 307, respondendo normativamente por todas as escolas pertencentes à regional. Durante as visitas, observamos que mesmo tendo a escola Santa Bárbara como escola polo, os professores preferem realizar encontros na escola Professor Richardson de Castro e Costa, situada no Bairro Santa Terezinha, em frente ao posto fiscal que faz divisa entre Cruzeiro do Sul/Ac e o Município de Guajará/Am, o que é justificado pelo acesso mais próximo do centro urbano e por facilitar o acesso dos professores que trabalham nas escolas da regional, no ano de 2022. Com isso podemos inferir que a maioria dos professores dessa regional são residentes da área urbana de Cruzeiro do Sul.

Figura 1 – Escola Sede da Regional Educacional BR 307



Fonte: Autora (2022)

2.2 TIPO DE PESQUISA

Adotou-se nesta pesquisa uma abordagem qualitativa, cujos objetivos se configuram como de natureza exploratório-descritiva, e quanto aos procedimentos, um estudo de campo realizado na Regional Educacional BR 307, tem como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada aplicada aos professores. Para a análise dos dados, foi realizada a Análise de Conteúdo com base nos estudos de Bardin (2011; 2016).

Na abordagem qualitativa, de acordo com Prodanov (2013, p. 70), “[...] a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”. Assim, a investigação qualitativa reflete a uma ligação direta entre o pesquisador e os sujeitos investigados, seu foco é assimilar os fenômenos com base em quem os vivenciam.

A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 286)

Dessa forma, ao realizar a pesquisa qualitativa, é necessária uma conexão entre o pesquisador e os sujeitos investigados, para que consigam entender com clareza a troca de informações, com o propósito de compreender os argumentos do sujeito, e relacionar com a situação investigada.

No decorrer deste estudo, com base nos objetos específicos, utilizamos a pesquisa exploratória, de acordo com Prodanov (2013) o pesquisador pode lançar mão de várias técnicas, pois o planejamento é flexível, possibilitando um estudo diversificado quanto aos seus aspectos. Para a pesquisa exploratória, o autor cita três meios que podem ser utilizados, entre elas: o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que vivem no meio pesquisado e análise dos fatos.

A flexibilidade da pesquisa exploratória permite ao pesquisador autonomia de se familiarizar com o estudo, assim, as respostas dos professores no decorrer das entrevistas se configuraram como conteúdos utilizados para reflexões e comparações entre elas. Para isso, foi necessário a revisão da literatura em busca de informações sobre estratégias pedagógicas no ensino remoto durante o período de isolamento social.

A revisão da literatura deve esclarecer, portanto, os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores. Essa revisão não pode ser constituída apenas por referências ou sínteses dos estudos feitos, mas por discussão crítica do "estado atual da questão". (GIL, 2002, p. 162)

A revisão da literatura, realizada no decorrer deste estudo, permitiu apropriarmos de conteúdos escritos e vivenciados por diversos autores, partindo de obras publicadas. Desse modo, através do embasamento teórico, foi possível aprofundamento obre tema pesquisado e surgiu a necessidade de realizar a pesquisa de campo.

A pesquisa de campo definida por Gil (2002, p. 53) como um estudo de campo que “[...] procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis.” O contato do pesquisador com o campo desenvolve familiaridade com o problema pesquisado, é possível se aprofundar com mais dedicação e flexibilidade sobre o objeto de estudo. Nesse viés, há importância em realizar o estudo no próprio ambiente pesquisado, assim, a coleta de dados é realizada nas condições naturais em que ocorre a pesquisa de forma direta, sendo, portanto, uma pesquisa mais descritiva e analítica.

O contato direto com o *locus* da pesquisa e os participantes foi fundamental para o desenvolvimento da Análise do Conteúdo (AC), cujos procedimentos utilizados na coleta de dados aconteceram de forma presencial. Iniciamos com uma visita à Regional Educacional BR 307, para conhecer melhor o espaço geográfico e fazer o levantamento de dados com a equipe de assessoramento da regional sobre as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de escolarização dos alunos, durante a pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021.

2.3 COLETA DE DADOS

Para o levantamento de dados, tivemos contato direto com os participantes da pesquisa, pois permitiu entender como se iniciou o ensino remoto, suas causas e as consequências nas escolas da Regional Educacional BR 307. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada.

Sobre a entrevista semiestruturada, Prodanov (2013, p. 106) explica que “[...] não existe rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção. Em geral, as perguntas são abertas”. Dessa forma, as entrevistas exercem uma interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, com espaço para desenvolver o diálogo.

As entrevistas foram realizadas no período de 02 de maio a 14 de junho de 2022. A primeira entrevista aconteceu dia 02 de maio, com uma tarde de conversa com coordenadora pedagógica da Regional Educacional BR 307. Esse dia foi reservado para o levantamento de dados do quantitativo das escolas de ensino fundamental I. Foi possível também quantificar os professores que compõem o quadro de docentes no ensino fundamental I.

Foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, citando o objetivo da pesquisa e todos os critérios para a operacionalização. É importante frisar que, ao finalizar cada entrevista, os participantes assinaram o termo de consentimento, se responsabilizando pelas informações passadas. De nossa parte, no momento de cada entrevista, foi também firmado acordo ético entre pesquisador e pesquisado.

A primeira visita enquanto pesquisadora à escola polo foi importante para apresentar o projeto de pesquisa aos servidores presentes no momento, sendo eles: a gestora, a coordenadora administrativa e a coordenadora pedagógica do EF I. No dia 14 de abril, participamos do planejamento geral de alinhamento para o segundo bimestre letivo de 2022, no intuito de aproveitarmos a oportunidade para apresentação do projeto de pesquisa aos participantes. Na oportunidade, realizamos o registro dos participantes, com nomes, telefones, endereço da escola, assim como o primeiro agendamento de entrevista.

Dando prosseguimento, no dia 14 de maio iniciamos as entrevistas, visitamos os professores nas suas casas e alguns na própria escola, quando estavam com horários livres se disponibilizaram a participar das entrevistas. Vale ressaltar que as visitas foram marcadas via WhatsApp e também por intermédio de ligações telefônicas, sempre de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa. Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas, para interpretação e análise.

2.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA – PARTICIPANTES

A Regional Educacional BR 307 dispõe de 16 escolas com turmas do EF I, porém a pesquisa envolveu somente 14 professores, visto que dois professores foram substituídos recentemente e não lecionavam para turmas multisseriadas no decorrer da pandemia de 2020 e 2021. Por esse motivo, não foi possível esses dois professores participarem da entrevista.

Os participantes da pesquisa foram 14 (quatorze) professores de turmas multisseriadas da Regional Educacional BR 307, de Cruzeiro do Sul - Acre. Para manter a confidencialidade dos participantes da pesquisa, os entrevistados codificados com a sigla PM (Professor Multisserie), sendo, portanto, identificados no estudo como PM 1, PM 2, PM 3, e assim sucessivamente. A coordenadora pedagógica é codificada com a sigla (CP). Levando em consideração que os participantes da pesquisa são do sexo masculino e feminino, no decorrer da análise dos dados todos foram tratados como professor.

Desse modo, a 1ª etapa da entrevista foi composta por questões fechadas (1-7), informações sobre o perfil do participante (idade, sexo, vínculo trabalhista, contratação, tempo na educação, tempo no multisseriado) de acordo com o quadro 1 A segunda etapa da entrevista foi composta de questões abertas (1-12), que permitiu um diálogo reflexivo, com o propósito de deixar o participante à vontade para expressar sua opinião.

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa

CODIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES:	IDADE:	SEXO: (F\M)
CP1	50anos	F
PM 1	47 anos	F
PM 2	42 anos	F
PM 3	38 anos	F
PM 4	30 anos	F
PM 5	36 anos	F
PM 6	40 anos	F
PM 7	43 anos	F
PM 8	46 anos	F
PM 9	25 anos	F
PM 10	30 anos	F
PM 11	39 anos	F
PM 12	30 anos	F
PM 13	39 anos	M
PM 14	34 anos	F

Fonte: Autora/dados da pesquisa (2022)

Ao observar o quadro 01, contata-se a predominância dos entrevistados do sexo feminino, totalizando 13 dos entrevistados das turmas multisseriadas das escolas do campo

pertencentes à Regional Educacional BR 307; e somente 1 dos participantes são do sexo masculino. Outro dado que podemos destacar no quadro acima é que apenas 1 participante tem 25 anos, os demais são pessoas com 30 anos ou mais de idade.

Quadro 2: Escolarização dos sujeitos da pesquisa.

Escolarização dos sujeitos	Quantidade
Pedagogia com especialização em gestão escolar.	2
Pedagogia	12
Letras	4
Magistério	1

Fonte: autora da pesquisa (2022).

Quanto à formação acadêmica dos participantes da pesquisa, ao analisar o quadro 2, é possível percebermos que somente dois professores têm ensino superior com especialização, ambos em gestão escolar. O curso de pedagogia é predominante entre os professores da Regional Educacional BR 307, uma vez que a formação é específica para os anos iniciais do EF I. Dos entrevistados, 12 escolheram formação em pedagogia, realizada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, oferecida aos profissionais professores em serviço; 4 professores possuem formação em letras, e somente 1 professor não tem formação superior.

Quadro 3: Tipo de Contratação 2020/2021

TIPO DE CONTRATAÇÃO	Quantidade
Permanente	5
Temporário	8
Temporário e Permanente	1

Fonte: Autora/dados da pesquisa (2022).

Ao analisarmos o quadro 3, relacionado ao tipo de contratação dos professores em exercício nas turmas multisseriadas que fazem parte da Regional em estudo, é possível perceber que 05 professores têm contrato permanente/efetivo. No quadro de contratação temporária, foram entrevistados 08 professores que totalizam a maioria. Dos 14 professores que foram entrevistados, encontramos um professor com os dois tipos de contrato na mesma regional, sendo um contrato permanente e um contrato provisório. É importante destacar que há um número muito grande de professores com contratação temporária, o que se efetiva em uma rotatividade de professores na regional nos níveis e modalidades de ensino oferecidos. A influência entre a contratação temporária e a permanente influencia, no processo de ensino e aprendizagem, pois há muitas trocas entre esses professores, e isso influencia a rotina escolar

dos alunos, pois existe adaptação entre professores e alunos, principalmente nas metodologias utilizadas pelos professores.

Quadro 4: Experiência na educação

Tempo de serviço	Quantidade
Menos de 10 anos	5
Mais de 10 anos	9

Fonte: Autora/dados da pesquisa.

Ao investigar sobre o tempo de serviço na educação, no ensino fundamental, pelos professores participantes da pesquisa, no quadro 4, verifica-se que 5 deles, se destacando como a minoria, têm menos de 10 anos de serviço na educação. A maioria dos entrevistados são professores mais experientes, 9 deles possuem mais de 10 anos de serviço na área de educação. Nesse sentido, observamos que os professores têm vasta experiência em educação do campo, destacando-se como ponto positivo na escolarização dos alunos.

Quadro 5: Tempo de serviço no ensino multisseriado

Tempo	Quantidade
Menos de 10 anos	8
Mais de 10 anos	6

Fonte: Autora/dados da pesquisa (2022).

A fim de observar a experiência dos professores quanto ao tempo de serviço em turmas multisseriadas, no quadro 5, é possível constatar que 8 dos professores entrevistados têm menos de 10 anos de serviço no ensino multisseriado. Entre eles, somente 6 professores lecionam para turmas multisseriadas há mais de 10 anos. A média de experiência dos anos no ensino multisseriado não pode ser considerada como negativa pela proximidade de percentual: o mínimo de experiência relatada foi de 5 anos com turmas multisseriadas.

Quadro 6: Docência no ensino multisseriado período de 2020 e 2021

TURMAS NO ENSINO MULTISSERIADO	Quantidade
1° ao 3°	1
1° ao 5° ano	7
3° ao 5° ano	1
1°, 2° e 4° ano	1
2° e 3° ano	1
1°, 4° e 5° ano	1
1°, 3°, 4° e 5° ano	1
1° ao 3° ano	1

Fonte: Autora/dados da pesquisa (2022)

O quadro 6 faz uma demonstração quanto à ocupação dos professores entrevistados no decorrer de 2020 e 2021. Com o retorno do ensino presencial, muitas mudanças foram feitas para melhor organização do ano letivo. Ao observar os dados do quadro, podemos compreender que alguns professores lecionam para cinco anos diferentes em uma única sala de aula, pode comprometer o ensino e a aprendizagem se o professor não conseguir distribuir o tempo para cada ano, considera-se que os conteúdos e as atividades são diferenciados. Dos 14 participantes, 1 professor trabalha com os três primeiros anos do ensino fundamental, 7 lecionam para turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano. Como especificação da distribuição de turmas, temos: o PM 3 que leciona para o 3º e 5º ano, o PM 6 com as turmas de 1º, 2º e 4º anos, o PM 7 com as turmas iniciais 2º e 3º anos, o PM 10 com as turmas de 1º, 4º e 5º anos, o PM 11 com as turmas de 1º, 3º, 4º e 5º anos e, para finalizar, o PM 14 com as turmas de 1º a 3º ano.

2.5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados através das entrevistas foram tratados por meio da Análise de Conteúdo (AC). A Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos, utilizado nos discursos, que busca o conhecimento por meio da dedução baseada em indicadores reestruturados com base nos dados coletados, isto é, busca conhecer outras realidades que estão por trás das palavras. A Análise de Conteúdo é uma técnica de análise das comunicações (BARDIN, 2016). Esse tipo de análise, parti da pesquisa qualitativa, iniciando a partir da entrevista. Para tratar os dados do material foi classificada em categorias e divididas em subcategorias que auxiliaram a compreensão do discurso.

De acordo com Bardin (2011; 2016) a Análise de Conteúdo organiza-se em fases, com três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise tem por objetivo sistematizar as ideias, e se subdivide em três partes que é a leitura flutuante, a escolha dos documentos e a formulação de hipóteses. A exploração do material é uma fase longa, que consiste em codificar, decompor ou numerar. E, por fim, o tratamento dos resultados, que são os resultados propriamente ditos; essa fase permite que o pesquisador crie quadros para facilitar a análise das informações.

Dessa forma, ao lançar mão da análise de dados, é necessário que o pesquisador tenha conhecimentos da revisão bibliográfica, pois, os conhecimentos adquiridos e pesquisados facilitam a codificação dos dados. Para Bardin (2016, p. 67) “[...] a codificação corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto, transformando esta que por recorte, agregação e numeração, permite atingir uma representação do conteúdo [...]”.

Na análise de dados qualitativa, a codificação é o processo de transformação de dados, onde os dados iniciais são descritos com as características do conteúdo. Bardin (2016) salienta, quando se trata de uma pesquisa qualitativa e categorial, que a organização da codificação parte de três escolhas: o recorte, que é a escolha dos trechos; a enumeração, se tratando da escolha de regras; e, por fim, a agregação, que é a escolha das categorias. Para tanto, no decorrer desta pesquisa, o processo de categorização foi exercício minucioso e articulado, seguindo aspectos dos passos explícitos.

De acordo com Bardin (2016) a categorização é organização final da análise, que se trata de uma divisão dos dados coletados. Essa operação classifica os elementos, formando conjuntos por diferenciação, reunindo-os em grupos. Os grupos formados através da categorização podem ser divididos em subcategorias. Sobre as categorias, segue abaixo o primeiro exercício gerado através da análise dos dados.

Quadro 7: Categorização inicial

CATEGORIAS	
1. Atividades recursos e estratégias	6. Estratégias adaptadas ao multisseriado.
2. Estratégias de divisão de regionais	7. Estratégias de entregas e devolutivas
3. Planejamento das atividades e a produção de recursos.	8. As estratégias utilizadas foram suficientes para a escolarização dos alunos.
4. Entrega das atividades no período de pandemia.	11. Experiência dos professores no ensino remoto.
5. Entrega e devolutiva das atividades	12. Participação da família.
	13. Dificuldades e Enfrentamentos.

Fonte: Autora/dados da pesquisa (2022)

Os primeiros assuntos, definidos como categorias, foram criados através de critérios semânticos, conforme as entrevistas. Para Bardin (2016, p. 75) “[...] a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma recuperação simplificada dos dados brutos”. A primeira categoria “Estratégias Pedagógicas e Práticas docentes em tempos de pandemia: Organização, Planejamento e execução”, está dividida em três subcategorias. A segunda categoria nomeada como “Funcionalidade das estratégias pedagógicas e práticas docentes no processo de escolarização” se divide em seis subcategorias; e a terceira categoria, denominada “Enfrentamentos pedagógicos em tempos de pandemia: o olhar do professor”, se divide em seis subcategorias, todas percorridas no texto que segue. Na última fase, tratamento dos resultados, foi desenvolvida a Análise do Conteúdo, conforme categorização, embasada nos referenciais teóricos selecionados para o estudo, que culminou na dissertação final.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO

Esta seção, com aprofundamento nos aspectos referentes à educação escolar e à prática docente na escola do campo, subdivide-se em três partes. A discussão inicial apresenta os fundamentos legais e a prática docente na escola do campo, baseando-se na legislação norteadora desta temática. Os pressupostos normativos orientam e conferem organização para o processo educacional que envolve os postulados da educação do campo. Os balizadores legais expressam as competências constitucionais e administrativas do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, para a educação conforme citado anteriormente.

Com a finalidade de abrir um debate sobre o assunto, alguns autores foram selecionados, entre eles, destaca-se Caldart (2012), citando alguns programas e reformas referentes à educação do campo, com objetivo de propor e apoiar projetos de ampliação para educação, e aumentar os níveis de escolarização formal dos docentes. Prosseguindo nesta mesma linha de pensamento, Santos (2017) discorre sobre as mudanças ocorridas nas leis e legislações, a fim de expandir o ensino na educação do campo. Rocha e Hage (2015) discutem e, em alguns momentos, criticam os programas e currículos referentes à educação do campo.

A segunda parte discorre sobre o ensino multisseriado na escola do campo e explica a caracterização dessas escolas, a organização das aulas e dinâmica de ensino desenvolvida pelos professores, que lecionam para vários anos na mesma sala de aula e no mesmo horário. No interior dessas escolas, encontram-se alunos iniciando a fase de alfabetização, estudando com outros já alfabetizados. Buscando aprofundar a discussão sobre o assunto, o autor selecionado foi Oliveira et al. (2017), que disserta sobre a realidade apresentada e os desafios impostos pelas escolas do campo.

Dessa forma, Silva e Souza (2014) discutem a dinâmica e organização da sala de aula, relacionando as dificuldades encontradas em se trabalhar com turmas multisseriadas, pelos professores. Em continuação, Moura e Santos (2012) ressaltam que as escolas do campo são as principais responsáveis pela iniciação escolar de muitas crianças que poderiam viver sem expectativas de alfabetização, por residirem afastadas dos centros urbanos. Os mesmos autores ainda destacam o alto nível de analfabetismo no Brasil, colocando as escolas do campo como um reforço para aumentar o índice de alfabetismo.

A terceira parte desta seção refere-se à prática docente no ensino multisseriado, levando a uma reflexão sobre o cotidiano dos professores e as metodologias por eles utilizadas na sala de aula, visto que a prática docente não é constituída somente pelo que os professores trazem da vida acadêmica, mas é uma união entre teoria e prática.

Em estudo sobre o ensino seriado e o multisseriado, Rodrigues (2009) ressalta o tempo reduzido para se trabalhar nas turmas multisseriadas, pois o professor que leciona para turmas multisseriadas tem quatro horas de aula para dividir com no mínimo duas turmas, enquanto nas seriadas esse tempo é disponibilizado para trabalhar com uma turma apenas. Tanto no ensino seriado quanto no multisseriado, é importante que o professor conheça as características da turma em que está trabalhando, por meio de diagnósticos iniciais, visando utilizar estratégias adequadas de acordo com a necessidade de aprendizagem de cada aluno.

Conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – a LDB, a modalidade de ensino multisseriado surge no cenário educacional possibilitando a extensão da escolarização aos cidadãos do campo, na tentativa de garantir acesso à educação obrigatória disposta na LDB. Esta lei contempla a população que apresenta baixa densidade populacional nas comunidades rurais, o que contribuiu para a junção de várias turmas concentradas em uma mesma sala de aula, considerando as especialidades e dificuldades apresentadas pelos alunos que residem em locais de difícil acesso.

Neste segmento, alguns autores foram destacados, como: Nóvoa (1999), que discute sobre o exercício dos professores, os obstáculos e as inúmeras angústias experimentadas por estes profissionais na sala de aula, podendo generalizar turmas seriadas e multisseriadas. Seguindo neste contexto, Araújo e Neto (2010) ressaltam a organização física da sala de aula nas escolas multisseriadas, destacando sua composição e precariedade. Outros autores selecionados foram Moura e Santos (2012), que destaca a organização do planejamento pedagógico, que pode variar, dependendo da necessidade da classe, respeitando suas limitações e mantendo o principal objetivo, que é o ensino-aprendizagem.

As premissas apresentadas no decorrer desta seção nos trazem uma reflexão embasada na visão de alguns teóricos sobre a educação escolar e a prática docente na escola do campo e os fundamentos legais, com ênfase nas turmas multisseriadas. Os autores selecionados discutem os enfrentamentos dos professores quanto a responsabilidade de alfabetizar, lidando com a heterogeneidade, uma vez que estas turmas incluem alunos alfabéticos e não alfabéticos.

3.1 FUNDAMENTOS LEGAIS DA ESCOLA DO CAMPO

Podemos observar a evolução da educação do campo a partir das leis que foram promulgadas e amparam o direito da Educação Nacional. Cabe destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que regulamenta todo o sistema educacional brasileiro, do básico ao superior, incluindo tanto a educação pública como privada. Em seu art. 28, expõe que “[...] 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” (BRASIL, 1996, p. 29).

Dessa forma, não se sabe se o currículo da escola do campo consegue cumprir todas as demandas exigidas para suprir as necessidades da comunidade escolar. A LDB, através do art. 28, especifica em três parágrafos como deve acontecer a organização da escola do campo:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 29).

É notório que a LDB ampara a educação do campo nos aspectos que são necessários, quanto à organização do conteúdo, rotina, e a garantia da educação de qualidade, na tentativa de que o ensino-aprendizagem realmente aconteça. As adaptações do currículo são necessárias nas escolas do campo, visto que a maioria dessas escolas até o ano de 2022 ainda atendem turmas multisseriadas. Por esse motivo, as adaptações curriculares devem ser trabalhadas de acordo com a necessidade de cada instituição, ou seja, cada escola adapte seu currículo conforme as carências da comunidade escolar.

Sobre as adaptações curriculares e a flexibilização do currículo que é obrigatório perante a lei, Santos (2017, p. 214) acrescenta que são necessárias adaptações “[...] para atender aos objetivos de que, em tempos e espaços alternados, os jovens do campo tenham condições de acesso à escolarização, conhecimentos científicos, valores produzidos em família, comunitários e os saberes da terra”. O currículo flexível está relacionado a uma metodologia específica, chamada pedagogia da alternância. Dessa forma, além dos conteúdos curriculares, os jovens constroem seus conhecimentos a partir das vivências em comunidade, como o meio em que ele está inserido. Essas idas e vindas são favoráveis para a construção do conhecimento, pois a criança desenvolve saberes no seu dia a dia. Sabemos que as crianças da zona rural geralmente trabalham na lavoura com os pais, e lá eles aprendem a trabalhar, aprendem novas experiências que levarão para a vida adulta, e ao chegar na escola esses saberes são compartilhados.

As lutas e a busca por melhorias voltadas para o meio rural, como espaços de vida, foram incansáveis. Caldart (2012) ressalta que em 1998 foi criada a Articulação Nacional por uma educação do campo. Essa entidade responsabilizou-se pela organização das ações conjuntas e buscava favorecer a escolarização dos povos do campo em nível nacional. Sobre o assunto, Souza (2017) destaca algumas conquistas alcançadas, como: duas conferências nacionais por uma educação básica do campo, em 1998, e outra que aconteceu em 2004; em

2002, foi alcançada a instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, além da instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, que aconteceu em 2003.

De acordo com a visão dos autores acima citados, durante o ano de 1998 as conferências do século XXI marcaram a luta pelo reconhecimento dos sujeitos do campo, aconteceram muitos debates sobre temas como: a escolarização e seus problemas de acesso, a formação de professores, qualidade do ensino e direito ao conhecimento científico, entre outros.

Diante da afirmação, entende-se que os caminhos começaram a se abrir, novos modelos e propostas surgiram para uma nova educação gratuita e igualitária. Segundo Caldart (2012), a Portaria nº 10/98 criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi um compromisso firmado entre o Governo Federal e as instituições de ensino. Este programa foi um marco na história da educação do campo, que se propaga até os dias atuais, propõe e apoia projetos voltados para o desenvolvimento da educação do campo, em especial nas áreas de reforma agrária.

Segundo Caldart (2012), em 2001 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária passou a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Com a mudança de gestão do PRONERA, educação e as políticas públicas voltadas para a educação do campo começaram a crescer a partir desse momento de transição, quando o programa passou a ser subordinado à Superintendência do Desenvolvimento Agrário do Instituto de Colonização e Reforma Agrária, assim, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural, ficou responsável por todas as decisões administrativas, isso trouxe uma alteração ao modelo de gestão. Santos (2017) parece concordar, ressaltando que, com o passar dos anos, muitos programas foram criados através de resoluções com o intuito de melhorar e expandir a educação do campo.

Em 2002 foi aprovada a Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no âmbito do Ministério da Educação. Em 2007 foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Pronacampo). (SANTOS, 2017, p. 216)

De acordo com a exposição dos autores, observa-se que a cada ano as políticas públicas eram consolidadas, cada uma com objetivos diferentes. Santos (2017) explica que o Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo), vinculado ao Ministério da Educação, previsto pelo Decreto nº 7.352, de 1º de fevereiro de 2013, tinha como objetivo apoiar os Estados, Municípios e o Distrito Federal nas áreas técnicas e financeiras, buscando

ampliar o acesso e a qualificação de oferta para o ensino básico e também superior, além de outros benefícios como: apoio à infraestrutura das redes públicas de ensino, disponibilização de material didático aos estudantes do campo e formação de professores.

Em busca de informações no documento orientador do Programa Nacional de Educação do Campo Pronacampo, observa-se que a criação do programa surtiu muito efeito na educação:

O Pronacampo constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013, p. 3).

Todavia, em muitos Estados do Brasil, a educação do campo ainda é precária, falta colocar em prática o que temos escrito nas leis. Santos (2017) considera que a luta por uma educação melhor no meio rural deve ir além do que prescreve a Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/96. Deve iniciar, principalmente, pelas pessoas envolvidas diariamente na educação, através de suas práticas e experiências. As oficinas, cursos e estudos metodológicos destinados aos professores do campo acontecem na expectativa de preparar os docentes para desenvolver novas habilidades e metodologias na sala de aula.

As políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores têm se mostrado relevantes, só não sabemos qual a importância e prioridade que as secretarias educacionais dão aos professores que necessitam de especializações para aprimorar as práticas docentes. Souza e Germinari (2017, p. 227) salientam que “[...] essas políticas têm desconsiderado o contexto educacional, historicamente marcado por condições precárias e desiguais de formação e de trabalho, as quais são pouco favoráveis à realização profissional e ao aperfeiçoamento docente”. As políticas de formação continuada pouco estão sendo executadas e aplicadas, porém existem, estão em vigor. Se não houvesse essa precariedade e desigualdade para a formação continuada de professores, teríamos profissionais mais capacitados e muitos problemas minimizados dentro do ambiente escolar.

Atualmente, os professores têm diversas maneiras para buscarem por formações continuadas, pois as tecnologias estão cada dia se expandindo e dando este suporte ao professor. Existem muitas plataformas digitais destinadas aos professores, que pouco são acessadas. Segundo Souza e Germinari (2017, p. 227), “[...] já constatavam que os modelos instrumentais de formação continuada, na sua maioria realizados por meio de treinamentos em cursos intensivos, rápidos, massificados, geralmente encomendados como pacotes pelos sistemas de ensino”. Os sistemas de ensino e as secretarias de educação em alguns momentos ofertam esses

modelos de educação continuada, mas é necessário que os professores se interessem em participar e tirem proveitos do que é ensinado pelas equipes de formação.

Desse modo, entende-se a importância de valorização da educação continuada voltada aos professores do campo. Muitos estudiosos desenvolveram pesquisas analisando como se encontra a preparação dos acadêmicos quando saem da graduação e assumem o papel de professor, principalmente em turmas multisseriadas. Alguns autores como Souza e Germinari (2017), defendem a importância de preparar esses professores para lidar com uma realidade bem distinta daquela encontrada nas escolas.

Diante disso, Rocha e Hage (2015) discutem sobre algumas inadequações dos programas e currículos que compõem a realidade das escolas do campo e a inserção dos professores que vivem no meio urbano e trabalham em escolas do campo. Na visão dos autores, as pessoas do meio urbano, sem vivência ou conhecimento sobre o cotidiano do campo e, com as pessoas que ali residem, chegam a essas comunidades para trabalharem como professores, acompanhados pelo currículo imposto pelas secretarias que não reflete a cultura e a experiência do povo de cada comunidade.

Pensar nas escolas do campo é refletir sobre uma população que trabalha desde muito cedo para manterem a casa. Rocha e Hage (2015) ressalta a importância da relação entre teoria e prática que as crianças e jovens precisam encontrar no ambiente escolar. Os autores ainda se posicionam sobre as desconexões com o trabalho produtivo, que podem gerar vários problemas para os jovens do meio rural que têm uma rotina de trabalho muito pesada, de forma que a permanência na escola exige sacrifícios.

Alguns programas foram implantados no Brasil através de resoluções que apoiam e ampliam a formação continuada de professores do campo. Na busca de informações específicas sobre esses programas e suas ações, percebe-se que existem muitas políticas públicas voltadas para esse contexto, mas em algumas situações são pouco aproveitadas. Além do que temos escrito na Constituição Federal de 1988, um bom caminho para mudar isso parece vir das políticas públicas voltadas para o incentivo e a valorização da vida e da educação do campo.

Como contribuição para esta reflexão, pode-se trazer a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), proposta curricular que passou por um processo de debate e consulta pública e foi homologada em 2018. A BNCC tem gerado muitas inquietações entre aqueles que estão envolvidos na educação escolar, pois professores, coordenadores, gestores e até as famílias estão em fase de adaptação a BNCC, trata-se da compreensão de uma nova organização curricular que serve de direcionamento para a prática pedagógica da escola e expressa competências para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, através de uma estrutura

organizacional composta por habilidades, conteúdos, visão de valores para formação do aluno como resiliência, criticidade e protagonismo social.

A Base Nacional Comum Curricular, conforme consta na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e na Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, é um documento de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens que os/as alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica brasileira. (BRASIL, 2018)

Entende-se que a BNCC (2018) é um documento oficial de suporte para todas as escolas de ensino básico, onde constam os conteúdos por bimestres e as habilidades que podem ser desenvolvidas. Ao analisarmos a BNCC no que se refere à educação escolar dos espaços rurais, surgem muitas críticas por parte de profissionais de educação, pois essas escolas têm material didático reduzido, poucos recursos tecnológicos, em algumas situações baixo índice de formação continuada para os professores, entre muitas outras dificuldades.

A padronização dos currículos das escolas no campo e cidade, por meio da BNCC, com o objetivo de atender aos índices das metas relacionadas às avaliações externas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE), nega ao camponês o direito de uma educação que tenha como princípio a construção do ensino com a participação dos sujeitos do campo. (DIAS, 2020, p. 14)

Nessa perspectiva, Lima (2021) fundamenta que a BNCC nas escolas urbanas e do campo tem como objetivo a igualdade de oportunidade e a garantia do direito à educação de qualidade para todos os brasileiros. O verdadeiro intuito é a democratização do acesso aos conhecimentos e aos bens culturais produzidos pela humanidade, objetivando à construção de um projeto de educação que atue no fortalecimento de uma identidade nacional ou de um projeto integrado de nação.

Seguindo a linha de pensamento do autor supracitado, é importante observarmos que, em meio a tantas críticas sobre a adaptação da BNCC nas escolas do campo, o intuito da base é coletivizar o ensino, assim, facilita que os professores adaptem suas aulas, de acordo com a comunidade que está inserida.

É importante destacar que a BNCC foi construída com a finalidade de instituir uma proposta de currículo a ser seguida em todo território nacional, baseada na prescrição de conteúdo, competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas nas escolas do campo e da cidade, retirando das instituições de ensino e dos profissionais da educação a autonomia na construção de suas propostas pedagógicas e curriculares. (LIMA, 2021, p. 5)

Entende-se que a BNCC é uma base que não põe em questão as particularidades socioculturais de cada região, nem mesmo as individualidades do próprio sujeito educativo, mas o professor, ao lançar mão desse documento como suporte educativo, tem a autonomia de usar estratégias diferenciadas para que os alunos tenham acesso ao conhecimento e sejam adaptados à sua vivência diária. Dias (2020, p. 10), ressalta que “[...] na base de conteúdo para as escolas do campo, deve-se ter como foco, na construção do ensino, a agricultura familiar camponesa e, com isso, desenvolver práticas de ensino relacionados a produção camponesa”.

É importante que a escola viva a realidade cultural em que o aluno está inserido. Para que isso aconteça, cabe à equipe escolar rever a BNCC e construir um planejamento que contemple sua cultura. Na visão de Dias (2020), a padronização dos currículos das escolas no campo e cidade, propostos pela BNCC (2018), tem a finalidade de atender as metas relacionadas às avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE), e acaba negando aos alunos camponeses o direito de uma educação que tenha como princípio a construção do ensino com a participação dos sujeitos do campo nas turmas multisseriadas.

3.2 O ENSINO MULTISSERIADO NA ESCOLA DO CAMPO

Ao voltar o nosso olhar às escolas do campo, é possível compreender que as classes multisseriadas, tanto nas áreas políticas quanto pedagógicas, são importantes para as populações que atende, na medida em que as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas (problemas sociais, dificuldades de acesso), têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo.

O ensino em classes multisseriadas, por ser complexo, pode ser considerado pelos professores que atuam na área um trabalho difícil de se desenvolver. Durante o desenvolvimento desta seção, ao refletir sobre o embasamento teórico de alguns autores como: Oliveira et al. (2017), Silva e Souza (2014), Moura e Santos (2012), Araújo (2014), Rocha e Hage (2015), entre outros, que realizaram pesquisas nesta mesma temática, sobre o multisseriado na escola do campo, observa-se que alguns autores criticam essa forma de ensino, levando em consideração a carência de recursos nas escolas multisseriadas e nas do campo.

Na visão de Oliveira et al. (2017), quando se discute sobre as classes multisseriadas, a associação e a distorção referentes à idade-série acabam sendo as suas principais características, além dos materiais didáticos envelhecidos e rasurados, a ausência de recursos de mídia, professores despreparados e espaços inadequados. O autor apresentou as diversas diferenças

que existem entre as escolas do campo e urbanas, sabendo-se que as escolas dos grandes centros urbanos são mais observadas pela secretaria de educação, mais estruturadas fisicamente e os recursos são destinados em maior quantidade.

Ainda sobre esse contexto, o Inep (BRASIL, 2006, p. 19), ressalta que “[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica [...]”. Quando se destaca a infraestrutura, estamos falando de materiais didático-pedagógicos que beneficiem as atividades docentes, e espaço adequado para desenvolver atividades pedagógicas com acessibilidade para todos os alunos, mobiliários adequados, salas confortáveis, além da manutenção e limpeza do espaço escolar.

Geralmente as escolas que dispõem de classes multisseriadas acolhem um público de baixa renda, que residem em lugares de difícil acesso para a área urbana. Em algumas situações, os alunos camponeses andam horas para chegar à escola. Oliveira et al. (2017, p. 8) “[...] caracteriza as instituições de ensino com classes multisseriadas como uma organização do sistema de ensino voltada para as camadas sociais mais carentes”. Esta modalidade de ensino contribui para a permanência dos educandos no contexto social, porque, de alguma forma o aluno está inserido na escola, mesmo sabendo das dificuldades que os educandos e os docentes enfrentam ao planejar aulas para várias turmas.

Sabe-se da responsabilidade de elaborar um planejamento de conteúdos para as classes multisseriadas, esta atribuição não é somente do professor, mas do coordenador pedagógico e do coordenador de ensino que contribui no desenvolvimento dos planejamentos. Oliveira et al. (2017, p. 77), expõe que “[...] é preciso atentar-se para as necessidades dos alunos, a elaboração das atividades, diversificando-as na perspectiva em atender a todos os educandos, em meio as suas idades, conhecimentos e séries distintas”.

Os professores regentes das classes multisseriadas necessitam se preocupar cuidadosamente com a organização e seleção de conteúdos direcionados a cada ano, para que haja aprendizagem. Conforme Silva (2014, p. 16), o professor sofre as ansiedades de planejar e organizar materiais pedagógicos diferenciados, a conexão de séries diferentes, “[...] principalmente quando se trata de uma aprendizagem bastante específica, com conteúdo diferenciados pela própria essência dos saberes provenientes, do modo peculiar que orienta a vivência nas comunidades do campo”.

A multissérie na escola do campo acontece com dois ou mais anos juntos em uma mesma sala de aula. Em algumas escolas do campo mais populosas, as salas são divididas com a junção de duas ou três salas; em outras situações, dependendo do número de alunos, acontece

a junção de turmas do 1º ao 5º ano em uma única sala, o que torna o trabalho do professor mais dificultoso.

De acordo com Silva e Souza (2014, p. 20), “[...] a precariedade da estrutura física da escola, falta de professores, reduzido número de alunos e distorção idade-série, e tantos outros recursos que não têm, os professores utilizam a estratégia de agrupar alunos de diferentes séries em uma única sala [...]”. É possível observar, conforme a visão dos autores, que muitos são as dificuldades que a escola do campo enfrenta para chegar a situação de juntar vários anos para se formar uma turma.

Dentre as inúmeras dificuldades para com as classes multisseriadas, a desigualdade social é uma delas, a qual permanece explícita diante da situação do contexto rural, onde o processo de ensino-aprendizagem está condicionado às questões econômicas da própria região. No ensino multisseriado, ofertado para essas comunidades, ainda há como principal problema a formação do professor, assim como a sua baixa remuneração, diante de um trabalho árduo e cheio de desafios. (OLIVEIRA et al., 2017, p. 78)

Em concordância com Oliveira et al. (2017), muitos problemas sociais são responsáveis pela baixa aceitação do ensino multisseriado. Dentre eles, podemos destacar as dificuldades de aprendizagem pelos próprios alunos, que muitas vezes não recebem o devido auxílio por parte das famílias. De acordo com Hage (2014), o ensino multisseriado é resultante da falta e ineficiência de políticas públicas. O autor destaca a política educacional para o meio rural como a principal responsável pela profunda desigualdade e exclusão social e também em relação ao fracasso escolar dos sujeitos do campo. São taxas elevadas de distorção idade/série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, pois as turmas multisseriadas carecem de material didático adequado, muitas salas lotadas, infraestrutura precária além dos recursos digitais que não são utilizados. Todos esses fatores comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas do campo em turmas multisseriadas.

Ao pesquisarmos sobre as escolas multisseriadas, verificamos que o Brasil apresenta alto índice de escolas do campo com turmas multisseriadas, em especial na região Nordeste. Sobre o assunto, Moura e Santos (2012, p. 70) destacam que “[...] em que pese às políticas públicas virem incentivando o processo de Nucleação Escolar e desvalorizando a modalidade de escolas multisseriadas, elas somavam, segundo o Censo Escolar 2007 do INEP/MEC, cerca de 93.884 turmas com esta configuração”. A crítica é direcionada à desvalorização da modalidade e, por isso, os problemas e as dificuldades são multiplicadas. Afinal, em muitas regiões, devido ao número de alunos, outro tipo de escola talvez não seja possível.

Levando em consideração todos os obstáculos encontrados por alunos, professores e comunidade escolar em geral, nas turmas multisseriadas, Moura e Santos (2012) salientam que as escolas rurais são as principais responsáveis pela iniciação escolar de muitas crianças que poderiam viver sem expectativas de alfabetização, por residirem distante dos centros urbanos. Se não fosse por essas classes multisseriadas, os altos índices de analfabetismo que marcam a história da educação nacional seriam ainda mais assustadores.

Dessa forma, as escolas de classes multisseriadas assumem um importante papel social e político na área da educação, pois levam o ensino a milhares de famílias brasileiras. Ressalte-se que muitos professores residem na zona urbana e se locomovem para as escolas rurais no intuito de levar conhecimento.

Muitos são os fatores que agregam dificuldades na construção da prática pedagógica para as classes multisseriadas. Ao entendermos que os alunos das escolas do campo, assim como os alunos das escolas urbanas, têm direitos iguais de acesso a políticas públicas de qualidade, vemos a falta de políticas específicas à realidade local das escolas do campo, pois recebem menos suporte. Assim, Moura e Santos (2012, p. 71) enfatizam que, “[...] urge a necessidade de políticas públicas mais localizadas e um Projeto Político-Pedagógico que traduza a dinâmica da Educação do Campo e das classes multisseriadas”.

Vale acrescentar o que pontuam Rocha e Hage (2015) sobre os aspectos de realidade das escolas multisseriadas. Os autores relembram que as situações que os sujeitos do campo vivenciam para garantir o acesso à educação de qualidade são, em grande medida, fruto da ineficiência das políticas públicas. Se compararmos com as políticas educacionais das escolas urbanas, é possível percebermos a falta de um olhar mais cuidadoso para os alunos e professores que estão inseridos nas classes multisseriadas.

Nessa perspectiva, Rocha e Hage (2015, p. 27) destacam que “[...] os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas escolas multisseriadas, como faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc.”. Em face desse contexto, as múltiplas funções desempenhadas pelos professores podem até comprometer o conjunto de funções previstas no seu cargo de docente, visto que o professor demanda de tempo para planejar e adaptar sua rotina diária.

Nesta mesma linha de pensamento, Araújo (2010) salienta que na realidade do ensino multisseriado, uma vez que a figura do diretor e professor está em uma única pessoa, entende-se que as dimensões socioemocionais acabam sendo atendidas, porque depende somente do professor o encaminhamento de situações que dependeriam do desempenho do diretor,

deixando claro que as decisões são tomadas por esse professor, sem muitas burocracias quanto ao comportamento e conduta na proposta educacional.

Assim, é primordial que os professores do ensino multisseriado estejam cientes da sua responsabilidade ao assumir uma turma e desempenhar neste processo várias funções, tomando decisões com base nos interesses coletivos de seus alunos e da escola e desenvolvendo seu trabalho com foco na proposta educacional orientada pelas leis, sabendo lidar com as diversidades e principalmente com as tomadas de decisões. Por esses motivos, e muitas outras exigências, alguns professores desistem de atuar nas escolas com essas características em algumas localidades.

Diante do contexto que vem sendo apresentado, surge a visão de que a educação do campo, em especial a multissérie, é caracterizada por muitos entraves e dificuldades enfrentadas por professores, alunos e famílias, devido à dificuldade de acesso, infraestrutura, evasão escolar e a falta de tempo dos pais que não conseguem disponibilizar um momento para acompanhar o desenvolvimento dos filhos na escola. De acordo com Rocha e Hage (2015, p. 29), “A dinâmica pedagógica que se efetiva nas escolas multisseriadas, a participação da família/da comunidade tem se mostrado limitada, revelando pouca integração família-escola-comunidade”.

Sobre o assunto em discussão, Araújo (2014, p. 14) destaca que “[...] os sujeitos do campo são os que vivem e trabalham no campo, visto a realidade de desigualdades, opressão, analfabetismo, falta de escolas, salas multisseriadas, professores desqualificados, falta de políticas específicas para uma educação do e no campo”. Se levar em consideração o estilo de vida dessas famílias, entende-se as dificuldades por eles enfrentadas, basta imaginar aqueles pais que trabalham o dia todo na agricultura e lidam com as dificuldades de aprendizagem dos filhos, que em algumas situações estudam dois ou três em uma mesma sala de aula.

Entre estes desafios enfrentados pelas escolas multisseriadas, destacamos, por um lado, a degradação das condições de vida dos homens e das mulheres que vivem no campo, que resulta numa expansão acelerada da migração campo-cidade. Por outro, precisamos confrontar com o fortalecimento de uma concepção urbanocêntrica de mundo que dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos. (ROCHA; HAGE 2015, p. 31)

As propostas de ensino para as turmas multisseriadas apresentadas pela LDB, e pelas políticas públicas, sempre buscam enfatizar esta ligação entre família-escola-comunidades e seus costumes. De acordo com Araújo (2014), é necessário destacar que se busca uma educação dos e não para os sujeitos do Campo, independente do acompanhamento da família. O autor explica que a educação e a escola do campo deverão estar comprometidas com um projeto de

sociedade, incentivando e ajudando toda a comunidade escolar, que reside no campo e trabalha na agricultura, valorizando a terra como um instrumento de vida, cultura e produção. É necessário engajar os sujeitos do campo a uma leitura crítica da realidade na perspectiva da transformação dela.

A busca por melhorias em relação às políticas públicas é incansável por parte dos pesquisadores, que já realizaram pesquisas em classes multisseriadas. Nessa perspectiva, Rocha e Hage (2015, p. 31) acrescentam: “[...] há necessidade de construir uma nova proposta educativa para as escolas do campo, organizada em multisseriação, vinculada à formulação e implementação de políticas públicas [...]”.

Para o desenvolvimento da aprendizagem e a participação dos alunos no contexto escolar, é notório que haja essa vinculação entre a rotina por eles vivida e o ensino curricular. Como as turmas multisseriadas são formadas por alunos em diferentes etapas da aprendizagem, é possível facilitar a troca de conhecimento. Na visão de Araújo (2014) a Educação do Campo, assim, garante que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública, mesmo que estejam inseridas nessa junção de classes, quando não tem quantidades de alunos suficientes em uma determinada turma, pensada nos interesses da vida no Campo. Assim, é preciso uma educação e escolarização onde a escola pedagogicamente planeje conteúdos curriculares que disponham sobre a valorização da história e da cultura campesina.

É importante trabalhar na perspectiva de inserção da heterogeneidade sociocultural, produtiva e ambiental local como temas de estudo, investigações e experimentações escolares, colaborando na constituição de um novo projeto de currículo e didática da escola do campo, planejada coletivamente entre todos e construída na vivência escolar e comunitária, como forma de contribuir na formação de identidades culturais e na elaboração de propostas educativas de nosso próprio território. (ROCHA; HAGE 2015, p. 31)

Ligados aos diversos desafios ao ensino multisseriado na escola do campo, os autores supracitados discorrem sobre a gestão democrática participativa, na qual o aluno precisa de autonomia para realizar suas práticas educativas no seu convívio social. Logo, é imprescindível para consolidar esta autonomia o respeito às vivências dos discentes, compreender o papel do aluno como um participante nas atividades pedagógicas com garantia do seu protagonismo no desenvolvimento das ações proporcionadas pela escola. Na visão de Araújo (2014), a educação do campo nas turmas multisseriadas precisa ser comprometida com a formação para a participação social, formação para o trabalho, uma educação preocupada com o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, valorizando a construção de uma agricultura pautada no desenvolvimento sustentável, ligada às necessidades humanas e sociais do sujeito do campo.

Muito se ouve falar sobre a relação do ensino e o convívio social, tanto nas turmas multisseriadas como nas seriadas. Há esta necessidade do próprio alunado interligar a natureza social com as propostas de aprendizagens. Rocha e Hage (2015) salientam que as escolas multisseriadas devem estar sempre dispostas a experiências sociais abrangentes que ligam o contexto escolar, os saberes desenvolvidos pelos alunos na comunidade a qual está inserido, os livros didáticos, mantendo uma relação na qual todos esses saberes aguçam certos elementos que propõem um novo olhar sobre o currículo e a formação profissional.

A escola multisseriada predominante no campo é uma realidade cheia de contradições, na sua origem dentro do contexto histórico colonialista, perdurou por décadas, no cenário da educação brasileira enquanto visíveis modificações ocorriam pelos movimentos sociais e mudanças políticas e econômicas na sociedade, foi de fato nos primórdios da organização escolar, a maneira de alfabetizar e levar o conhecimento a sociedade do campo com sua diversidade cultural seus saberes e seu modo peculiar de viver. (ARAÚJO, 2014, p. 18)

Entendemos, por fim, que o ensino multisseriado na escola do campo não se trata de propostas prontas e acabadas, mas constantemente surgem novos desafios, críticas e até mesmo propostas de inovações para a adaptação de políticas públicas voltadas para esse contexto social. Como visto acima, muitas são as dificuldades encontradas pelos professores, alunos e até mesmo a família que, mesmo com uma carga de trabalho exaustiva no meio rural, são cobrados a acompanhar os filhos na escola.

3.3 A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MULTISSERIADO

Ser professor de turmas multisseriadas requer organização, empenho e habilidade, pois lidar com vários níveis de escolarização em uma única sala de aula não é fácil, afinal, o docente precisa garantir que aconteça o ensino e a aprendizagem. De acordo com Mota (2019, p. 62), “A profissão docente em espaços rurais sempre esteve permeada estereótipos que, durante muitos anos, propiciam a desvalorização da educação estabelecida nesses contextos”.

No ensino multisseriado, os professores, precisam se desdobrar e buscar estratégias que envolvam todos os alunos nas atividades realizadas no decorrer das aulas. Araújo e Neto (2010, p. 121) argumentam que “[...] pode-se dizer que esta é dinâmica, onde a disposição das carteiras foge ao aspecto convencional, ou seja, arrumadas em fileiras. Na maioria do tempo a classe apresenta organização com formação de pequenos grupos”.

Nas escolas multisseriadas tradicionais, a sala costumava ser organizada em fileiras e, geralmente, os professores colocavam os alunos de cada série em uma fileira. Hoje nem as

classes seriadas e nem as multisseriadas são organizadas dessa forma, mas sim, por agrupamentos com nível de aprendizagem diferenciado. A própria gestão da escola sugere que os professores organizem a sala em círculo ou agrupamentos, alegando que as fileiras eram mais utilizadas na escola tradicional, hoje, se os alunos estão agrupados, é possível que haja troca de conhecimento pela proximidade que eles se encontram. Araújo e Neto (2010, p. 21) destacam que “[...] há momentos em que os alunos ficam organizados em fileiras enquanto o professor expõe os assuntos, logo em seguida, a disposição se transforma em círculos ou em agrupamentos de dois ou mais alunos”.

Costumamos dizer que quando os professores agrupam os alunos, o ensino é horizontalizado, acontece uma troca de conhecimentos entre eles, pois os alunos têm habilidades diferentes, alguns se destacam melhor na disciplina de matemática, por exemplo, enquanto outros se destacam em língua portuguesa. Por esse motivo, é importante a troca de conhecimento entre os próprios alunos. Sobre as estratégias e práticas dos professores do campo, Mota (2019, p. 77) esclarece que:

Estes, por sua vez, tem concentrado esforços para produção da docência na roça, dando ênfase às questões do cotidiano e os elementos da natureza, em suas localidades, utilizando técnicas e estratégias didático-metodológicas para tornar os momentos das aulas, atrativos e significativos, criando condições e mecanismos de aprendizagem nesses contextos.

Dessa forma, é evidente a importância que o professor precisa conferir ao planejamento, levando em consideração a vivência dos alunos do campo, que, sem dúvidas, é bem distinta da zona urbana. Além de voltar a atenção para diversos conteúdos curriculares ao mesmo tempo, Moura e Santos (2012, p. 11) esclarecem que “[...] o que temos constatado é que o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas, orientado pela racionalidade da regulação, tem exigido dos professores que lá atuam a seguirem a lógica da seriação”.

Precisamos pensar que concepção de educação, de homem, de sociedade, de mundo, de escola e de aluno queremos. E nesse pensar, precisamos de uma concepção que articule os valores do campo, que valorize saberes do contexto social, real, vivido, dentro de uma visão totalitária dos sujeitos [...] (SOUZA; GERMINARI, 2017, p. 32).

É muito importante que o próprio professor crie estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma que envolva toda a turma, para não correr o risco de algum aluno ficar excluído, enquanto outros estão fazendo suas atividades. Moura e Santos (2012, p. 11) ressaltam que “[...] os professores revelaram que a lógica da seriação tem conduzido o trabalho docente e se

constituído um dos grandes entraves para a concretização de um trabalho pedagógico de qualidade nas classes multisseriadas [...]”.

Como explanado anteriormente sobre as estratégias de organização nas turmas multisseriadas, a formação continuada para os professores pode ser considerada o primeiro passo para que eles consigam desenvolver uma prática pedagógica mais competente e compromissada com o aprendizado. Caldart (2012) relembra que, ao estudarmos a história do ruralismo pedagógico no final do século XX e início do século XXI no Brasil, iremos observar que houve tentativas de formar professores para a especificidade das escolas rurais, professores preparados para lidar com uma turma multisseriada, porém, venceu a proposta de que todo professor deverá estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental, independentemente da diversidade.

Deste modo, todos os alunos poderão desenvolver habilidades e domínio dos conteúdos e, assim, serão verdadeiramente incluídos na aula. Moura e Santos (2012, p. 15) esclarecem que “[...] para formar o professor que possa desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a realidade das classes multisseriadas com mais autonomia e pertinência, é preciso pensar num outro processo de formação de docente”.

Quando falamos de turmas multisseriadas e da quantidade de conteúdos que são planejados para um único dia, chegamos a pensar que as aulas não têm uma boa porcentagem de aproveitamento. Conforme Rocha e Hage (2015, p. 28), “[...] os professores se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e a listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência [...]”.

É necessário um olhar mais cauteloso por parte do professor para descobrir o nível de desenvolvimento de aprendizagem que cada aluno se encontra. assim, ele poderá criar estratégias para que todos os alunos estejam inseridos no seu grupo, onde os alunos possam compartilhar conhecimento, e todos aprendam. Sobre essa visão Araújo e Neto (2010, p. 17) salientam:

Apreende-se, assim, que a prática pedagógica vivenciada no interior de uma classe multisseriada precisa ser analisada sob a perspectiva da riqueza de suas experiências, da dinamicidade do processo pedagógico, de todas as suas possibilidades, mas, também, do ponto de vista das suas limitações pedagógicas, de maneira que se possa perceber e explorar a visão dos sujeitos nela envolvidos.

Os planejamentos, que são realizados pelos professores, e a prática pedagógica em sala de aula devem ser facilitadores para o processo de ensino e aprendizagem. Atividades

dinâmicas, lúdicas e organização, tanto nas rotinas como no decorrer das aulas, são fundamentais. Para Nóvoa (1999, p. 119), “[...] a inovação educativa está sempre ligada a existência de equipes de trabalho que abordam os problemas em comum, refletindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção [...]”.

Os professores precisam aproveitar o tempo dos alunos na sala de aula, sempre mantê-los ocupados, sem deixá-los esperando, enquanto outros estão estudando. Talvez esta seja uma das dificuldades enfrentadas pelos docentes. Por esse motivo, cabe dizer que o professor de turmas multisseriadas ultrapassa muitas barreiras para que os alunos aprendam os conteúdos.

Os professores têm muita dificuldade em organizar o processo pedagógico nas escolas multisseriadas justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham. (ROCHA; HAGE 2015, p. 28)

Como vimos, mediante as esclarecimentos realizadas, é necessário organização, técnicas e estratégias para direcionar os alunos e sua aprendizagem, com o objetivo de envolver os discentes nas aulas. Compreende-se que a dimensão pedagógica do professor está diretamente relacionada à autonomia docente na deliberação dos processos de ensino e aprendizagem, aspecto fundamental para a produção e execução das práticas pedagógicas cotidianas.

De acordo com Oliveira et al. (2017), ao elaborar um planejamento para classes multisseriadas, exigem estratégias e metodologias diferenciadas, envolvendo o coordenador e mais ainda o professor. É importante uma atenção especial para as dificuldades de todos os alunos, a construção das atividades deve ser diversificada na expectativa de atender a todos os educandos, incluindo suas idades, conhecimentos adquiridos e, principalmente, a distinção de anos escolares.

Partindo da visão do autor mencionado, independente das dificuldades encontradas pelos professores que lecionam em turmas multisseriadas, existem cobranças educacionais que exigem do professor um planejamento adaptado a cada necessidade, e que realmente aconteça o ensino-aprendizagem. Mas será que os professores conseguem garantir um bom aproveitamento para os alunos?

Aqui, torna-se importante ressaltar que os professores responsáveis por classes multisseriadas sentem o fardo da responsabilidade de desenvolver suas estratégias pedagógicas em turmas compostas por alunos com níveis de aprendizagens distintos. De acordo com Oliveira et al. (2017), para que se alcance um desenvolvimento de aprendizagem significativa nas turmas multisseriadas, é necessária a união da equipe pedagógica, levando em consideração

que, além das práticas docentes, um bom planejamento contribui para o aprimoramento e organização do trabalho pedagógico.

No art. 28 da LDB – a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, esclarece sobre “[...] a garantia do direito dos sujeitos do campo à construção de um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, requerendo das redes as necessárias adaptações de organização e metodologias, e currículos que contemplem suas especificidades”. De acordo com a lei, independente se o ensino é na escola urbana ou rural, é necessária a utilização de metodologias que contribuam para o aprendizado dos alunos, para isso, relacionar os conteúdos com o meio social em que o aluno esteja inserido, pode ser um caminho para amplitude do conhecimento.

É fundamental que se proponha sempre melhores formas metodológicas em prol da construção de um planejamento eficaz para as turmas. Mas essa ação depende não somente da contribuição dos profissionais, de acordo com suas habilidades e formações, mas também das experiências adquiridas em sala de aula, a adaptação do currículo com a realidade da comunidade parte das estratégias metodológicas adotadas pelo professor regente, Caldart (2012, p. 470) explica:

Entre os desafios postos à execução desta licenciatura, encontra-se o de promover processos, metodologias e posturas docentes que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais.

Ser professor é desafiador, principalmente nas primeiras experiências, visto que o professor, ao se apropriar do currículo, ainda precisa conhecer a realidade de cada aluno, a vivência em comunidade, costumes, relação familiar, entre outros aspectos, para fazer a adaptação do que será trabalhado em sala de aula ao universo sociocultural dos alunos. Além da adaptação do plano e de conhecer a vida social dos alunos, o professor de turmas multisseriadas e seriadas necessitam dirigir sua atenção a toda classe, sem distinção de alunos, visto que, segundo a LDB, todos têm direito à educação de qualidade.

É necessário pensar a docência na roça, fundamentada nos princípios da autonomia, da ação-reflexão-formação, da reciprocidade e do eco formação, como uma forma de considerar as dimensões e os sentidos do fazer docente, em contextos rurais, na busca da valorização destes espaços, dos fazeres e das experiências que ali se dão, como um modelo de afirmação e de respeito às maneiras de viver e pensar as novas ruralidades. (MOTA, 2019, p. 95)

Diante desta reflexão, é possível perceber que, para alcançar êxito no desenvolvimento do conhecimento junto às turmas multisseriadas, os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem trabalham focados no mesmo objetivo, pois a escola depende da secretaria de

educação que precisa do professor e assim circula. O trabalho da docência, no espaço rural, requer uma reflexão sobre formações para atender às demandas deste público. É preponderante o respeito à experiência dos professores em contextualizar seus saberes nos espaços formativos, de modo a constituir uma autonomia ao fazer docente no cenário rural.

Nesse sentido, expõe Oliveira et al. (2017), para que o professor desenvolva na sala de aula, da melhor forma possível, uma educação multisseriada para uma aprendizagem de qualidade, ele deve propor melhores formas metodológicas na construção do seu planejamento, com atividade mais criativas e práticas. Para que isso aconteça, o docente não precisa somente de conhecimentos e habilidades, mas de experiências adquiridas no decorrer da sua carreira.

Nessa perspectiva, é notória a extrema significância do “como ensinar” e “como utilizar ferramentas favoráveis” para que aconteça o ensino e a aprendizagem. De acordo com Caldart (2012, p. 739):

As organizações seriada ou multisseriada se legitimam na proposta de ensino ou no que se ensina e como se ensina. Legitimam-se nos conteúdos, e não nos sujeitos. Por sua vez, a proposta curricular se materializa na organização, seja ela seriada ou multisseriada, que ignora os sujeitos e os segrega. Quando optamos por organizar as turmas, os tempos-espacos e o trabalho tanto de educadores quanto de educandos respeitando seus tempos humanos de socialização, de formação e de aprendizagem, temos de repensar não apenas a organização seriada e multisseriada, mas construir uma proposta pedagógica e curricular centrada nos educandos e nos educadores.

Corroborando essa perspectiva, apresenta-se o papel do professor, suas estratégias e metodologias pedagógicas, e principalmente o contato direto com a comunidade escolar, uma vez que se trata do sujeito envolvido na troca de conhecimento com os alunos. Vale lembrar do público que está inserido nesse contexto, de acordo com Oliveira et al. (2017), em meio a tantas dificuldades de se trabalhar com as classes multisseriadas, a desigualdade social se destaca, pois está evidente no contexto rural, isso faz com que o ensino-aprendizagem se torne condicionado pelas questões econômicas, por exemplo, a falta de transporte, materiais didáticos, alimentação etc.

Sobre as condições socioeconômicas das famílias do campo, Rocha e Hage (2015, p. 29) apontam que “[...] as famílias muitas vezes realizam atividades itinerantes, de pouca rentabilidade, prejudiciais à saúde e sem as mínimas condições de segurança, também contribui para levar ao fracasso dos estudantes nas escolas multisseriadas”. Na zona rural de Cruzeiro do Sul – Acre, as famílias trabalham na roça, outras na casa de farinha utilizando o fogo para a produção, e a fumaça prejudica a saúde, e muitas crianças acompanham os pais nas suas atividades diárias.

Diante do exposto pelo autor, dependendo da comunidade e das condições de trabalho que são oferecidas para o professor, a profissão pode acabar sendo um grande obstáculo, pois os professores lidam com alunos que se apresentam na escola com um fardo de cansaço. Nesta linha de pensamento, Rocha e Hage (2015, p. 44) destacam “[...] os professores das classes multisseriadas tentam fugir da dificuldade, ‘seriando’ a multisseriada seja na distribuição do tempo, na organização do espaço, na fusão das quatro series em duas, no uso de mais de um quadro de giz e assim por diante”.

Em concordância com o autor acima, sobre as dificuldades e condições de trabalho oferecidas aos professores que lecionam em classes multisseriadas, Souza e Santos (2007) ressaltam que “[...] a precariedade dos estabelecimentos de ensino, de material didático para o desenvolvimento das atividades em classe, da estrutura administrativa burocratizada das escolas, cerceia a prática dos professores em sala de aula [...]”. Pode-se entender que, em diversas situações, o professor não tem muita escolha sobre a diversidade de material pedagógico para desenvolver suas aulas, pois as escolas do campo carecem de materiais pedagógicos.

Seguindo esta linha de pensamento, Oliveira et al. (2017) salientam que o tempo de trabalho desenvolvido em sala de aula também pode ser considerado um entrave para as atividades e estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores, visto que, mesmo dentro desse sistema com junção de séries, é importante frisar em temáticas específicas para cada ano e nível de aprendizagem dos alunos.

Diante das reflexões apresentadas no decorrer desta seção, foi possível compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores na modalidade de ensino multisseriado. De fato, ainda existem muitas reformas a serem feitas para que o sistema de ensino brasileiro melhore a qualidade do ensino. No entanto, no decorrer das abordagens discutidas pelos autores, entende-se os problemas existentes na educação do campo, e, principalmente, nas classes multisseriadas.

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Esta seção divide-se em duas partes, trata-se de um estudo documental a nível nacional, estadual e municipal. Traz um panorama geral sobre as normativas, resoluções e pareceres que orientaram a população, a escola, os alunos e a família, especialmente nos anos de 2020 e 2021, sobre a educação em tempos de pandemia.

No início, nos remetemos às orientações sobre o período de pandemia na esfera Federal, fundamentadas em alguns documentos oficiais, entre eles, destacamos o Parecer CNE/CP nº 11/2020 – Orientações Educacionais para Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto Pandemia. O parecer foi organizado em colaboração com o MEC e a participação de entidades nacionais, como a UNDIME, CONSED, UNCME, FNE e, e entidades civis. Seguimos a discussão com o Parecer nº 10/2020 – Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da Covid-19. Outro documento bastante discutido foi o 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.

Em seguida, discorreremos sobre as orientações legais para educação escolar em tempos de pandemia no Acre: Rede Estadual e Municipal. No decorrer da pandemia de Covid-19, muitas orientações estaduais e municipais foram surgindo; de início, não se sabia se as aulas continuariam ou se haveria paralisação geral. Esta parte do texto trouxe uma discussão sobre o Decreto nº 143/2020, de 24 de março de 2020, que dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do município de Cruzeiro do Sul – AC, para enfrentamento do estado de calamidade pública na saúde, em decorrência da doença Covid-19, causada pelo Coronavírus Sars-Cov-2. O decreto contempla áreas afins, inclusive a educação.

Em continuação, essa segunda parte da seção menciona o Decreto nº 10.312, de 4 de abril de 2020, que amplia, temporariamente, o escopo de multiprogramação com conteúdo específico destinado às atividades de educação, ciência, tecnologia, inovações, cidadania e saúde de entidades executoras de serviço de radiodifusão de sons e imagens em tecnologia digital, com fins exclusivamente educacionais ou de exploração comercial, em razão da pandemia da Covid-19.

Em meio às incertezas trazidas pela pandemia, a Prefeitura Municipal de Rio Branco emitiu o Decreto nº 196, de 17 de março de 2020, declarando emergência em saúde e criando o

Comitê de Enfrentamento e Monitoramento de Emergência para Infecção Humana pelo Coronavírus (Covid-19).

Entre as inúmeras leis e orientações, esta parte do texto destaca o Decreto Estadual nº 362, de 10 de junho de 2020, que prorroga a suspensão das aulas presenciais nas unidades de ensino, das redes pública e privada, até o dia 30 de junho de 2020 nas escolas estaduais do Acre. No decorrer desta seção, foi evidenciado o Parecer CME/CZS nº 03/2021 solicitando parecer de aprovação do Plano de Retorno das Atividades Presenciais das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Cruzeiro do Sul – Acre.

Por fim, as discussões no decorrer desta seção fazem uma reflexão sobre as orientações legais revogadas no decorrer da pandemia pelo Coronavírus, que provocou um panorama inédito de paralisação em diversas áreas a nível mundial, porém iremos destacar a educação. Diante esta discussão, é possível perceber que cada cidade e Estado revogava suas orientações públicas de acordo com seu estado de calamidade, porém muitas consequências ainda afetam os sistemas educacionais.

4.1 NORMATIZAÇÃO PARA O PERÍODO DE PANDEMIA, NOS ANOS DE 2020 E 2021: ESFERA FEDERAL

Nos primeiros meses do ano de 2020, o Brasil iniciou uma fase muito árdua quanto à chegada do Coronavírus, tempos difíceis que ainda permanecem até os dias atuais. A pandemia afetou as esferas econômicas, sociais e políticas, atingindo as áreas públicas, como: saúde, segurança e educação, entre outras. Com base nesse contexto, o foco da discussão é a educação em tempos de pandemia.

De acordo com a União Nacional dos Conselhos Municipais de educação (UNCME, 2020), a educação vem sofrendo vários desafios nos últimos anos, como por exemplo, com a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com o debate em torno do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do financiamento adequado da educação, que exige uma preparação para as novas gerações que estão chegando com um ritmo acelerado quanto às tecnologias.

Ao buscarmos adaptações para enfrentar a nova era de informações e comunicação, nos deparamos com a pandemia do Coronavírus, que em poucos meses trouxe consequências no cenário internacional. A UNCME (2020, p. 6) discorre que, “[...] em seis meses, a pandemia fechou escolas por todo o mundo, deixou bilhões de crianças afastadas das salas de aula e do convívio com seus amigos e educadores(as)”.

Com a chegada da pandemia, muitas famílias ficaram inseguras em relação à escolarização dos seus filhos, os professores sentiram impactos por não saberem como seriam os dias futuros, a economia dos países, Estados e municípios decaíram, causando impactos drásticos. A educação sofreu consequências com a queda de recursos com os dramas psicológicos enfrentados pelos alunos.

Dados do mês de junho divulgados pelo Banco Mundial mostram que mais de 47,9 milhões de crianças e adolescentes brasileiros estavam sem aulas em abril de 2020. Em 1º de abril, a Presidência da República publicou uma medida provisória (MP) que desobriga as instituições de ensino a cumprirem o mínimo de 200 dias letivos exigidos por lei, desde que mantidas as 800 horas mínimas de aula, conforme já previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em situações de emergência. (BRASIL, 2020, p. 6)

Com o fechamento das escolas, as crianças ficaram em casa sem nenhum contato com o ambiente escolar por um período. As próprias autoridades ainda não tinham definido uma solução para recuperar esse tempo perdido, e nem mesmo sabiam como ficaria a educação nos próximos meses. Conforme explícito no Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, devido às consequências deste cenário, fez-se necessário que os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais, onde cada Estado anunciava seu decreto conforme a situação emergencial que se encontrava.

Muitos especialistas afirmam que a trágica situação que o mundo enfrentou em decorrência da pandemia de Covid-19 não se compara à história do pós-guerra. Houve dias que morreram mais de mil pessoas só no Brasil, a mídia não descansava com tantos óbitos terríveis, incluindo crianças e adultos. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), milhões de estudantes ficaram sem aulas com o fechamento das escolas e universidades em pouco mais de 150 países, em razão da pandemia, por aproximadamente dois anos.

A probabilidade de longa duração da interrupção das atividades escolares e fechamento das escolas devido à pandemia acarretou muitas dificuldades e perdas na educação. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, “[...] no Brasil, as aulas presenciais estão suspensas em todo o território nacional e essa situação deverá seguir ritmos diferenciados nos diferentes Estados e Municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela COVID-19”.

Com a suspensão das aulas presenciais, houve muitos obstáculos para reposição da carga horária e do ensino. Foram dias perdidos na educação, que serão de difícil recuperação, o Parecer CNE/CP nº 5/2020, citou alguns entraves na educação devido ao período de emergência, entre eles estão:

Comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; abandono e aumento da evasão escolar. (BRASIL, 2020, p. 2)

Nessa perspectiva, é interessante considerar as vulnerabilidades e desigualdades na estrutura da sociedade brasileira. Sabemos das limitações do Brasil em termos de recursos para combater a pandemia, se comparados com outros países, como China e Estados Unidos. Isto fez com que se agravasse mais rapidamente o cenário pandêmico brasileiro, em especial atingindo a educação. O CNE/CP nº 5/2020, destaca que “[...] como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias” (BRASIL, 2020, p. 2).

No Brasil, muitas crianças estavam despreparadas para explorar o mundo digital quando surgiu a pandemia. Diversas pessoas ainda não têm contato direto com *internet* e dispositivos digitais, e isto dificultou o ensino remoto desde o início da pandemia.

A Declaração dos Direitos Humanos, no artigo 26, explica que, “[...] todos os seres humanos têm direito à educação, que será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do respeito [...]”. (ONU, 1948, art. 26). Todavia, a situação imposta pela pandemia modificou a realidade mundial, em todos os sentidos.

Ademais, é interessante pensarmos nos efeitos socioeconômicos que serão deixados como resultados da pandemia, por exemplo, o desemprego, levando em consideração que muitas empresas fecharam suas portas, demitindo muitos trabalhadores, o que dificulta para pais de família investirem em tecnologias para o ensino remoto.

Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação. Tal situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a

oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado. (BRASIL, 2020, p. 3)

Julgamos que o verdadeiro desafio para os estados e municípios na educação foi a reorganização dos calendários escolares, diminuindo as horas aulas previstas e ao mesmo tempo assegurando o ensino-aprendizagem, levando em consideração as divergências e as particularidades de cada rede de ensino e instituições escolares.

Mediante todas as incertezas, no dia 07 de julho de 2020 foi aprovado o novo Parecer CNE/CP nº 11/2020 sobre Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. O documento aborda que:

A educação de qualidade é um dos pilares da sociedade contemporânea, por isso é assegurada em inúmeros diplomas legais. O direito à educação de qualidade se associa à dignidade do ser humano, um dos pilares da nossa ordem jurídica. O Conselho Nacional de Educação (CNE) repercute os valores constituídos na legislação e nas normas nacionais, daí que o conjunto de recomendações aqui presentes objetivam acima de tudo a preservação da vida, a diminuição das desigualdades e o desenvolvimento de uma sociedade brasileira plural, mas assentada sobre princípios e valores de promoção da cidadania. (BRASIL, 2020, p. 1)

O parecer citado acima distingue a relevância da educação de qualidade para a sociedade atual. Não podemos esquecer que nos anos de 2020 e 2021 estávamos em meio a um forte surto pandêmico, onde muitos questionamentos podem surgir, como: as instituições escolares são capazes de garantir o suporte das competências e dos objetivos de aprendizagens que estão previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares no decorrer do ano de 2020, se os espaços escolares estavam oclusos?

Para responder este questionamento CNE/CP nº 5/2020 esclarece que o principal interesse do processo educativo é atender os direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada fase educacional que estão evidentes nas competências previstas na BNCC e nas propostas pedagógicas das instituições e redes de ensino de educação ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e currículos dos cursos das instituições educacionais.

Entende-se que as leis e resoluções revogadas durante esse período de pandemia buscam garantir paradigmas básicos de qualidade que impeçam a expansão das desigualdades educacionais no Brasil, mesmo não sabendo definitivamente como mediar as aulas através de tecnologias, para as classes mais carentes, e nem em relação à mobilização da gestão e professores mediante o ordenamento das atividades.

A Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública (pandemia), reconhecido pelo Decreto

Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, que altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no art. 5º, exige que os sistemas de ensino que decidirem adotar atividades pedagógicas não presenciais, como parte do cumprimento da carga horária do ano letivo, deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.

Dessa forma, o ponto fundamental trazido pela legislação discute a reorganização das atividades educacionais não presenciais devido à pandemia, e como diminuir os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes. Para isso, é importante considerar o tempo de suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares. A organização do calendário escolar se dá de maneira a serem alcançados os objetivos de aprendizagem propostos no currículo escolar e na BNCC para cada uma das séries/anos ofertados pelas instituições de ensino.

A BNCC e a legislação educacional revelam diferentes formas de organização na carreira escolar. Com o início da pandemia e a paralisação dos dias letivos, foram surgindo muitos ajustes de adaptações para os próximos dias na educação. No Parecer CNE/CP nº 11/2020, consta que em “[...] caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em *continuum* o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente”.

O parecer em questão discorre que ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, é possível haver uma reordenação da programação curricular, aumentando os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, isto para tentar cumprir, de modo coeso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Essa adaptação é considerada uma espécie de “etapa emergencial”, ao abrigo do artigo 23, *caput*, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 11/2020, essas adaptações só poderão ser feitas no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, as quais não poderão ser aplicadas para os estudantes que se encontram nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Para este ciclo de ensino, serão necessárias medidas específicas relativas ao ano letivo de 2020, deixando claro que as decisões dependerão da reorganização dos calendários escolares dos sistemas de ensino e da adequada preparação da classe de professores e equipe escolar em conjunto.

É importante esclarecer que essas mudanças são aplicadas no calendário escolar, por ser um documento auxiliar de organização e distribuição da carga horária referente a cada nível

educacional, etapa e modalidade no decorrer do ano letivo. Vale ressaltar que este documento se baseia na legislação e auxilia os professores no direcionamento de suas aulas.

Para explicitar melhor a distribuição da carga horária e dias letivos, com base na LDB, art. 24, existem regras de organização nos níveis fundamentais e médio: “I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar”. Além disso, a lei explica que, quando houver exames finais, é necessário reservar um tempo para aplicar.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, existem também algumas regras sobre a carga horária a ser cumprida na educação infantil, no art. 31 da LDB: “II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”.

Existem mudanças sobre as regras de carga horária para o ensino superior, no art. 47 da LDB (BRASIL, 2020, p. 53), o qual esclarece que “[...] na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”, sendo assim, não existe uma definição de carga horária concreta, pois é definida de acordo com o currículo do ensino multisseriado.

A LDB descreve que as instituições devem informar aos interessados, antes de iniciar cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, seu tempo de duração, requisitos para o curso, qualificação de todos os professores, recursos disponíveis no decorrer do curso e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

A Medida Provisória nº 934/2020 estabeleceu algumas normas excepcionais sobre o ano letivo de 2020, que abarcam a educação básica e o 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.

Houve uma flexibilização na exigência do calendário escolar, de acordo com a Medida Provisória nº 934/2020, onde os estabelecimentos de ensino foram dispensados da obrigatoriedade de observância, podendo cumprir o mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, sob condições de que cumprisse a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas e mudanças a serem feitas pelos respectivos sistemas de ensino.

Conforme exposto no Parecer CNE/CP nº 11/2020, a reorganização do calendário escolar tem como objetivo a garantia da realização de atividades escolares para fins de “[...]”

atender as aprendizagens previstas nos currículos da educação básica e do ensino superior, atendendo o previsto na legislação e normas correlatas, conforme o cumprimento da carga horária mínima”. É importante ressaltar que o Conselho Nacional de Educação assegura a reposição das aulas e das atividades escolares, onde possam ser efetivadas de forma que se preserve o padrão de qualidade previsto no inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal.

A LDB disponibilizou algumas perspectivas de cumprimento da carga horária mínima na educação, como por exemplo, ao finalizar o período de emergência, as instituições educacionais devem repor a carga horária de forma presencial. Outra possibilidade apontada pela lei é a realização das atividades pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, enquanto prosseguirem as restrições para presença de estudantes nas instituições escolares, garantindo, dessa forma, os próximos semestres letivos. Entre outras, essas sugestões foram apresentadas na LDB a fim de minimizar as perdas causadas pela pandemia.

Além das sugestões dispostas pela LDB, o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, ressalta que “[...] a realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono” (BRASIL, 2020, p. 1). Por esse motivo, o ano de 2020 foi marcado por essa tentativa de manter as aulas não presenciais, ou seja, mediadas por tecnologias, mantendo uma ligação do aluno com a escola.

Conforme estabelecido pela LDB, no Brasil, quando há interrupções das aulas, logo depois deve haver a reposição no modo presencial, o que é uma decorrência muito predominante da Educação Básica. Mas, considerando a probabilidade da longa duração da de alguns protocolos referente a pandemia, é possível pensarmos em algumas dificuldades de reposição para os próximos calendários, levando a regressão de aprendizagem aos estudantes.

Por esse motivo, o CNE (Conselho Nacional de Educação) recomendou no ano de 2020 a permissão da reorganização dos calendários escolares, utilizando coordenadamente para que as redes de ensino utilizassem, se possível, uma estrutura pedagógica e financeira. Pois, de acordo com o CNE/CP nº 5/2020, quando há algum imprevisto que impede as aulas, a forma tradicional de cumprimento da carga horária e dias letivos não cumpridos leva à realização de reposição de aulas ao final do evento que impediu o curso normal do calendário.

Sobre o cumprimento da carga horária curricular, que deve ser mantido por todos os Estado brasileiros, é possível considerar algumas formas de realizar, utilizando o recesso escolar do meio do ano, os sábados e até mesmo o período de férias, visando um avanço na ampliação da jornada escolar diária, por meio de acréscimos de horas e utilização do contraturno para atividades escolares. Conforme consta no Parecer CNE/CP nº 5/2020:

Tendo em vista o disposto na LDB sobre carga horária mínima e dias letivos anuais, convém considerar que as condições para a reposição de atividades escolares por meio de acréscimo de dias letivos ao final do período de suspensão de aulas presenciais poderão não ser suficientes, podendo ainda inviabilizar o calendário escolar de 2021. (BRASIL, 2020, p. 2).

Todavia, como já estamos em um período de aproximadamente um ano de suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino, para repor a carga horária de forma presencial, quando finalizar o período emergencial, pode ocasionar algumas dificuldades financeiras e trabalhistas. Podemos citar, como exemplo, entraves para conseguir datas e períodos disponíveis para restituição de aulas presenciais, podendo acarretar vários prejuízos no calendário escolar dos próximos anos. Outro fator que vale destacar é a disponibilidade das famílias ao ter que ajustar-se aos horários, logísticas e novas datas, para manter seus filhos na escola. Assim, consta no CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020:

Art. 9º A volta às aulas presenciais deve ser gradual, por grupos de estudantes, etapas ou níveis educacionais, em conformidade com protocolos produzidos pelas autoridades sanitárias locais, pelos sistemas de ensino, secretarias de educação e instituições escolares, com participação das comunidades escolares, considerando as características de cada unidade educacional, observando regras de gestão, de higiene e de distanciamento físico de estudantes, de funcionários e profissionais da educação, com escalonamento de horários de entrada e saída para evitar aglomerações, e outras medidas de segurança recomendadas. (BRASIL, 2020, p. 3)

Quando falamos de dificuldades de adaptações ao retorno das aulas presenciais, é importante lembrarmos do uso do espaço físico das instituições que têm um aproveitamento integral dos seus espaços em ambos os turnos. O setor administrativo das escolas também pode ser refém dos impasses ao retorno das aulas presenciais, pois compromete os custos financeiros, férias dos servidores, enfim, mudanças de toda a sociedade escolar. Conforme o CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020:

§ 2º Atividades presenciais devem ser retomadas com o seguimento das medidas de proteção à comunidade escolar, sobretudo aos estudantes, funcionários, professores e demais profissionais da educação, e suas famílias, a partir de uma avaliação dos benefícios e riscos associados a questões sociais e econômicas, considerando critérios sanitários específicos, conforme as peculiaridades locais de cada instituição escolar. (BRASIL, 2020, p. 4)

Sobre essas dificuldades que podem ser encontradas no decorrer do retorno presencial nas escolas, é importante destacar os prejuízos na parte pedagógica, como a defasagem de atividades, pois durante o período de calamidade pública, as escolas disponibilizavam muitas atividades, tentando cumprir uma determinada carga horária. Dessa maneira, cabe destacar que a Resolução CNE/CP nº 2/2020, no art. 31, estabelece:

Art. 31. No âmbito dos sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais, bem como nas secretarias de educação e nas instituições escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais, as atividades pedagógicas não presenciais de que trata esta Resolução poderão ser utilizadas em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia da COVID-19 estabelecidas em protocolos de biossegurança. (BRASIL, 2020, p. 6)

O efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais foi uma das possibilidades encontradas para diminuir a reposição de carga horária presencial ao final da pandemia. Dessa forma, permitiria que os estudantes mantivessem uma rotina básica de atividades escolares, mesmo afastados do ambiente físico da escola, na expectativa de que pudessem buscar mais pela aprendizagem, através de pesquisas.

O ensino não presencial na educação básica também foi pautado por lei. Para que houvesse uma iniciativa, o CNE indicou possibilidades da utilização da modalidade Educação a Distância (EaD) para alguns estados e municípios, porém, Cruzeiro do Sul utilizou o ensino remoto, prevista no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e na Portaria Normativa MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, “[...] indicando que a competência para autorizar a realização de atividades a distância é das autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital”.

Dessa maneira, as atividades não presenciais sugeridas pelas escolas e desenvolvidas pelos estudantes podiam ser mediadas ou não por meios de tecnologias digitais ou até disponibilizadas pelas escolas de forma impressa, levando em consideração as condições financeiras dos alunos. É importante destacarmos, conforme explícito no Parecer CNE/CP nº 6/2021, que as maiores dificuldades citadas pelas Secretarias de Educação foram o acesso dos estudantes à internet e as dificuldades da infraestrutura escolar, pois quase metade das redes (48,7%) assinalou os níveis mais altos de dificuldades no tocante à internet; e 40% (quarenta por cento) fizeram o mesmo em relação à necessidade de adequações de infraestrutura.

Com mais de um ano de pandemia, foi revogado o Parecer CNE/CP nº 11/2020, bem como orientações para o retorno às aulas com segurança e recomendações para o replanejamento curricular com a adoção do contínuo curricular 2020-2021.

Ademais, o CNE orientou que cada sistema de ensino, ao normalizar a reorganização dos calendários escolares para as instituições ou redes de ensino a eles vinculados, na esfera Estadual, Federal ou Municipal, devem considerar que a reorganização do calendário assegure formas de alcance das competências e objetivos de aprendizagem relacionados à BNCC e/ou proposta curricular de cada sistema, na educação básica ou superior, por todos os estudantes. Assim, para o retorno da aula presencial gradual, a reorganização do calendário escolar deve

levar em consideração a possibilidade disponível dos estudantes e profissionais da educação em cada instituição de ensino, seguindo orientações das autoridades sanitárias.

Conforme explicita o Parecer CNE/CP nº 11/2020, as instituições são orientadas a realizar o acolhimento e reintegração social dos professores, estudantes e toda comunidade escolar, destacando como forma de superar os impactos psicológicos durante o longo período pandêmico. O parecer sugere também a realização de um amplo programa de formação dos professores para prepará-los para este trabalho de integração. Todas as formas de acolhimento devem, se possível, envolver a promoção de diálogos com trocas de experiências sobre o período vivido (considerando as diferentes percepções das diferentes faixas etárias), bem como a organização de apoio pedagógico, de diferentes atividades físicas e de ações de educação alimentar e nutricional, entre outras atividades possíveis em torno da educação.

Após um longo período afastado do ambiente escolar, os alunos e professores merecem ser recepcionados com atenção necessária, pois sabe-se que houve uma regressão quanto à aprendizagem, decorrente de muitas dificuldades relatadas acima. O Parecer CNE/CP nº 11/2020, que foi aplicado em todas as esferas educacionais, motiva as instituições a realizarem avaliações diagnósticas de cada criança por meio da observação do desenvolvimento em relação aos objetivos de aprendizagem e habilidades. Ainda, é sugerido que os alunos possam desenvolver, de forma plena, o que é esperado de cada uma ao fim de seu respectivo ano letivo. Dessa forma, cada sistema de ensino (pública ou privada) pode definir os critérios e mecanismos de avaliação diagnóstica, considerando as especificidades do currículo proposto por cada escola.

Com o afastamento precoce da comunidade escolar nos espaços físicos das instituições, não foi possível uma preparação quanto às atividades pedagógicas e curriculares. Por esse motivo, o Parecer CNE/CP nº 5/2020, no item 2.1 “Dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem”, traz algumas sugestões para a retomada da aula presencial gradual, das quais é possível destacar:

Organizar programas de revisão de atividades realizadas antes do período de suspensão das aulas, bem como de eventuais atividades pedagógicas realizadas de forma não presencial; assegurar a segurança sanitária das escolas, reorganizar o espaço físico do ambiente escolar e oferecer orientações permanentes aos alunos quanto aos cuidados a serem tomados nos contatos físicos com os colegas, de acordo com o disposto pelas autoridades sanitárias. (BRASIL, 2020, p. 3)

Conforme as recomendações e Orientações Pedagógicas para o planejamento da volta às aulas, foi possível após algumas considerações dos protocolos sanitários nacional e local, de

cada cidade e município. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 11/2020, o Ministério da Saúde publicou no Diário Oficial da União (DOU), em 19 de junho, a Portaria nº 1.565, de 18 de junho de 2020, que estabelece as diretrizes gerais e orientações gerais visando à prevenção, ao controle e à mitigação da transmissão da Covid-19, e à promoção da saúde física e mental da população brasileira, de forma a contribuir com as ações para a retomada das atividades e o convívio social seguro.

A portaria acima destacada estabelece que cabe às autoridades de cada Estado e município e aos órgãos de saúde locais decidir, depois de uma avaliação do quadro epidemiológico e capacidade de resposta da rede de atenção à saúde, quanto à retomada das atividades, que deve ocorrer de forma segura, gradativa, planejada, regionalizada, monitorada e dinâmica, de forma a preservar a saúde e a vida das pessoas.

O Parecer CNE/CP nº 11/2020 salienta que os setores das diferentes atividades devem elaborar e divulgar protocolos específicos, de acordo com os riscos avaliados, respeitando as especificidades e características de cada setor. Com base nessas informações, o MEC publicou um protocolo de biossegurança para retorno das aulas nas instituições de Ensino no dia 1º de julho de 2020, estabelecendo medidas de proteção e prevenção à Covid-19, como instrumento de apoio no retorno gradual das atividades com manutenção de um ambiente seguro e saudável para alunos, servidores e colaboradores.

As autoridades locais e estaduais têm competência e responsabilidade para definir medidas de relaxamento da quarentena. Não há uma solução única. É importante a coordenação de ações nos estados e nos municípios, em base territorial, considerando os diferentes impactos e tendências da pandemia. Cabe a cada estado ou município definir o calendário de retorno, considerando o ritmo e intensidade da pandemia em cada localidade. (BRASIL, 2020, p. 2)

Considerando todos os entraves e dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar no decorrer do estado de calamidade pública, com o planejamento do calendário de retorno às atividades presenciais partindo do ensino híbrido, é importante considerar a necessidade de se garantir a saúde do ecossistema educacional do território que envolve todas as instituições, tanto as públicas como as privadas.

No decorrer da elaboração do presente texto, foi possível observar as diversas orientações sobre os cuidados e recepção dos alunos na volta às aulas presenciais. Não podemos esquecer da importância de formação e capacitação de professores e funcionários, pois é essencial a preparação socioemocional de toda comunidade escolar, que poderá enfrentar situações excepcionais na atenção aos alunos.

4.2 NORMATIZAÇÃO ESCOLAR PARA O PERÍODO DE PANDEMIA, NOS ANOS DE 2020 E 2021: REDE ESTADUAL E MUNICIPAL

No Brasil, tudo começou no início do ano de 2020, se estendendo até os dias atuais, com efeitos avassaladores para toda a raça humana, deixando em decadência todas as áreas públicas e privadas, como: saúde, educação, segurança, entre outras.

No desenvolvimento deste tópico, serão discutidas as orientações legais para educação escolar em tempos de pandemia no Acre, abrangendo as redes estadual e municipal, com foco em Cruzeiro do Sul. A pandemia vem sendo enfrentada pelas autoridades sanitárias e de saúde do estado do Acre como emergência de saúde pública, “[...]situação que trouxe para a esfera educacional muitos desafios quanto a manutenção do desenvolvimento das atividades escolares [...]”, na qual a esfera educacional enfrentou muitos desafios, a fim de manter o desenvolvimento das atividades escolares, focadas no ensino-aprendizagem.

Entre tantos decretos e pareceres publicados pelo governo do estado do Acre, no dia 18 de março de 2020, o CNE (Conselho Nacional de Educação) publicou uma Nota de Esclarecimento, através das mídias, explicando aos sistemas de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades sobre a carência de reorganizar todas as atividades escolares devido às ações preventivas à propagação da Covid-19.

Mesmo com o alerta emitido pelo CNE, as escolas ainda continuaram abertas e os alunos frequentando as aulas normalmente. De acordo com o Parecer CME nº 1, de 09/06/2020, publicado no domingo, dia 19 de junho de 2020, em Rio Branco, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 06, reconhecendo, para os fins da Lei Complementar nº 101, no art. 65, a ocorrência do estado de calamidade pública no Estado do Acre e seus municípios. Conforme a Medida Provisória nº 934, editada pelo Governo Federal no dia 1º de abril de 2020, onde diz que “[...] a educação básica da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar e determinando que a carga horária mínima de 800 horas deve ser cumprida”.

Nos primeiros meses de 2020, houve a necessidade de as escolas fecharem suas portas, o momento foi angustiante. De acordo com os dados disponibilizados pela UNESCO, “[...] foram milhões de estudantes que ficaram por mais de um ano sem aula presencial, em mais de 150 países”. Com a proliferação desenfreada do vírus, e as medidas de isolamento social, no dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE nº 05/2020 acatado pelo governo do Acre, que orientava os sistemas de educação em uma reorganização do Calendário Escolar, enfatizando a probabilidade de cômputo das atividades não presenciais no intuito de cumprir a carga horária mínima exigida anualmente, levando em consideração que

os alunos, tanto da rede pública como privada, estavam com mais de um mês afastados das aulas presenciais.

Em Cruzeiro do Sul, o Conselho Municipal, por meio do Parecer CME/CZS nº 01/2021, analisou o Calendário Escolar do Ano Letivo de 2020 da Rede Municipal de Ensino através do Ofício/SEMED/CZS/Nº 0257/2021, de 08 de Abril de 2021, solicitando uma análise e aprovação do Calendário Escolar do Ano Letivo de 2020, que foi retificado, devido à necessidade de alteração para conclusão do 4º bimestre para as escolas da zona urbana e rural, considerando que as escolas da rede municipal de ensino devem legalmente cumprir a carga horária de 800 (oitocentas) horas e 200 (duzentos) dias letivos. Dessa forma, o Ofício/SEMED/CZS/Nº 0257/2021, explica:

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED iniciou o ano letivo da rede municipal de ensino no dia 02 de março de 2020 e com a finalidade de cumprir a carga horária de 800 (oitocentas) horas e 200 (duzentos) dias letivos exigidos na LDB. No dia 18 de março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas devido o estado de calamidade ocasionado pela pandemia do Covid-19. As aulas reiniciaram no dia 13 de maio de 2020, utilizando-se de novas metodologias de ensino – sistema híbrido e/ou remoto, o mais propício para o momento hora vivenciado. (CRUZEIRO DO SUL, 2021, p. 7)

Com base nesse contexto, o Estado do Acre e seus municípios vieram editando vários decretos e instrumentos legais para emergência da saúde pública, inclusive com a suspensão das aulas presenciais. Dia 17 de março de 2020, a Prefeitura Municipal de Rio Branco emitiu o Decreto nº 196, declarando emergência em Saúde e criando o Comitê de Enfrentamento e Monitoramento de Emergência para Infecção Humana pelo novo Coronavírus (Covid-19), incluindo os devidos cuidados na área da educação.

Posteriormente, em 10 de junho de 2020, a gestão estadual do Acre prorrogou novamente a suspensão das aulas presenciais nas unidades de ensino, das redes pública e privada, através do Decreto nº 362. De acordo com o referido decreto, as aulas se manteriam suspensas até o dia 30 de junho de 2020, a decisão foi acatada por várias prefeituras municipais do Estado do Acre.

Conforme explica o Parecer CME nº 1, de 09 de junho de 2020, da mesma forma, vários Conselhos Estaduais e Municipais de Educação do país emitiram resoluções e/ou pareceres para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre uso de atividades não presenciais e a sua validação na contagem de dias e carga horária letiva na reprogramação do calendário escolar.

Com o fechamento das escolas e a reorganização do calendário escolar, visando cumprir a carga horária mínima, o Conselho Estadual de Educação do Acre emitiu a Resolução nº 142,

de 17.03.2020, válida para as escolas da rede Estadual e mantidas pela gestão governamental, orientando o Sistema Estadual de Ensino sobre os aspectos legais a serem observados na reorganização do Calendário Escolar das Instituições Públicas e Privadas, em face de interrupção do ano letivo de 2020.

No decorrer da pandemia da Covid-19, cada prefeitura do Estado do Acre emitia seus documentos oficiais reorganizando o calendário escolar, de acordo com a necessidade e com o estado de calamidade que se encontrava. Conforme explica o Parecer CME/CZS nº 01/2021, através do Ofício/SEMED/CZS/Nº 0257/2021, de 08 de abril de 2021, o abalo causado à população cruzeirense ocasionou perdas e paralisação nas atividades escolares e educacionais. Por alguns dias, alunos e professores foram orientados a ficar em casa e as escolas foram literalmente fechadas. O ofício publicado pela gestão municipal de Cruzeiro do Sul - AC ressalta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta em seu artigo 24 as regras comuns para a organização do Ensino Fundamental e Médio e no seu inciso I diz:

I – A carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas em um mínimo de duzentos dias letivos de trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”; O Parágrafo 2º do art. 23 da LDB – 9394/96 diz: “§ 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 previstas nesta lei.” (BRASIL, 2020, p.1)

Dessa forma, embora esteja pautada nos princípios da autonomia e flexibilidade pedagógica, a LDB estabelece parâmetros comuns para assegurar igualdade de direitos a todos os cidadãos e cidadãs do país. A organização do Calendário Escolar é um dos aspectos mais importantes do trabalho escolar, pois trata-se de um documento onde a escola se baseia para organizar o ano letivo. Por esse motivo, o conselho municipal de educação apoiou-se nas Diretrizes Nacionais através do Parecer CNE/CP nº 15, que estabelece normas educacionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

Através do Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, a SEMED viu a necessidade de reorganizar o ensino remoto, onde as aulas seriam ministradas via *WhatsApp* e os alunos realizavam as atividades em casa. Conforme explícito no Parecer CEE nº 05, de 28 de abril de 2020, por meio de sua Câmara de Educação Básica, aprovou o Plano de Implementação de Atividades Não Presenciais ou ensino remoto, apresentado pela Secretaria de Estado de Educação para ser desenvolvido nas Escolas da Rede Pública Estadual, instrumento que também oferece orientações e sugestões que poderão ser utilizadas pelos sistemas e redes municipais de ensino.

Considerando um ofício publicado pela SEMED/Nº 041/2021, que solicitou análise e aprovação do Plano II de Atividades Pedagógicas não Presenciais e Aulas Remotas para as Escolas da Rede Municipal de Cruzeiro do Sul – Acre, no Período de Suspensão das Aulas Durante a Pandemia do Coronavírus (Covid-19) para o ano letivo de 2020 na Educação Básica, válido para a zona urbana e rural, acredita-se que as medidas legais tomadas pela SEMED, além de esclarecer a população sobre os riscos da Covid-19, evitou aglomerações nos ambientes escolares fechados, como por exemplo, na sala de aula. As medidas de orientações às famílias e a toda comunidade escolar visavam minimizar a circulação de pessoas e a contaminação pelo vírus, conforme explica o Parecer CME nº 01, de 09 de junho de 2020:

[...] grande preocupação da Secretaria Municipal de Educação, dos gestores e coordenadores das instituições educativas, assim como deste Conselho de Educação, em orientar os pais e responsáveis dos alunos, professores demais agentes educativos, dando respostas claras e objetivas às diversas consultas e indagações que são constantemente formuladas a respeito de atividades escolares não presenciais e da possibilidade de cômputo dessas atividades para fins de cumprimento da carga horária mínima anual na reorganização do calendário escolar. (CRUZEIRO DO SUL, 2020, p. 3)

De acordo com o Parecer nº 01, de 09/06/2020, o Conselho Municipal de Educação convocou a comissão de conselheiros municipais de educação para participar de uma reunião virtual que aconteceu dia 14 de maio de 2020. No decorrer da reunião, foram discutidos assuntos referentes à problemática que a educação estava vivenciando no momento, bem como a reorganização do calendário baseado na LDB, onde fossem adotadas estratégias para recuperar os dias letivos perdidos. A LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 24, inciso I, e artigo 31, incisos II e IV, assim disciplina sobre carga horária e dias letivos:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas. (BRASIL, 2020, p. 6)

Ao observarmos o que dita a LDB sobre os dias letivos a serem cumpridos no contexto escolar, é possível constatar a inquietação da gestão escolar estadual e municipal, no período

de pandemia, onde a comunidade escolar deve cumprir o isolamento social e, ao mesmo tempo, tem-se a necessidade de cumprir as oitocentas horas aula e os duzentos dias letivos.

Em meio a esta situação, no dia 01 de abril de 2020, o Governo Federal publicou a Medida Provisória nº 934, estabelecendo normas excepcionais sobre o ano letivo de 2020, envolvendo o ensino superior e a educação básica, decorrentes das medidas de enfrentamento à situação de emergência pública. A Medida Provisória dispensou, em caráter excepcional, que as escolas de educação básica fossem obrigadas a cumprir os 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, definindo que a carga horária de 800 horas seja cumprida. A Secretaria Municipal de Cruzeiro do Sul, acatou a Medida provisória, da seguinte forma:

Art. 45 - Em conformidade com os procedimentos e orientações a serem adotadas nos itens específicos de cada Modalidade de Ensino apresentados nesta Resolução que trata unicamente de todo o processo de desenvolvimento de ações para efetivo ensino aprendizagem e garantia de carga horária para o fechamento do ano letivo de 2020 - Plano II de Atividades Pedagógicas não Presenciais e Aulas Remotas para as Escolas da Rede Municipal de Cruzeiro Do Sul - Acre, o Conselho Municipal de Educação – CME/CZS recomenda como alternativa para reduzir a necessidade de reposição presencial de dias letivos, o cômputo de mais carga horária de atividades não presenciais, das 800 horas aula exigidas a fim de viabilizar minimamente o ano letivo de 2020. (CRUZEIRO DO SUL, 2021, p. 8)

Conforme a resolução citada acima, no art. 46 “fica estabelecido o encerramento do Ano letivo de 2020 para o mês de abril de 2021, totalizando 800 horas exigidas”. E no art. 47 esclarece que esta é uma norma complementar específica para “[...] o Sistema Municipal de Ensino de Cruzeiro do Sul – Acre, e que o estudo e a interpretação da mesma deverá ser realizada de forma concomitante com as que foram levadas em consideração para a elaboração desta Resolução”.

Em consonância com o Parecer CEE/AC nº 25/2020, no art. 4º ressalta que, “[...] para o melhor desenvolvimento das atividades escolares fica estabelecido o Plano II de Atividades Pedagógicas não Presenciais e Aulas Remotas para as Escolas da Rede Municipal de Cruzeiro Do Sul – Acre”, durante o período de suspensão das aulas pela Pandemia do Coronavírus (Covid-19) para o ano letivo de 2020 na Educação Básica.

Ao pesquisarmos as leis e pareceres publicados durante o período pandêmico, é possível perceber que cada município lida com a situação de acordo com sua necessidade. Na Resolução CME/CZS nº 01/2021, especificamente no capítulo II, que discorre sobre as orientações gerais para implementação do plano II de atividades pedagógicas não presenciais e aulas remotas para as escolas de Cruzeiro do Sul – Acre, no seu art. 5º, explica que a SEMED, através de suas equipes pedagógicas, deve orientar as equipes gestoras sobre o planejamento das atividades,

que serão realizadas pelos alunos, e o acompanhamento de forma remota, por meio de ferramentas, como material impresso, livro didático e videoaulas. Essas atividades foram realizadas e corrigidas pelos professores, através de grupos de WhatsApp e impressas, quando a família não tinha acesso à internet, conforme explícito no art. 6º, “Os professores devem disponibilizar atividades impressas aos alunos que não têm acesso à Internet, que são entregues na escola com horário agendado e todos os cuidados, de acordo com os Protocolos Sanitários da OMS”.

No decorrer do período crítico da pandemia, era eminente a probabilidade de um longo período com aulas remotas pelas instituições educativas, porém todos os envolvidos no contexto educacional esperavam o retorno presencial. Na Resolução CME/CZS nº 01/2021, o art. 7º destaca que “[...] as escolas da Rede Municipal de Ensino devem retornar para concluir de forma presencial ou remota o fechamento do quarto bimestre, com data prevista em calendário escolar, para fevereiro e março”. Mas isso só seria possível após a autorização dos representantes e dos órgãos de saúde em conformidade com a situação pandêmica de cada região.

No decorrer do ano de 2020, esperava-se que o retorno das aulas presenciais seria diferente em cada localidade, visto que a contaminação por Covid-19 aumentava em alguns lugares e diminuía em outros. Buscando fundamentar o posicionamento do Conselho Municipal de educação, devido ao contexto educacional que as escolas municipais se encontravam, a comissão especial buscou argumentos no Parecer CNE/CEB nº 19/2000:

Inciso I - [...] o aluno, aquele que frequenta o Ensino Fundamental ou Médio, possui o direito de exigir os mínimos em horas e dias ali fixados, sem dúvida, e quanto a isso não há discussão. Esse direito, no entanto, não é indisponível, ou seja, o aluno pode abrir mão dele, tanto que possui o direito, fixado nos regimentos internos das escolas, a um determinado número de faltas sem que isso implique em sanções acadêmicas. O que vale é que aquele mínimo de horas e de dias está ali para ser exigido. (BRASIL, 2020, p. 1)

Levando em consideração a necessidade de Cruzeiro do Sul, de acordo com a Resolução CME/CZS nº 01/2021, no art. 12, § 3º, sobre a contagem das aulas, foi definido que o Coordenador Pedagógico deveria fazer o controle das aulas ministradas pelos professores, apoiando-se nos relatórios e evidências das atividades aplicadas, por meio das sequências didáticas/planos de aula planejados, com discriminação do tempo utilizado em cada momento da aula, devendo ser incluído, na contabilidade das horas aulas, a transmissão de informações dos objetos de conhecimento, atividades, correções das atividades e devolutivas aos alunos, por meio de mídias digitais e de forma presencial.

Em conformidade com o Parecer CNE nº 05/2020, “[...] os relatores consideram a possibilidade de aulas não presenciais ou aulas remotas e de cômputo dessas aulas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020, p. 14). O mesmo parecer cita que “[...] por atividades não presenciais entende-se, neste Parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (BRASIL, 2020, p. 15).

A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e ao abandono. Tradicionalmente, no Brasil, quando há suspensão das aulas, ocorre, posteriormente, reposição presencial, como decorrência natural de ser esta a forma de ensino predominante para a Educação Básica, conforme estabelecido pela LDB. Porém, considerando a possibilidade de uma longa duração do período de emergência, pode haver dificuldades para uma reposição que não impacte o calendário de 2021 e que também não acarrete retrocesso educacional para os estudantes. (BRASIL, 2020, p. 6)

Algumas estratégias foram elaboradas na expectativa de envolver os alunos nas atividades disponibilizadas pela escola, evitando a evasão e o abandono escolar, conforme retratado na Resolução CME/CZS nº 01/2021, no art. 12, § 1º, que trata da realização das atividades propostas pela escola. A referida resolução relata que, dada a natureza das atividades não presenciais, como por exemplo, as atividades impressas, por videoaulas, livro didático e *online*, dever-se-ia considerar o registro do desenvolvimento dessas atividades, e o engajamento dos alunos na realização das atividades propostas, além de estratégias diferenciadas que podiam ser trabalhadas remotamente. Já as atividades impressas, os responsáveis pelos alunos podiam retirá-las na escola ou em locais indicados pela escola, e em um prazo combinado devolvê-la e retirar a próxima, obedecendo todos os cuidados necessários exigidos pela escola.

O início do estado de calamidade pública, devido à pandemia, desencadeou diversas dificuldades na educação, vetando muitas decisões e encaminhamentos nos anos letivos de 2020 e 2021. O Parecer CME nº 1, de 09 de junho de 2020, menciona que “[...] em decorrência da falta de professores no início do ano letivo, que resultou na necessidade de realização de concurso público, ocorreu um atraso considerável no início do ano letivo, iniciado somente no dia 02 de março”, por esses motivos, até o dia em que foi decretada a suspensão das aulas, somente 12 dias letivos foram trabalhados.

Analisando todos esses aspectos acima elencados, o Conselho Municipal de Educação de Rio Branco não pode deixar de considerar as aulas não presenciais ou remotas como atividades letivas, desde que para isso sejam priorizados os mecanismos possíveis e viáveis, levando em conta a estrutura

física e pedagógica de cada unidade educativa, assim como a realidade social de cada família. (CME, 2020, p. 2)

De acordo com a resolução acima, nesse momento em que a educação escolar municipal enfrenta delicadas situações e sem precedentes, é de fundamental importância a criatividade e o bom senso no planejamento das intervenções didático-pedagógicas pelos professores, pelas equipes gestoras das instituições de ensino e Secretaria Municipal de Educação, a quem cabe o acompanhamento e a avaliação dos resultados alcançados, incluindo cada etapa das modalidades da educação.

Sobre as formas de avaliações internas, o Parecer CNE/CP nº 09/2020 salienta que a avaliação feita pelos professores e pela equipe pedagógica, “[...] deve ser em caráter qualitativo, com foco em registro e monitoramento sistematizado e contínuo, considerando as habilidades e conteúdos desenvolvidos, além da responsabilidade e engajamento do aluno com o estudo” (BRASIL, 2020, p. 32).

Nessa perspectiva, evidencia que é dever da escola reestruturar ou elaborar como instrumento avaliativo um relatório individual do aluno, conforme o contexto de aprendizagem de sua turma. Os professores deveriam considerar o conhecimento adquirido, a autonomia e a responsabilidade ao estudante no desenvolvimento e na entrega das atividades avaliativas. Destaca-se que esse documento pode respaldar a mobilidade do aluno dentro e fora da Rede, ou seja, a sua transferência, bem como a aprovação no ano/série ou etapa, em consideração ao trabalho desenvolvido, e avaliar de forma quantitativa, contínua e somativa as atividades desenvolvidas.

Considerando o momento desafiador que a educação vem enfrentando, o Parecer CME/CZS nº 1, de 09 de junho de 2020, aponta “[...] a inexistência de legislação para a oferta de Educação Infantil a distância e o cômputo de carga horária de atividades não presenciais, mesmo em situação de emergência” (CRUZEIRO DO SUL, 2020, p. 13). Isso porque, a educação infantil, tem algumas especificidades que não torna possível quantificar em horas letivas as experiências que as crianças terão em suas residências e assegurar que possam alcançar aprendizagens qualitativas, pois os professores não poderão acompanhá-los de perto para ver cada avanço da aprendizagem.

Dessa forma, o art. 1º da Medida Provisória nº 934, de 01 de abril 2020, “[...] dispensa, em caráter excepcional, a obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar na educação infantil, devido à situação de pandemia da COVID-19”. Vale ressaltar o que dispõe no art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB/2020), que aborda especificamente o conteúdo curricular: “[...] a Educação Infantil,

é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados para crianças de 0 a 5 anos”.

O Parecer CNE/CP nº 05/2020 apresenta alternativa considerada viável a ser considerada pelas secretarias de educação, no contexto imposto pela pandemia: “[...] convém registrar os dispositivos estabelecidos no artigo 31 da LDB ao delimitar frequência mínima de 60% da carga horária obrigatória, como uma possibilidade real de flexibilização para reorganização, ainda que de forma mínima, do calendário de educação infantil”. No Parecer CNE/CP nº 05/2020 (p. 1), propõe que “[...] as escolas de educação infantil ofereçam atividades de estímulos para as crianças, buscando diminuir as perdas provocadas pelo isolamento social”.

Diante desse contexto e levando em consideração o desenvolvimento dos alunos matriculados na educação infantil, é importante a união da equipe pedagógica e dos professores, acompanhando e registrando as ações oferecidas a essas crianças, para saber como está o acesso, e possibilitar outros mecanismos para atingir aquelas famílias cujos responsáveis não possuam ferramentas digitais.

Na educação do campo, onde a maioria dos alunos, por residirem afastados da zona urbana, não tem acesso às ferramentas digitais, o Parecer CNE nº 5/2020, ressalta que as escolas do campo podem oferecer “[...] parte das atividades escolares em horários de aulas normais e parte em forma de estudo dirigido e atividades nas comunidades, desde que estas atividades estejam integradas ao projeto pedagógico da instituição”. Dessa forma, a Secretaria Estadual e Municipal do Acre acataram as estratégias disponíveis deste parecer. De acordo com o Parecer CME/CZS nº 1 de 09 de junho de 2020:

As características da Educação do Campo e as diversas condições enfrentadas por seus estudantes exigem que os Sistemas de Ensino garantam condições de acessibilidade por meio de estratégias capazes de assegurar o atendimento a essas comunidades com padrões mínimos, de forma que o calendário escolar de 2020 seja finalizado garantindo-se o direito de aprendizagem a todos os estudantes. (CRUZEIRO DO SUL, 2020, p. 2)

Sabendo das dificuldades enfrentadas pelos alunos que residem na zona rural, o Parecer CNE nº 5/2020 expõe que as escolas precisavam produzir materiais impressos e repassar para os estudantes, pois era necessário o diálogo entre a SEMED, coordenadores e professores, para que em conjunto encontrem as melhores soluções de atendimento para os alunos.

O parecer, citado acima, explana sobre o desenvolvimento de um plano de estudos direcionados aos estudantes que não tiveram contato direto com as aulas ministradas pelos professores. Dessa forma, no retorno presencial, os alunos deveriam ser avaliados de acordo

com o seu nível de aprendizagem. “Facultar a realização de atividades pedagógicas não presenciais às escolas do campo que ofereçam condições suficientes para isso, e que tais atividades se efetivem por meio do Regime de Colaboração entre os entes federados, onde for possível” (CRUZEIRO DO SUL, 2020, p. 2).

Ao tomar conhecimento da Resolução CME/CZS nº 01/2021, que estabelece normas para o Sistema Municipal de Educação, em Cruzeiro do Sul/Acre, plano II de atividades pedagógicas remotas, nas zonas urbanas e rurais, no Período de Suspensão das aulas devido à pandemia do Coronavírus (Covid-19), destaca-se o art. 21, que discorre que os assessores responsáveis pelo Ensino Fundamental, junto com a Secretaria Municipal de Educação, devem orientar os gestores no intuito de validar as atividades remotas disponibilizadas para os alunos. Seguem as seguintes orientações:

- I - Disponibilizar aos alunos atividades de aprendizagem semanalmente (digital ou impressa);
- II - Disponibilizar vídeos para as crianças por meio de mídias via WhatsApp;
- III - Acompanhar, monitorar e dar devolutivas das atividades propostas, notificando os alunos que não estão acessando os materiais disponibilizados;
- IV - Registrar as atividades remotas desenvolvidas pelos alunos durante o período de aulas não presenciais, a partir de instrumentos de monitoramento;
- V - Motivar os alunos e orientá-los em relação às medidas que devem adotar para realizar as atividades propostas, disponibilizando momentos "tira dúvidas",
- VI - Acompanhar o processo de aprendizagem, e planejar atividades extras a partir das habilidades não alcançadas garantindo o nivelamento;
- VII - Identificar os alunos que ainda não participaram das atividades remotas e orientá-los acessarem os conteúdos em forma de apostilas para serem entregues e recolhidas pela escola, por meio de cronograma previamente organizado;
- VIII - Estabelecer prazos para as devolutivas das atividades não presenciais realizadas pelos estudantes, tanto no formato digital quanto físico, para assim agilizar no processo de fechamento destes bimestres;
- IX - Avaliar as atividades não presenciais, de forma qualitativa e organizar a ficha das crianças com as habilidades alcançadas. (CRUZEIRO DO SUL, 2021, p. 6)

De acordo com as orientações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação, os alunos que tinham acesso à internet não necessitavam se deslocar até a escola para receber a atividade, portanto, aqueles alunos que residem na zona rural tinham que ir à escola receber suas atividades impressas; os professores e coordenadores acompanhavam as devolutivas dos alunos, fazendo a busca ativa daqueles que não realizassem as atividades.

Os professores elaboraram seus relatórios de controle, de acordo com a devolutiva dos alunos e a equipe pedagógica era orientada a dar suporte aos alunos naquelas atividades que

tinham dúvidas, o qual poderia ser através de vídeos, textos, ou até mesmo presencialmente para os alunos da zona rural.

É possível observar que, diante de tantas dificuldades enfrentadas pelas famílias devido à pandemia, os gestores das escolas buscavam um controle sobre os alunos que não conseguiam participar das atividades. Propôs-se que todas as atividades recebidas pelos alunos, sejam por meio de mídias ou impressas, tenham que ser devolvidas para que os professores corrigissem e calculassem o desenvolvimento de aprendizagem de cada aluno.

O capítulo IV da Resolução CME/CZS nº 01/2021, que trata especificamente do ensino para os alunos da zona rural do município de Cruzeiro do Sul, no art. 27, destaca que “[...] as atividades deverão ser planejadas nas escolas e executadas com os alunos, utilizando ferramentas que permitam o acesso pelos alunos”:

§ 1º - Nas escolas do campo mais próximas, cujos alunos possuem acesso à internet, as escolas devem fazer o atendimento via WhatsApp, enviando atividades e realizando a mediação com o aluno,

§ 2º - Nas escolas em que os alunos não possuem acesso à internet, os professores elaboram atividades que são impressas e entregues quinzenalmente a eles. (CRUZEIRO DO SUL, 2021, p. 8)

Diante deste contexto, é possível observar que as orientações legais destinadas à educação contemplam todas as modalidades de ensino, no decorrer da pandemia de Covid-19. Em meados de 2021, a prefeitura de Cruzeiro do Sul publicou o Parecer CME/CZS nº 03/2021, através do OFÍCIO/SEMED/CZS/Nº1098/2021, de 10 de setembro de 2021, solicitando análise e Parecer de aprovação do Plano de Retorno das Atividades Presenciais das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Cruzeiro do Sul – Acre. O documento anunciava a situação de Pandemia vivenciada no momento, onde a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, tem tomado todas as medidas necessárias para dar continuidade ao trabalho, sempre tomando como base as orientações através das leis, resoluções, pareceres que tratam do assunto, e obedecendo às orientações da OMS.

5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES DESENVOLVIDAS NO COTIDIANO DA ESCOLA DO CAMPO

Esta seção divide-se em três (3) partes, que correspondem às categorias selecionadas no estudo. A primeira categoria “Estratégias Pedagógicas e Práticas docentes em tempos de pandemia: Organização, Planejamento e execução”, está dividida em três subcategorias. A segunda categoria, nomeada como “Funcionalidade das estratégias pedagógicas e práticas docentes no processo de escolarização”, se divide em seis subcategorias e a terceira categoria, denominada “Enfrentamentos pedagógicos em tempos de pandemia: o olhar do professor”, que se divide em seis subcategorias, todas percorridas no texto que segue.

Estas categorias foram produzidas a partir das entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos professores da Regional BR 307, no ano de 2022, das quais participaram um total de quatorze (14) professores regentes de turmas multisseriadas, de 1º ao 5º ano do EF I. Os participantes da pesquisa aparecem no texto com a codificação PM 1 a PM 14, respectivamente. No discurso de todo o texto dos resultados da pesquisa, apresentamos fragmentos da fala dos participantes para melhor reconhecimento das estratégias e práticas docentes no período pandêmico.

Nesta Seção, serão apresentados os dados e as considerações referentes ao conteúdo coletado, a partir das entrevistas semiestruturadas sobre as estratégias pedagógicas e as práticas docentes, desenvolvidas no cotidiano da escola do campo, nas turmas multisseriadas da Regional BR 307 em tempos de pandemia (2020 e 2021) da rede municipal de Cruzeiro do Sul Acre. Os resultados aqui descritos são frutos da Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (2011;2016), que demonstra o entendimento dos entrevistados, a partir dos quais foram identificadas as categorias analíticas.

5.1 CATEGORIA 1: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA: ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

A categoria “Estratégias pedagógicas e práticas docentes em tempos de pandemia: organização, planejamento e execução”, aborda procedimentos estratégicos executados pela SEMED, escola e professores do município de Cruzeiro do Sul – Acre para as turmas multisseriadas da Regional Educacional BR 307, nos anos de 2020 e 2021, no sentido de dar conta dos anos letivos e, conseqüentemente, da escolarização dos alunos da escola do campo.

Assim, sobre estas estratégias utilizadas no processo de escolarização dos alunos no período de pandemia, percebemos uma prática singular no que se refere aos procedimentos

adotadas pela SEMED e escola, quando se tratou de divisão de ações escolares em geral, em especial a divisão de conteúdos curriculares.

Durante o período de pandemia, os encontros, planejamentos e grupos de estudos foram reduzidos na Regional Educacional e nas escolas. Tendo em vista a situação de isolamento social, onde foram orientados pelo Estado e pensado pela SEMED as estratégias pedagógicas eficientes para a escolarização dos alunos, e que estas ações fossem assistidas pelas coordenadoras da SEMED e das Regionais Educacionais. Em uma reunião de alinhamento, realizada pelos representantes da SEMED, foi decidido que as seis Regionais Educacionais da Educação do Campo do Município de Cruzeiro do Sul trabalhariam em parceria entre elas para reduzir o número de encontros realizados entre coordenadores e professores.

Visando o oferecimento das aulas, os coordenadores da SEMED analisaram o currículo da escola do campo e a BNCC e dividiram os conteúdos entre as Regionais Educacionais. Cada Regional ficou responsável por determinada disciplina e conteúdo curricular para, assim, elaborar atividades correspondentes, ou seja, conforme conteúdo selecionado.

5.1.1 Estratégias pedagógicas de divisão de ações e planejamento de ensino na Regional Educacional BR 307

A educação do campo reduziu o trabalho do professor no período de pandemia, pois no ensino presencial o professor precisa planejar aulas de todas as disciplinas e para turmas multisseriadas. Com as estratégias pedagógicas adotadas, os professores ficaram responsáveis em planejar atividades de uma disciplina para no máximo duas séries, como relata PM 5: “[...] eu não ficava somente com uma mesma disciplina, a cada planejamento essa divisão era aleatória, e eu ficava com disciplinas diferentes, porque a coordenadora fazia isso por meio de sorteio”.

De acordo com Amorim (2019, p. 39) “[...] o planejamento do professor é essencial, pois o mesmo tem que refletir de como fazer apenas um plano para que possa agregar todas as turmas que ali estão inseridas.”. Dessa forma, é importante que os professores imponham suas opiniões e criatividade nos planejamentos pedagógicos, pois é um momento de troca de aprendizagem, todas as informações trocadas são fundamentais para envolver todos os alunos da classe.

Os professores não podiam se antecipar na elaboração de atividades entre uma apostila e outra, visto que eles não sabiam com quantas e quais disciplinas eles ficariam responsáveis no próximo encontro pedagógico, conforme explica o PM 4: “[...] eu não fiquei responsável em

elaborar atividades de somente uma mesma disciplina, os conteúdos eram aleatórios, tinha apostila que eu ficava com um tipo de conteúdo, depois com outro”.

As ponderações realizadas pelos professores quanto à divisão de disciplinas trazem inúmeras reflexões sobre a prática pedagógica dos professores. Uma delas é: se o professor é responsável em dar aula de todos os conteúdos do currículo, seria mais viável que ele planejasse e elaborasse atividades para todas as disciplinas. Essa é uma abordagem pertinente pelos professores, em algumas situações em que não concordam com o material pronto que é recebido de outras regionais, para serem aplicados na sala de aula.

Diante das estratégias pedagógicas definidas para a escolarização das turmas multisseriadas no decorrer da pandemia, ao conversar com os professores foi perceptível que eles pouco utilizaram em suas práticas pedagógicas materiais concretos, aulas práticas, vídeos, cartazes, jogos e brincadeiras mais dinâmicas. As aulas se limitavam na entrega e devolutiva de atividades impressas.

Para a elaboração das atividades, a maioria dos professores utilizavam como recursos pedagógicos somente a internet, onde faziam pesquisas sobre os conteúdos propostos e simplesmente copiavam e colavam a determinada atividade. Além disso, alguns professores utilizavam os livros disponíveis na escola e formulavam suas atividades.

Eu fiquei responsável de trabalhar a disciplina de artes e foi muito difícil pra mim, por questão de internet, eu tinha que confeccionar as atividades de artes e mandar no grupo. (PM 2, 2022)

Eu ficava responsável pela disciplina de história, eu pesquisava na internet, mas utilizava muito os recursos da escola, como por exemplo os jogos, os livros didáticos, tudo em aproveitava. (PM 3, 2022)

Eu ficava sempre responsável pelas disciplinas de português e artes, são conteúdos difíceis de encontrar até na internet. (PM 12, 2022)

Outro aspecto que chamou bastante a atenção na divisão de conteúdos, foi que alguns professores relataram que sempre ficavam responsáveis em elaborar atividades da mesma disciplina. PM 8: “[...] eu elaborava as atividades de religião”; PM 6: “As disciplinas que eu ficava eram geografia e educação física”; PM 10: “[...] eu sempre ficava com a disciplina de ciências”. Em contrapartida, outros professores eram sorteados com disciplinas diferentes a cada semestre. A PM 7 aborda que, a cada divisão de tarefas, ela ficava responsável em elaborar sempre atividades para variadas disciplinas. Em alguns semestres, ela ficava com a disciplina de artes, religião e muitas vezes com as disciplinas de português e matemática. O PM 9 relata: “[...] eu ficava com todas as disciplinas para elaborar atividades, um mês era uma, no outro mês já era outra, então não tinha uma disciplina certa, dependia da divisão”.

Diante desses relatos, contemplamos algumas fragilidades quanto à divisão de conteúdos, levando em consideração as queixas pelos professores quanto à dificuldade de encontrar na internet materiais digitais compatíveis com as propostas de atividades para algumas disciplinas. Logo, os professores encontravam obstáculos em adaptar os conteúdos às propostas. O PM 12 esclarece: “[...] eu ficava sempre responsável pelas disciplinas de português e artes, são conteúdos difíceis de encontrar até na internet”. Todavia, os docentes se depararam com uma realidade desafiadora, pois em algumas situações surgiu a necessidade de criarem suas próprias atividades contextualizadas, utilizando as plataformas digitais somente para edições.

Na continuidade das ações, em se tratando da regional *lócus* do estudo, verificamos que, mensalmente, a coordenadora da Regional Educacional BR 307 convocava os professores para um planejamento presencial, o qual o tempo se mostrou insuficiente para planejar as diversas atividades destinadas aos alunos. Nesses encontros, o que acontecia era somente a divisão de conteúdos entre os professores, que, por sua vez, realizavam os planejamentos de forma solitária, como mostram os participantes da pesquisa quando questionados sobre os procedimentos adotados para a divisão de conteúdo:

A divisão de disciplinas para elaboração de atividades era aleatória, era tipo um sorteio que eles faziam. Este é um ponto negativo sobre as estratégias pedagógicas utilizadas na pandemia, esse sorteio acontecia poucos dias antes de enviar as atividades para a coordenadora, então a gente não tinha muito tempo para pesquisar as atividades, era tudo muito corrido. (PM 14, 2022)

A equipe da regional nos convocava para um planejamento geral todo mês, mas quando chegava lá ela ia dividir os conteúdos, e a gente só iniciava as atividades lá, porque nunca dava tempo terminar. Os planejamentos aconteciam sempre no mesmo lugar, que era na escola mais centralizada, ficava mais fácil para todos os professores irem. (PM 11, 2022)

A divisão de conteúdos entre os professores acontecia aleatoriamente, ninguém sabia qual disciplina ou conteúdo seria sorteado. Os professores tentavam socializar o máximo sobre as propostas de atividades, mas somente aqueles que tinham habilidades em manusear as ferramentas de mídias conseguiam elaborar atividades. Os que não conseguiam, planejavam e elaboravam suas atividades em casa. Os planejamentos mensais aconteciam na Escola Inency Mororó, por ser a escola mais centralizada, por isso, durante o período de pandemia, foi caracterizada como a escola polo para os encontros pedagógicos.

Consideramos singular o tipo de estratégia utilizada pela SEMED e escola, na divisão de conteúdos curriculares, pois compreendemos no discurso dos professores que esta foi a melhor forma encontrada para o oferecimento da continuidade da escolarização dos alunos do

campo, embora saibamos, também, que há efeitos negativos como resultado dessa prática. Moura e Santos (2012, p. 73) ressaltam que as escolas devem “[...] criar estratégias que consolidem práticas pedagógicas que possibilitem mediar de forma significativa a aprendizagem dos alunos nessas turmas”.

O modelo de educação que buscamos é aquele que tem o aluno como sujeito primordial; assim, a estratégia utilizada pela SEMED talvez não tenha sido plausível na visão dos professores e tenha somente executado as demandas do sistema de educação. Os planejamentos são organizados para interferir em melhorias da aprendizagem dos alunos.

Sabemos que o planejamento coletivo se mostra como o ideal para o aprimoramento da prática docente, levando em consideração a troca de conhecimento entre os professores e coordenadores. O planejamento, feito de forma solitário por parte do professor, pode culminar com a fragmentação do conteúdo, sem muitas ideias, dinâmicas e sem trocas de experiências.

Os participantes do estudo enfatizam também sobre o tempo disponível para os planejamentos que aconteciam sempre aos sábados somente em um período do dia, geralmente no período matutino. Conforme os professores, o horário era limitado devido alguns deles serem lotados em outras instituições de ensino em área urbanas e/ou rural. Sobre essa dinâmica, o PM 5 resalta: “[...] tinha encontros pedagógicos com todos os professores, mas nunca dava tempo de planejar e elaborar as atividades, por isso que eu fazia as minhas atividades em casa, até porque trabalhava dois turnos”.

Ao encerrar o planejamento, os professores se dirigiam às suas casas e tinham um prazo estipulado para encaminhar o planejamento para a coordenadora, que se deu via WhatsApp. A estrutura do plano, resultado do planejamento realizado pelo professor, tinham como exigência os seguintes requisitos: os descritores, desenvolvimento metodológico e os recursos utilizados para a elaboração das atividades. Os fragmentos dos discursos PM 1 e PM 4 relatam a utilização de recursos próprios para o desenvolvimento das tarefas propostas.

[...] os planejamentos de confecção de atividades a gente fazia em casa. Todos os planejamentos durante esses dois anos de pandemia, foram no mesmo lugar, em uma escola mais centralizada. O que mudava era que algumas vezes a regional não dava conta de imprimir todas as atividades e a escola imprimia dos seus alunos. (PM 1, 2022)

Geralmente a gente tinha um planejamento uma vez ao mês e era passada a rotina com os conteúdos, logo em seguida íamos para a nossa casa e planejava sozinho com os nossos recursos próprios, utilizando a internet como o principal recurso para a elaboração das atividades. (PM 4, 2022)

Constatamos que durante as ações especiais dos professores em tempos de pandemia, no que se refere ao planejamento das ações, estes dispuseram de pouco tempo para planejar,

produzir o plano de trabalho, elaborar as atividades e entregar à Regional e escola, para posterior distribuição aos alunos. Os planejamentos foram geralmente nos finais de semana, ou seja, horários limitados para tantas tarefas docentes. A entrega do plano estava condicionada ao uso do WhatsApp, o que nos faz refletir sobre a necessidade de disponibilidade, de uso e de domínio da tecnologia digital. Sabemos que os professores da escola do campo nem sempre dispõem de internet para tal ação. Com isso, foram obrigados a obter os instrumentos e recursos necessários para garantir o que foi delegado pelo estado, SEMED e escola.

De acordo com a CP (2022), “após a elaboração feita pelos professores, essas atividades eram enviadas via WhatsApp para que eu como coordenadora fizesse uma breve correção e posteriormente encaminhava para as coordenadoras da SEMED”. Os professores que não tinha acesso à internet em casa, tinham que se deslocar para a casa de algum conhecido ou até mesmo familiares para a fim de enviar suas atividades.

Conforme Cunha et. al (2020, p. 249), “A condição imposta pela pandemia conduziu professores a buscarem qualificação e a repensarem alternativas às suas práticas pedagógicas, uma vez que a tecnologia digital se dispõe como indispensável neste processo”. No decorrer da pesquisa, ao dialogar com alguns professores, eles proferiam sobre a necessidade de aprenderem manusear os recursos tecnológicos como WhatsApp, uma vez que as atividades e planejamentos eram encaminhados pelo aplicativo.

Mesmo com o distanciamento, existia uma interação entre os professores regentes de turmas multisseriadas, que acontecia por intermédio de grupos de *WhatsApp*. Os professores compartilhavam suas propostas de atividades e os colegas de profissão tinham liberdade de ajudar a aprimorar as atividades. Essa relação acontecia somente entre as regionais, cada uma tinha seu grupo. PM 6 explana: “Se eu fiquei com o 1º ano, eu criava questões para o primeiro ano, nós professores interagimos mais pelo WhatsApp”.

Ao receber os planejamentos e atividades nos grupos de WhatsApp, a coordenadora da Regional Educacional fazia as devidas correções, verificando se os objetivos estavam de acordo com a proposta da atividade. Os professores relatam que por muitas vezes a coordenadora responsável fazia a devolutiva das atividades pontuando tópicos que não agregavam nada à atividade. Feito isso, o professor refazia a atividade e reenviava para uma segunda análise.

5.1.2 Práticas docentes em tempos de pandemia: planejamento e elaboração de atividades

A Secretaria de Educação (SEMED) se responsabilizou em fazer a impressão das apostilas que seriam encaminhadas aos alunos, mas nem sempre era possível cumprir os prazos, devido à demanda e à espera pela elaboração de atividades feitas pelos professores. Para a

organização final das apostilas, os coordenadores recebiam as atividades em mídia e posteriormente ordenavam os conteúdos de cada ano, respeitando a ordem dos descritores da BNCC.

Ao serem convocados para o planejamento mensal, alguns professores levavam seus notebooks e tentavam elaborar o máximo de atividades possíveis, assim, eles se beneficiavam de orientações da coordenadora. Ao dialogar com os professores foi possível observar que nem todos os docentes tinham habilidades em manusear aparelhos digitais. Os que tinham mais facilidade, mesmo com pouco tempo disponível nos encontros, conseguiam até concluir suas atividades, como relata o PM 14: “[...] “eu sempre conseguia elaborar as atividades lá no planejamento mesmo e logo entregava para a coordenadora”, pode se perceber que o tempo é bastante relativo para quem tem prática em utilizar as mídias.

O planejamento está sempre presente na rotina dos professores. Para alcançar os objetivos propostos pela BNCC e elaborar atividades compatíveis com o ano e o nível de aprendizagem do aluno, os docentes optavam por um lugar mais tranquilo, espaço adequado, com livros e acesso à internet para elaborar seus planos de aula diários. Alguns escolhiam o ambiente escolar para planejar as atividades, uma vez que tinha que cumprir horário na escola, enquanto outros se sentiam mais confortáveis nas suas residências.

Os meus planos de aula e as atividades eu fazia na escola toda semana. Nesse período de pandemia, a gente fazia o planejamento bimestral todo mundo junto, sempre no mesmo lugar. (PM 2, 2022)

Eu fazia meus planos de aula em casa, mas tinha os planejamentos mensais na regional, esses planejamentos organizados pela regional eram sempre no mesmo lugar. (PM 3, 2022)

Mesmo estando em pandemia e com aulas remotas, a SEMED cobrava que os professores enviassem via WhatsApp os planos de aula, levando em consideração que os planos são a previsão do que o professor deseja propor para os alunos. Nos planos elaborados pelos professores, era cobrado que estivessem visíveis os conteúdos, objetivos, metodologias, recursos didáticos e avaliação. Nesse contexto, o PM 8 ressalta: “[...] os planejamentos com todos os professores eram mensais, mas a gente fazia nosso plano de aula em casa e elaboração das atividades, a gente enviava pelo WhatsApp.”

Nos planejamentos mensais organizados pela Regional Educacional 307 ficava definido qual disciplina e ano que o professor ia se responsabilizar para elaboração de atividades. A coordenadora orientava sobre os testes diagnósticos, os modelos de atividades exigidos pela coordenação, incentivava a socialização entre os professores para que eles pudessem ajudar aqueles que não têm habilidades com os meios tecnológicos.

O nosso planejamento era mais grupo de estudos, não teve diretamente planejamento, os encontros eram mais para orientar os professores, sugestões sobre como diagnosticar a hipótese de leitura e escrita dos alunos e também para dividir os conteúdos. A maioria dos encontros foram na Escola Inency Mororó, só uma vez que foi na sede mesmo. Os planos de aula das atividades cada um fazia na sua casa, elaborava as atividades e mandava para a coordenadora. (PM 12, 2022)

Tinha o planejamento mensal na regional, mas os nossos planos de aula diários a gente fazia em casa, porque não podia se reunir. Em algum momento da pandemia a gente não tinha planejamento mensal, porque não podia reunir. (PM 13, 2022)

Constata-se que, no momento inicial da pandemia, as orientações da coordenadora da Regional Educacional dirigidas aos professores eram via grupos do WhatsApp, pois os decretos da Covid-19 vetaram encontros presenciais e aglomerações. Dessa forma, todas as informações, sorteios de conteúdos e decisões sobre as estratégias pedagógicas eram decididas por meio de mídias.

5.1.3 Os recursos pedagógicos utilizados para a escolarização dos alunos em tempos de pandemia

As apostilas de atividades impressas e entregues aos professores simbolizavam as aulas presenciais ministradas. Era obrigatório que os alunos tivessem acesso a este material, pois tornava o instrumento de avaliação para gerar uma nota. Alguns dos entrevistados compreendem que essas estratégias de ensino não despertavam incentivo aos educandos, visto que o grau de dificuldade dos exercícios era tão elevado, de modo que outras pessoas da família realizavam a resolução das atividades. No decorrer das entrevistas solicitamos aos professores que nos apresentassem esse material, mas no momento eles não estavam com as apostilas.

Alguns professores, ao se sentirem incomodados com o baixo nível de aprendizagem dos alunos no decorrer da pandemia, criaram novas estratégias a fim de despertar interesse dos alunos. O PM 10 destacou: “[...] eu fazia muitos textinhos e entregava para eles (os alunos) também, para ajudar na leitura, porque eu sabia que só as apostilas não eram suficientes, eu levava alguns jogos também”.

Com a finalidade de observar o que o aluno está aprendendo ou já aprendeu e torná-los ativos para construir seu próprio conhecimento, a BNCC dispõe sobre a importância de se trabalhar com leituras de textos, desenhos, mapas, e outras atividades mais voltadas para a prática. As atividades diferenciadas, jogos e brincadeiras auxiliam para que o professor possa descobrir sobre a aprendizagem do aluno, podendo traçar hipóteses. (BRASIL, 2018, p. 99)

Com o passar dos dias letivos durante a pandemia, observa-se a preocupação dos professores sobre o incentivo dedicado aos alunos. O PM 6 explana que trabalhava muito com

o lúdico, pois percebia que as atividades impressas não despertavam interesse nos alunos. Por esse motivo, era necessário inovar as estratégias, utilizando imagens e atividades mais práticas que fizessem parte da realidade do aluno.

Tinha um material extra que a secretaria disponibilizava para a comunidade que eu trabalho, eu sempre aproveitei tudo, eu criava apostilas com imagens que eles conhecem, como: “o peixe, pato, barco, canoa, coisas que eles conhecem.” Eu buscava que o aluno voltasse atenção para aquilo que ele vive, porque ele já está vivendo uma coisa tão louca, a televisão na época, não ajudava muito, porque só falava de pandemia, e aí a criança ficava muito perdida. (PM 6, 2022)

Eu recortava livros, fazia textos fatiados e criava algumas estratégias para reforçar o aprendizado. Eu fazia silabas recortadas e deixava com eles, na próxima semana eu recolhia e já levava para outros. Para os meninos do quarto e quintos anos, eu levava textos recortados para incentivar eles a leitura. (PM 9, 2022)

O período de pandemia foi marcado pelo fracasso escolar de muitas crianças, o que despertou inquietação aos professores, que buscavam desviar a atenção dos alunos das mídias que propagavam muitas mortes e cenas assustadoras. Para manter o foco dos alunos nos estudos, foi lançado mão de outras estratégias pedagógicas que favoreciam o aprendizado.

Em sua lista de habilidades que devem ser utilizadas pelos professores, a BNCC (2018, p. 11) destaca: “[...] apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição”. O uso de jogos e a utilização de outros espaços são essenciais para tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes, como não existia a possibilidade de aulas presenciais, os professores reinventaram suas práticas com material atrativo disponibilizados as famílias dos alunos.

Assim, os jogos e leituras eram confeccionados pelos professores e entregue aos alunos, a fim de despertar interesse pelos estudos. Sobre o assunto, o PM 6 relata que podia levar para a casa dos alunos jogos, alfabetos móveis, recortes de imagens, e usar suas próprias estratégias, porém, mesmo trabalhando com material concreto, era obrigado que o aluno recebesse a apostila de atividades impressas.

Eu gastei muito com recursos, comprava e também confeccionava, eu comprava tapetinho para eles montarem o alfabeto, no início era uma empolgação, mas depois eles enjoavam. Toda semana que eu chegava nas casas, os alunos perguntavam o que eu tinha levado de novo, como jogos e atividades diferenciadas. (PM 6, 2022)

Neste sentido, as práticas pedagógicas diferenciadas são fundamentais para despertar o interesse dos alunos. O participante mencionado acima relata sobre suas despesas para manter

a atenção dos alunos centrada na aprendizagem. A rotina de visitas feitas pelos professores era aproximadamente de uma semana na casa de cada aluno, lembrando que essas atividades eram aplicadas para todos os alunos que moravam na casa. O tempo estipulado para a resolução das atividades impressas era de 15 dias.

Essas apostilas tinha um tempo de duração de 15 dias, quando ela era recolhida, nós já entregávamos outra para os alunos. (PM 1, 2022)

Eram muitas atividades para eles resolverem em pouco tempo, porque quando a gente enviava as atividades para a coordenadora ela enviava para a secretaria de educação e depois que voltava pra nós, a produção demorava muito por conta da demanda da gráfica e isso diminuía os dias que os alunos tinham para resolver a apostila. Em alguns momentos os alunos ficavam alguns dias sem apostilas, aí nós levávamos atividades extras, só pra eles não ficarem sem fazer nada. (PM 12, 2022)

É possível observarmos que o prazo disponível para que os alunos pudessem resolver as atividades eram de 15 dias, mas em algumas vezes, devido a demanda das escolas do campo, e da gráfica que fazia a impressão do material, a secretaria de educação não conseguia preparar o material na data certa, o que resultaria no atraso e conseqüentemente na redução do tempo.

Segundo Souza et al. (2020, p. 1625), “[...] os professores reconhecem que há uma sobrecarga de tarefas encaminhadas para os alunos, com prazos determinados para serem entregues em quinze dias ou em um mês. Essa quantidade de tarefas [...] intensifica o trabalho dos professores”, o prazo comum seria de 15 dias, mas nem sempre era possível devido as demandas. As atividades extras eram planejadas por alguns professores e destinadas aos alunos, principalmente quando a Regional Educacional não conseguia cumprir a demanda de impressão dentro do prazo estipulado, visto que esse material era impresso em uma gráfica particular.

Se os alunos devolviam as apostilas e os professores ainda não tinham posse do próximo material, eles levavam atividades impressas aleatórias, como imagens e atividades soltas, apenas para que os alunos pudessem treinar os próximos conteúdos. As atividades extras era uma forma dos alunos manterem o contato com as atividades e a responsabilidade de estarem estudando. Com o atraso para a entrega do material, os prazos para as resoluções, feitas pelos alunos, minimizava, impulsionando o trabalho do professor.

Quando havia atraso por parte da secretaria, já que, segundo a CP (2022) as coordenadoras da SEMED faziam uma segunda correção nas atividades, antes de mandar para a gráfica e esse trabalho exigia muito tempo. Então, quando as apostilas eram entregues na regional, os professores tinham que agilizar a busca e a entrega na casa dos alunos, muitos professores tinham que fazer isso no mesmo dia que recebia o material, independentemente da situação climática, tinham que enfrentar o sol, ou até mesmo a lama causada pelas chuvas.

5.2 CATEGORIA 2: FUNCIONALIDADE DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Nessa seção, buscamos compreender a funcionalidade das estratégias pedagógicas e práticas docentes no processo de escolarização para a construção do debate a partir da participação dos professores, que discorrem sobre as situações de vivências da comunidade escolar no período de pandemia. Vale ressaltar que o ensino remoto é lembrado como momento de adaptações e dificuldades envolvendo todo o sistema educacional. Assim, essa categoria se subdivide em seis (6) subcategorias discorridas a seguir.

5.2.1 Dificuldades para escolarização no período pandêmico

Compreender a funcionalidade das estratégias pedagógicas e as práticas docentes utilizadas no decorrer da pandemia para escolarização das turmas multisseriadas é um ponto chave para o desenvolvimento deste estudo. Muitas lições tiramos desse processo, o que falta é entender a funcionalidade. De acordo com Silva (2019, p. 39) “A educação precisa romper com as barreiras que ultrapassam os muros escolares, criar estratégias de ensino, contemplando e instigando as capacidades intelectuais dos aprendizes, mesmo porque, o acesso à informação está cada vez mais vasto [...]”.

A princípio, indagou-se aos professores sobre as dificuldades de escolarização nas turmas multisseriadas no decorrer da pandemia por Covid-19, nos anos de 2020 e 2021. Muitas dificuldades surgiram, entre elas, os participantes da pesquisa criticaram o nível das atividades recebidas pelos alunos, pois por estarem há meses fora da sala de aula e não participarem de explicações mais específicas sobre os conteúdos, os alunos não conseguiam compreender as atividades. De acordo com PM 11: “[...] cada atividade vinha com nível de dificuldade muito alto, onde os alunos não conseguiam compreender, a maioria os pais resolviam. As atividades de língua portuguesa eram muito difíceis para os alunos.” Nesse mesmo sentido, o PM 12 relata: “[...] os alunos reclamavam muito e me questionavam como eles iam resolver se eles nunca tinham visto aqueles conteúdos antes, como por exemplo, as formas geométricas, foi um conteúdo que eles nunca tinham estudado, e foram cobrados”.

Nesse contexto, Souza e Santos (2007, p. 222) complementam “[...] a pouca participação das famílias na gestão escolar é um dado preocupante. Esta situação é evidente quando alguns alunos têm dificuldades em resolver os trabalhos que levam para casa”. A colaboração da família sempre foi fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, porém, nas comunidades rurais residem muitos pais de alunos que não tiveram acesso à escola, este é mais um entrave para dificultar a escolarização.

Nesse sentido, o PM 13 (2022) relata, “meu maior enfrentamento em escolarizar no tempo de pandemia, foi a questão dos conteúdos que eram muito difíceis para o nível de aprendizagem do aluno. Minha maior dificuldade era trabalhar com conteúdo que os alunos não sabiam”. Ao realizar as entregas das apostilas, os professores davam algumas explicações vagas de como realizar as atividades, porém o tempo disponível eram no máximo uma hora que se tornava suficiente para ensinar cada conteúdo anexado ao material recebido pelo aluno. Dessa forma, tornava-se complicado o aluno entender conteúdos que jamais foram estudados. Para os professores que trabalhavam nas turmas de 1º ao 5º ano, como as casas dos alunos eram distantes uma da outra, ficava mais difícil se fazer presente, sempre que surgissem dúvidas sobre os conteúdos.

Em outras situações, o aluno não era alfabético, não sabia ler e nem escrever letra cursiva, mas o professor chegava na casa deles para recolher as atividades e percebia que todas as atividades estavam concluídas perfeitamente, mesmo sabendo que a atividade não foi realizada pelo aluno. Nesse caso, durante a correção o professor era obrigado atribuir uma nota máxima para o aluno, mesmo sabendo que a atividade não foi realizada por ele.

Foi quando eu via que as atividades que eu estava levando não estavam fluindo como o esperado, então quando eu percebi que eu estava levando uma gama de material, e ele era acomodado num canto, e quando eu chegava estava tudo prontinho, foi aí que eu falei, isso não está certo e não está funcionando. Foi quando refleti que aquilo era apenas exigências da secretaria, mas que eu podia trazer mais estratégias para reforçar o ensino. (PM 6, 2022)

Nota-se, em um dado momento, que o professor desacreditava que o ensino remoto é suficiente para escolarização, passando a admitir que sua presença na residência dos alunos era somente para cumprir seu compromisso junto à Secretaria de Educação. Sobre o assunto, Cunha *et. al* (2020, p. 250) enfatiza que “o ensino remoto impulsiona o debate sobre diferentes perspectivas, uma vez que o atual arranjo tem como requisito a inovação, por parte de toda comunidade escolar, tornando cada momento um tipo de experimento diferenciado”.

Para escolarizar em tempos de pandemia, levar conteúdos individualmente às casas dos alunos é uma missão onde o professor deve estar disposto a lutar pelo aprendizado do aluno. Ao dialogar sobre isso, o PM 12 relatou que “[...] mesmo com todas as dificuldades de logísticas, elaboração de atividades, falta de recursos, entre outros, eu sempre estava presente nas residências dos alunos, tentando explicar as atividades da melhor forma possível”.

Ao dialogar com os professores, foi possível compreender que muitos se preocupam com a aprendizagem dos alunos, mesmo recebendo atividades complexas elaboradas por outras regionais, os professores se esforçam para que os alunos consigam entender os conteúdos. Os

temas propostos nas apostilas são consultados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento de onde são extraídos os conteúdos curriculares, o qual passou a ser referência nacional colocada em prática desde 2020, sendo notório que os professores ainda não têm muito conhecimento do manual, por ser novo na educação, assim, os docentes ainda não estão atualizados sobre as novas normas da BNCC.

A coordenadora mandava os conteúdos que a gente ia elaborar a atividade, mas eu não tenho especificado o que é aquilo, como por exemplo, “dança africana”, eu tinha muita dificuldade, porque eu não sei o que é aquilo, eu nunca estudei, isso eu tinha que pesquisar na internet, então eu tinha que pagar alguém para pesquisar pra mim e fazer pra mim, porque a minha responsabilidade era entregar a atividade para a regional. (PM 2, 2022)
Minha maior dificuldade foi na elaboração das atividades, porque eu não tinha experiência nenhuma e também por conta do próprio momento de pandemia, eu tinha que me dirigir a cada família e explicar como seria a nova forma de ensino. (PM 4, 2022)

Diante da abordagem acima feita pelo PM 2, (2022), levantamos uma posição de que a responsabilidade do professor não é apenas entregar e recolher as atividades, mas também se preparar para explicar os conteúdos os alunos, mediante a fala do professor, chegamos a um consenso que muitos ainda não compreendem as responsabilidades do professor como mediador do conhecimento, pois se professor não tem a sensatez de se preparar para transmitir os conteúdos, como ele vai conseguir ensinar os conteúdos aos alunos?

Quando avaliada a variável que discute os entraves enfrentados pelos professores sobre conhecer os conteúdos propostos e as habilidades referentes aos meios tecnológicos, Brasil (2017, p. 77) aborda “Há pequenas divergências na sequência com que os conteúdos são propostos em cada ano/série, pois essa organização seguia as orientações dos PCN’s. Tais divergências serão realinhadas a partir da nova edição do material”. É possível que a falta de habilidade para se trabalhar os conteúdos por parte dos professores seja fruto da inexistência de alinhamento da BNCC.

Outra dificuldade bastante citada pelos professores no decorrer da entrevista foi o acesso à internet e as habilidades de manusear as plataformas digitais para pesquisas e edições de atividades. Durante a pandemia, o caminho mais oportuno para escolarização exigiu mais contato entre a sociedade escolar. De acordo com Brito (2020, p. 8) “[...] o professor passou a enfrentar novos desafios. Além de se tornar responsável pelas despesas e manutenção dos equipamentos usados para aula, ainda tem o fator ‘familiaridade’ com o acesso a tais recursos [...]”. Sobre a dificuldade de acesso à internet, o PM 2 relata:

Eu não tenho acesso à internet em casa, mas eu ia para a casa da minha mãe, pesquisava lá e assim conseguia elaborar minhas atividades. Os planejamentos organizados pela regional aconteciam uma vez ao mês, no mesmo lugar, mas as atividades a gente fazia em casa, porque não dava tempo fazer lá. (PM 2, 2022)

Além das dificuldades enfrentadas quanto a manusear o computador, nota-se que muitos professores não têm acesso à internet nas suas residências, fazendo com que eles se locomovam a outros lugares em busca de acesso para finalmente conseguir concluir as atividades que foram enviadas para a coordenadora da Regional e posteriormente foram entregues aos alunos. Ao concluir a elaboração das atividades, muitos professores regentes de turmas multisseriadas confrontam-se com o difícil acesso para entregar as atividades nas residências dos alunos. Nas localidades rurais, as casas são afastadas umas das outras, muitas casas construídas em fazendas, isso dificulta o acesso do professor e demanda mais tempo de locomoção.

Sobre o assunto, relata o PM 12 “[...] quanto ao acesso, era muito difícil chegar na casa dos alunos, por conta das chuvas, eu ia de caminhão, porque até de moto era difícil por conta da lama. Meus alunos moram na BR, mas as casas são dentro dos ramais e a maioria de difícil acesso”. Com as mudanças climáticas, ficava complicado estipular com precisão o tempo que levava para visitar a casa de todos os alunos ou se encontraria todos os alunos nas suas residências, uma vez que muitas crianças da zona rural trabalham no roçado com os pais.

Dessa forma, o professor saía de casa sem saber se obteria sucesso ou não no seu dia de trabalho. Muitos pagavam passagens de caminhão até as entradas dos ramais e faziam os percursos caminhando por horas de casa em casa. Outros percorriam horas de bote sobre o rio Juruá para conseguir entregar as atividades. Na concepção de Martins (2015, p. 92) “[...] a comunidade escolar sabe das dificuldades no assessoramento à escola do campo e das necessidades reais de cada escola. O tempo gasto para esses profissionais chegarem às escolas de difícil e difícilíssimo acesso varia de horas a dia”. Sobre o assunto, o PM 8 e PM 13 expõem suas dificuldades, PM 8 (2022) “[...] eu morava muito longe da comunidade, mas eu tenho um bote e um motor e conseguia estar lá todos os dias, graças a Deus, as despesas são grandes, mas era minha obrigação estar lá”.

Outra dificuldade, foi a questão de acesso a casa dos alunos, porque muitas vezes nós tínhamos que pegar motor emprestado e subir o rio para encontrar alguns alunos, o acesso era muito difícil. Mesmo com todas as dificuldades, eu sempre consegui chegar aos alunos e entregar as atividades. (PM 13, 2022)

Para conseguir acesso à residência dos alunos no período de pandemia, alguns professores tiveram despesas de transportes, mas as dificuldades não lhes fizeram desistir.

Muitos dias eles persistiam em levar o ensino, seja por via terrestre ou fluvial. Para Martins (2015, p. 84), “[...] na educação básica do estado do Acre, um dos maiores problemas enfrentados para a universalização do ensino é a dificuldade de acesso às escolas para alunos e professores de áreas rurais”. Assim, como os professores enfrentaram barreiras de deslocamento no decorrer da pandemia, os alunos e professores também enfrentam no período das aulas presenciais.

Diante de todas as dificuldades enfrentadas pelos professores para garantir o ensino no período de pandemia nas escolas rurais, muitos lamentam as horas destinadas de explicação das atividades para cada aluno, uma vez que tinha que acompanhar os alunos nas suas residências. Tanto o sistema educacional como as famílias, em um determinado momento da pandemia, não aceitavam que os professores agrupassem os alunos na escola, nem que fossem somente para tirar dúvidas. Dessa forma, o PM 10 ressalta: “[...] minha maior dificuldade em escolarizar o aluno, foi elaborar atividades pensando nos meus alunos e não ter tempo suficiente para explicar para eles [...]”. A exigência da SEMED era que as regionais trocassem as atividades, cada uma fazia algumas disciplinas, o que a PM 10 explica é que as atividades que ela elaborava eram adaptadas a sua classe, porém o tempo disponível era insuficiente para explicar aos alunos com mais calma, ou seja, passo a passo.

Existia uma grande preocupação por parte dos docentes. Muitos achavam que o tempo para acompanhar o aluno era insuficiente, principalmente ao chegar em uma residência que o professor precisa auxiliar quatro alunos com ano diferente e nível de aprendizagem bem distinto. Segundo relatos dos professores, as apostilas eram extensas, com muitos conteúdos, muitas atividades descontextualizadas. Os PM 14 e PM 1 complementam a discussão com suas experiências quanto à funcionalidade das estratégias pedagógicas para escolarização no decorrer da pandemia:

Minha maior dificuldade como professora, foi a preocupação com o tempo, porque a gente fica pouco tempo com os alunos e não é suficiente para explicar todas as atividades e tirar as dúvidas deles, cada atividade daquelas apostilas dava uma aula, e a gente não tinha esse tempo todo para ficar com cada aluno. Em todos os momentos do ensino remoto, eu ia na casa dos alunos, porque os pais não aceitavam levar eles para a escola. A semana era pouca para acompanhar eles em casa, tinha casa que eu demorava muito e deixava muito a desejar. (PM 14, 2022)

[...] Teve muitos professores que não tiveram muita preocupação de estar verificando as atividades, se as mesmas estariam contemplando as necessidades dos seus alunos, não queriam saber se estava difícil, simplesmente pegavam as atividades e entregavam. (PM 1, 2022)

Os participantes enfatizam a falta de tempo para escolarizar e a complexibilidade das atividades. Ao perceberem isso, alguns professores criaram novas estratégias, interessados em fazer com que o aluno evolua. De acordo com Martins (2015, p. 267) “[...] certo que há um distanciamento entre o que é feito na escola e as exigências normatizadas para uma escola de qualidade, no entanto, há também o esforço dos professores para oferecer aos alunos e à comunidade condições básicas de efetiva aprendizagem”.

Pensando no processo de ensino-aprendizagem, os professores desenvolveram técnicas de ensino com material concreto e atividades extras. Alguns conseguiam materiais didáticos na própria escola que estava lotado e levavam à casa dos alunos, usando este material para explicar os conteúdos com mais clareza. Como o material era da escola, não podia deixar com o aluno. Então, o professor percorria muitos quilômetros com a carga maior de materiais. O PM 2 relata: “[...] apesar que os materiais que eu levava para tirar dúvidas não era suficiente, porque não dava para eu levar todos os materiais concretos que a escola tinha disponível, como por exemplo, os cartazes, ábacos, jogos etc.”.

Outros professores confeccionavam jogos e outros tipos de materiais como alfabeto móvel, leituras impressas, entre outros. Para produção desses materiais, as despesas eram por conta do professor, pois segundo relatos, a Secretaria de Educação não assegurava os gastos referentes a atividades extras. O PM 6 menciona: “[...] eu comecei a fazer dinâmicas, levar jogos, fazer brincadeiras com eles no quintal de casa. E eu sempre levava algum incentivo como bombons [...]”. Em contrapartida, o PM 12 fala do apoio que lhe era sucedido: “[...] quanto aos recursos, eu não tinha suporte da secretaria de educação, mas a coordenadora da regional me ajudava muito, ela me mandava muitas atividades, vídeos, sugestões e sempre estava me ajudando”.

O apoio prestado pela instituição de ensino é fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor. Se o professor tem suporte disponibilizado pela Secretária de Educação, tanto pedagógico como financeiro para a compra de materiais, o mesmo desenvolverá suas aulas com mais incentivo, principalmente nesse momento de pandemia. Nesse entrelaçar de diálogo, Cunha *et. al* (2020, p. 245) ressalta “[...] os professores que costumavam aplicar em suas aulas, atividades experimentais, adotaram métodos que possibilitam o aluno a realização da atividade em casa, com materiais de fácil acesso.”

Diante do que foi elucidado, é possível perceber que, mesmo sem o suporte necessário, os professores se esforçam para levar o ensino às comunidades rurais. As aulas aconteciam no quintal da casa dos alunos, na varanda ou embaixo das árvores, pois muitas residências não têm

espaço para receber o professor. Outro entrave possível de pontuar é assegurar a atenção do aluno quando ele está no seu espaço.

Eu acho a minha maior dificuldade para escolarizar esses alunos era a concentração deles, pelo fato de estarem em casa, eles nunca estavam sozinhos, e eles tinham receio de responder meus questionamentos na frente dos pais deles. Minha maior dificuldade foi a falta de privacidade mesmo. (PM 12, 2022)

Na casa do aluno não tinha o mesmo aproveitamento que temos em sala de aula, por questão de ser livre, estar na casa deles, e a criança quando ela está sozinha sem a presença da família ela tem mais atenção do que quando está com a família, elas se asseguram mais na mãe que está do lado, as vezes eu fazia algumas perguntas que elas não queriam responder porque estava na presença da família. (PM 2, 2022)

Os entrevistados destacam a dificuldade de concentração dos alunos quando eles estão no seu espaço; outros alunos se mostravam insegurança para expor suas ideias e responder aos questionamentos na presença dos pais. As aulas ministradas na residência dos alunos se tornam mais difícil para o professor do que as aulas realizadas na escola, onde o professor tem mais autonomia.

Diante de todos os obstáculos enfrentados na pandemia para o processo de escolarização, ao interrogar os professores sobre a proximidade deles com as famílias, alguns relatam que não tiveram problemas em ser recebidos na casa das famílias. Foi possível perceber através das entrevistas dirigidas aos professores que, aqueles professores que moravam na mesma comunidade dos alunos, eram bem recebidos pela família por manterem uma relação de vizinhança.

5.2.2 Funcionalidade das estratégias pedagógicas e atividades de ensino

Quanto às estratégias aplicadas para a elaboração das apostilas e os recursos utilizados pelos professores, o material é confeccionado com base na BNCC e pelo currículo utilizado como guia pedagógico nas escolas do campo, que se trata de um documento específico produzido pela SEMED. O material é organizado da seguinte forma: os professores são responsáveis por elaborar as atividades contextualizadas, porém, cada regional elabora atividades de algumas disciplinas, o restante fica sob a responsabilidade de outras regionais, por esse motivo os professores se queixam de terem que executar com seus alunos atividades elaboradas por outros professores que eles não têm afinidade. A CP (2022) complementa “[...] eu exerço o papel de corrigir e fazer a devolutiva os professores e, em seguida, as coordenadoras da Secretaria de Educação têm a função de organizar e fazer a impressão”.

Ao questionar aos professores sobre a dinâmica de elaboração e os recursos por eles utilizados, o PM 9 ressalta: “[...] para elaborar as atividades eu pesquisava no celular, eu ia fazendo numa folha sem pauta e depois digitava para mandar para a coordenadora, ela avaliava e mandava para a coordenação montar a apostila”. O processo acontecia dessa forma, alguns professores rabiscavam no papel e depois digitava a atividade final.

Diante do exposto, é pertinente reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores, mas cabe questionar, se o professor tinha computador, pelo menos esse, pois digitavam. Por que não usavam o próprio computador para a busca? Falta de *internet* em casa? Se iam à escola para reuniões, não podiam aproveitar para a pesquisa? E os dados móveis, há possibilidade de rotear o sinal.

Quase todos os professores utilizavam a internet como recurso de pesquisa, outros pesquisavam em livros e formulavam suas próprias questões. Cada professor se encarregava de elaborar cinco questões de cada disciplina para o ano determinado no dia da divisão de tarefas. As questões eram formuladas da seguinte forma: quatro questões objetivas, e uma questão discursiva, como o próprio nome diz é o tipo de questão com embasamento teórico.

As questões formuladas eram contextualizadas a fim de facilitar a compreensão, pois muitas famílias tinham dificuldade de interpretar. O tema dos conteúdos vinha na rotina elaborada pela coordenadora. Os professores elaboravam as atividades de acordo com a realidade dos alunos. Como afirma Martins (2015, p. 163) “[...] a educação do campo precisa ser sustentada na realidade das comunidades, no mundo da escola e do trabalho, a fim de que atenda as expectativas de vida dos sujeitos do campo”. Isso vale para a educação oferecida em qualquer espaço, formato, modalidade ou nível.

Os entrevistados relatam que hoje com o retorno das aulas presenciais, enfrentam muitas dificuldades em relação ao aprendizado dos alunos, devido aos dois anos de pandemia. Observa-se o esforço dos professores em elaborar atividades condizentes com a vivência diária dos alunos. Em contrapartida, os relatos mostram a inquietação dos professores em relação algumas atividades elaboradas por outras Regionais Educacionais.

Eu utilizava livros e a internet para pesquisar e elaborar minhas atividades. Depois eu mandava para a coordenadora, mas na maioria das vezes ela me ajudava, porque eu não sabia mexer nas tecnologias. As apostilas eram confeccionadas assim, cada professor ficava responsável por uma disciplina, fazia e mandava para a coordenadora, ela imprimia e entregava a apostila pronta para nós entregar na casa deles. (PM 10, 2022)

O PM 5 relata: “[...] os recursos para a elaboração de atividades eram por meio da internet e também de livros do professor que ficava disponível na escola. Outro recurso que eu

utilizava bastante era a própria BNCC, de onde eu retirava as habilidades [...]”. A BNCC foi uma fonte de pesquisa riquíssima para a produção de material das atividades produzidas pelos professores, pois neste documento constam “[...] orientações o estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais e uso de tecnologias [...]”. (BRASIL, 2018, p. 6).

Conforme o PM 12 descreve: “[...] eu sempre pegava atividades similares, porque eu não encontrava atividades iguais a proposta do conteúdo, aí eu modificava para não ficar igual as atividades da internet. Eu elaborava as atividades da disciplina que eu ficava responsável e mandava para a coordenadora.” Os livros didáticos também foram fontes fundamentais para o desenvolvimento das atividades. Os professores que não tinham acesso à internet, ou que tinham dificuldades em edições de arquivos da internet, como por exemplo salvar, copiar, colar, recortar, entre outros, faziam pesquisas nos manuais disponíveis na escola.

As apostilas recebidas pelos alunos simbolizavam as aulas, eles dedicavam algumas horas do dia para as resoluções, por esse motivo muitas exigências eram cobradas aos professores, por parte da SEMED, como por exemplo, a secretaria sugeria que as atividades fossem compostas por imagens, contextualização e clareza nos questionamentos. Para Oliveira et al. (2017, p. 77), “[...] é preciso atentar-se para as necessidades dos alunos, a elaboração das atividades as quais se destinam a eles, diversificando-as na perspectiva em atender a todos os educandos, em meio as suas idades, conhecimentos e séries distintas”.

Se a gente tivesse autonomia de fazer todas as nossas atividades seguindo o plano de cursos, dava para se organizar e pesquisar tudo antecipadamente. Eu elaborava minhas atividades na internet e algumas eu mesma criava. Depois da elaboração todos os professores mandavam para a coordenadora e ela disse que passava pelas assessoras da SEMED, elas pegavam as atividades, olhavam e organizavam as apostilas. (PM 14, 2022)

Outro aspecto que chamou bastante atenção foi a queixa do professor quanto à autonomia de iniciar as atividades quando eles tinham tempo disponível. Sabe-se que os conteúdos são definidos aleatoriamente para cada professor, e essa divisão acontecia mensalmente, o que significa dizer que o professor não tinha liberdade de iniciar um planejamento antecipadamente. Sobre o assunto, Martins (2017, p. 76) pontua: “[...] há uma urgente necessidade de o professor ser orientado em direção à autonomia da sua atividade docente, com condições de compreender e atuar de forma mais efetiva e contundente frente à diversidade cultural”. No decorrer das entrevistas, muitos professores queixavam-se que não

podiam antecipar seus planejamentos nas horas vagas, seguindo a ordem do plano de curso, porque eram obrigados a esperar o sorteio realizado pela coordenadora no final década mês.

A Secretaria de Educação contava com um grupo de assessoras que faziam a segunda correção das atividades que eram destinadas aos alunos, organizavam todo esse material por anos e separavam a quantidade que seria enviada a cada regional. Dessa forma, o PM 5 salienta: “[...] quando as atividades estavam todas boas, elas montavam as apostilas e imprimiam, depois avisavam no grupo informando que as apostilas estavam prontas, cada professor passava na regional para pegar a sua e ir entregar na casa dos alunos”. Esclarecendo a fala do PM 5, quando as atividades não estavam de acordo com as propostas sugeridas, era feito a devolutiva para que os professores melhorassem a atividade.

Nos fragmentos do discurso, entende-se que as atividades elaboradas para os alunos eram bem corrigidas quanto à gramática, erros ortográficos, contextualização, entre outros. Essas correções são essenciais para que a escola não tenha problemas em repassar atividades com equívocos que pudessem confundir os alunos. Alguns professores não tiveram nem a oportunidade de conhecer seus alunos, pois iniciou o ano letivo em algumas escolas, nas escolas mais distantes as aulas foram interrompidas nas primeiras horas do primeiro dia letivo. Assim, o professor somente imaginava seus alunos e provavelmente observava os seus testes diagnósticos para saber em qual o nível de aprendizagem se encontrava o aluno.

5.2.3 Dinâmica de escolarização: entregas e devolutivas das atividades escolares dos alunos

A interrupção das aulas causou preocupação a toda comunidade escolar, que precisou enfrentar os desafios das aulas remotas. De acordo com o PARECER CEE/AC Nº 25/2020, em seu art. 4º: “[...] para o melhor desenvolvimento das atividades escolares fica estabelecido o Plano II de Atividades Pedagógicas não Presenciais e Aulas Remotas para as Escolas da Rede Municipal de Cruzeiro Do Sul – Acre [...]”.

As aulas remotas foram acontecendo de acordo com as possibilidades que foram surgindo, utilizando os recursos cabíveis. Nas comunidades rurais, poucas famílias têm acesso à internet ou aparelho celular. Algumas localidades não têm rede de telefonia, impossibilitando o ensino a distância por meio de recursos tecnológicos. Pensando nessas situações, a alternativa mais viável para atender os alunos da zona rural foi disponibilizando apostilas impressas, que são caracterizadas como ensino remoto.

Os espaços escolares se mantiveram fechados. A princípio, os alunos não poderiam frequentar as escolas nem para pegar as atividades. Dessa forma, foi decidido pela Secretaria

de Educação (SEMED) que o material deveria ser entregue na casa dos alunos, com datas determinadas para que os alunos fizessem a devolutiva. As entregas das atividades eram feitas pelos professores, percorrendo quilômetros para encontrar cada aluno.

Era a gente (os professores) que elaborava as atividades, depois só mandava para a coordenadora e ela analisava se estava de acordo com as exigências da secretaria, depois ela imprimia, marcava o dia para a gente pegar na regional e nós íamos na casa entregar, mas se acontecesse algum problema com algum professor, a coordenadora junto com a diretora ia nas casas deixar. (PM 9, 2022)

A coordenadora da Regional Educacional BR 307 tinha a função de receber as apostilas da Secretaria de educação e os professores entregavam o material na casa dos alunos. Se acontecesse alguma intercorrência e o professor não pudesse entregar as atividades, a coordenadora da regional, junto com a gestora, se responsabilizava em realizar essa ação para que os alunos não ficassem sem a apostila.

É possível observar o compromisso entre professores, alunos e gestão. O apoio pedagógico é o auxílio prestado aos alunos e professores por parte da coordenadora pedagógica da Regional Educacional BR 307. Sobre o assunto, Almeida (2021, p. 49) reflete: “[...] o docente que é bem assessorado pedagogicamente tem maiores possibilidade de melhorar suas práticas e conseqüentemente conseguir melhores resultados ao ensinar”. Durante o processo de aulas remotas, essa assistência prestada pela coordenação contribuiu para o desenvolvimento da escolarização dos alunos na entrega e devolutiva das atividades. Se os professores são bem assessorados, com certeza as atividades elaboradas são de qualidade e de fácil compreensão pelas famílias, mas em alguns momentos do diálogo com os professores, foi possível a culpa que eles descarregam nos coordenadores pedagógicos de outras regionais, enfatizando que recebem atividades mal elaboradas.

Ao entregar o material na casa dos alunos, os professores marcavam uma data para recolher as apostilas. Depois da devolutiva, as atividades eram corrigidas e atribuídas uma nota. Nesse contexto, o PM 6 aborda que “[...] a entrega das atividades era feita por nós professores, na casa dos alunos. Quanto a entrega e devolutiva, a coordenadora e a diretora não participavam”. É possível entender que a coordenadora e a diretora só participavam da entrega de atividades, quando o professor não estivesse disponível por alguma causa justa, como por exemplo, doente, ou com problemas de acesso à casa dos alunos.

A entrega de atividades era de responsabilidade apenas do professor, a gente ia de casa e casa entregando e orientando aos alunos. Os meus alunos todos devolviam as atividades, embora não fosse eles resolviam as atividades. Eu

começava a fazer a entrega de atividades 7h da manhã e ia passando de casa em casa, se desse 11h e eu não tivesse conseguido entregar todas, eu voltava no outro dia para continuar com o 4º e 5º ano. (PM 5, 2022)

Na escola que eu estava no período de pandemia, eu ia nas casas deixar as atividades e acompanhava os alunos na resolução. No caso, eu tinha que ficar 3 dias da semana na casa dos alunos e dois dias cumprindo horário na escola, então eu os acompanhava nas dificuldades, pois alguns pais não sabem ler e não conseguiam ajudar os filhos. Eu ficava na escola e aqueles que tinham dúvidas iam lá e eu ajudava. E como eu os acompanhava, eu mesma recebia as atividades, não tive problemas em relação a devolutiva, porque eu estava sempre acompanhando. (PM 3, 2022)

Quando analisada a variável que discute a entrega das atividades nas residências dos alunos, vale destacar que os professores percorriam muitos quilômetros durante todo o seu período de aula na escola para conseguir contemplar toda a turma. Quando o tempo não era suficiente para entregar as atividades e explicar, o professor voltava para casa e no dia seguinte retornava a comunidade e continuava o trabalho. Nas falas acima, o PM 5 relata que as apostilas eram devolvidas todas com as devidas resoluções, porém o professor percebia que não era de autoria do aluno.

Cada professor utilizava procedimento, para entrega de atividade, mais cabível, o PM 3 (2022) explica detalhadamente suas estratégias para acompanhar os alunos na resolução das atividades. Os dias da semana eram planejados para que sobrasse tempo para auxiliar os alunos quanto às dúvidas sobre as atividades. Alguns professores estavam presentes nas comunidades para acompanhar os alunos, o que acontecia na maioria das vezes quando o professor morava na mesma comunidade, ou em uma comunidade próxima da escola.

Para os professores que residiam na mesma comunidade dos alunos, ficava mais fácil acompanhá-los, sanando suas dúvidas sobre os conteúdos, que de fato não foram estudados pelos alunos nos anos anteriores, conforme afirma PM 8: “[...] eu ia na regional pegar as apostilas e entregava na casa dos alunos, já deixava marcada a data da devolutiva. As dúvidas dos alunos eu tirava presencialmente, porque eu estava na comunidade todos os dias”. Ainda, o PM 7 ressalta: “[...] os meus alunos como eram sempre mais próximos da escola, eu conseguia entregar as apostilas para todos e receber de todos. Eu moro em uma comunidade vizinha, e isso facilitava”.

De acordo com Souza et al. (2020, p. 162) “[...] os professores desdobram-se na realização das atividades, dentre elas a entrega dos materiais impressos para os alunos do campo e o atendimento aos familiares para esclarecimentos pedagógicos”. Alguns dos entrevistados relatam as barreiras enfrentadas na entrega e devolutiva das atividades, quanto à relação com a família dos alunos.

Os relatos feitos pelos professores no decorrer da pesquisa mostram que vários fatores dificultaram a troca de conhecimento e o avanço para a escolarização. De um lado, tinha aqueles pais que queriam que os professores ensinassem os filhos na escola e cobravam isso do professor, alegando que eles estavam recebendo o salário e não estavam trabalhando. Do outro lado, tinham aquelas famílias que apoiavam a visita dos professores na sua casa.

Iniciou assim, o professor passava na casa para entregar e receber as devolutivas, mas algumas famílias estavam reclamando que não queria receber ninguém em casa, aí passamos a entregar/receber na escola, cada família ia na escola pegar e devolver a apostila do seu filho. (PM 1, 2022)
Eu estava indo na casa dos alunos, primeiro eu consultava as famílias ver se elas liberavam, mas eu ia toda equipada. É tanto que eu tinha que registrar com fotos para mandar para a secretaria, provando que eu estava trabalhando de acordo com as exigências sanitárias, eu fazia fotos com a família e também trabalhando com a criança para provar que eu estava fazendo aquilo, e nos meus relatórios eu descrevia todo meu trabalho. (PM 2, 2022)

As aulas remotas iniciaram com essa contrariedade. De um lado, a Secretaria de Educação orientava aos professores que não recebessem as famílias na escola, mas nem todos os pais aceitavam receber os profissionais nas suas residências devido à proliferação do vírus da Covid-19, ao dialogar com os professores, eles explicavam que algumas famílias conviviam com idosos ou outras pessoas que faziam parte dos grupos de riscos para o agravamento da doença.

Dessa forma, alguns profissionais da educação do campo ficaram em uma situação complicada para fazer a entrega/recebimento das atividades. Por esse motivo, os professores utilizavam todos os recursos de prevenção possível, por exemplo, máscaras, luvas, álcool em gel e o maior distanciamento possível dos alunos e dos pais. Quando o número de mortes pela Covid-19 foi minimizando, os professores começaram a ficar mais tempo nas residências fazendo intervenções pedagógicas, conforme descreve o PM 6 sobre a sua trajetória de entregas e devolutivas das atividades:

A gente saía de casa em casa, passava mais ou menos duas horas na casa do aluno, explicando todas as atividades, eles recebiam a apostila, mas muitas vezes nem funcionava muito, para alguns era apenas um pedaço de papel, eu focava mais naqueles que eu via que não tinha quem ajudasse em casa. Geralmente, a gente chegava na casa e chamava o aluno e o responsável dele e dizia, “estou entregando essa apostila de atividade para o seu filho e fazia a explicação para os dois”, isso quando o responsável sabia ler, quando não sabia, a gente passava um tempão explicando só para o aluno mesmo. Não tinha aquele contato como é na sala de aula, mas eu sempre tentava acompanhar. (PM 6, 2022)

Com base nesse argumento, é possível perceber que o PM 6 não tinha uma turma com muitos alunos, visto que o mesmo demorava duas horas na casa de cada aluno. No discurso do professor, nota-se também que alguns alunos não tinham ajuda dos pais, pois não eram alfabetizados, então o professor se via na responsabilidade de ajudar o aluno, passando mais tempo com ele para explicar sobre cada resolução das atividades. Para Martins (2022, p. 233) “[...] é consenso entre os professores o reconhecimento da total confiança que as famílias da zona rural depositam na escola e no professor”.

Ao chegar na casa dos alunos para entregar o material, os professores conversavam com os pais para que eles também se responsabilizassem em incentivar o filho a entregar a atividade no dia proposto pelo professor, visto que tinha um prazo marcado para a devolutiva. O PM 13 salienta: “[...] o ato da entrega eu fazia a leitura a apostila com os alunos e explicava as atividades, a gente pedia ajuda da família para que eles ajudassem os alunos nas atividades, sempre me disponibilizava, para sanar as dúvidas”.

Mesmo com o tempo corrido para entrega de uma apostila para a outra, os professores se disponibilizavam a sanar as dúvidas dos alunos, mas alguns pais não tinham essa preocupação de procurar o professor na escola, para que o professor fizesse uma segunda explicação sobre as atividades. Em consequência, o professor chegava na casa do aluno e as atividades não estavam resolvidas.

Sobre o assunto, PM 6 (2022) relatou que muitas das vezes os alunos não faziam as atividades, então o professor marcava outra data e isso se repetia por várias vezes, pois a família não contribuía, não ajudava e nem cobrava da criança. Devido à responsabilidade de entregar as notas à direção da escola, os professores eram obrigados a insistir que os alunos resolvam as atividades. Em outros casos, os alunos somente rabiscavam a apostila, faziam as atividades todas erradas só para se livrar do professor.

Para os professores que não moravam na mesma comunidade do aluno, a situação das devolutivas ficam complicadas, pois aconteciam muitas inadimplências. Os pais trabalhavam no roçado e levavam os filhos para ajudar. Outros, somente por desinteresse mesmo. No decorrer da entrevista, ao questionar sobre as devolutivas, PM 6 (2002) narrou: “[...] a gente muitas das vezes chegava na casa, e o aluno não tinha resolvido nada da apostila, aí eu sentava pegava na mão dele e ajudava responder pelo menos o básico, eu sempre foquei em português e matemática”.

Nós pegávamos as apostilas na regional, ia na casa de cada aluno e já marcava uma data para a devolutiva, quando a gente ia recolher as apostilas, nós já levávamos a próxima, sempre que a coordenação deixava disponível. Assim,

nós recolhíamos a apostila anterior e levava para corrigir e dar as notas, depois da correção essas atividades ficavam guardadas na escola, porque servia como documento. (PM 13, 2022)

O tempo de entrega e devolutiva acontecia duas vezes ao mês. Por esse motivo, a maioria dos entrevistados relata que recebia as apostilas na Regional Educacional e iniciava a entrega no mesmo dia, para ganhar tempo. Essa dinâmica acontecia da seguinte forma: o professor fazia a entrega do material e contava aproximadamente dez dias para a devolutiva. Como a entrega era quinzenal, eles aproveitavam os próximos cinco dias para recolher e fazer a correção. Porém, a inadimplência de devolutivas às vezes atrapalhavam seus trabalhos, pois a apostila era composta de aproximadamente 40 atividades.

Muitas dificuldades surgiram com a chegada da pandemia e a crise econômica. Algumas famílias se deslocaram provisoriamente das suas residências para outras comunidades onde residem os familiares, em busca de sobrevivência, pois com o isolamento social eles não podiam se dirigir as áreas urbanas para comercializar seus produtos, então buscaram amparos em outras comunidades, eles mudavam sem comunicar os professores. Essa ação trouxe alguns prejuízos para a escola e para o próprio aluno, pois, quando eles retornavam, as atividades tinham de ser recuperadas. Os professores não poderiam deixar o aluno como desistente nessas situações, pois ele continuava matriculado na escola. Com a dificuldade de rede telefônica nas comunidades rurais, só restava esperar que as famílias retornassem.

Em alguns casos, a gente recebia tudo lindinho e sabia que não tinha sido resolvido pelo aluno, porque aluno de 1º ano não sabia escrever cursiva, então eu chamava a mãe e explicava que ela não podia fazer as atividades da criança, porque senão ele não ia aprender nada. Aí eu apagava tudo e fazia com a criança, na frente da mãe, para que ela pudesse perceber que ela não estava ajudando o filho, mas ela estava apenas entregando a atividade. Eu acredito muito, que a maior preocupação dos pais era com o Bolsa Família, porque eles achavam que se não entregasse a apostila com as atividades resolvidas, o auxílio ia ser suspenso. Mas eu dizia para eles que o Bolsa Família estava seguro, que agora tinha que focar na aprendizagem dos filhos deles. Eu ensinava os pais, como eles tinham que ensinar, e foi melhorando, porque eles começaram a entender a responsabilidade de ajudar e não fazer as atividades. (PM 6, 2022)

Independente se estamos no ensino presencial ou remoto, a contribuição da família sempre será essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. Conforme relato do PM 6, hoje algumas famílias de baixa renda estão mais preocupadas com os auxílios sociais disponibilizados pelo governo federal do que com a própria aprendizagem dos filhos. De acordo com Amorim (2019, p. 41), “[...] os familiares e responsáveis assumem suas responsabilidades

não só com os materiais didáticos ou no compromisso de trazer e buscar os alunos na escola, mas que seja ativo e participativos nas atividades propostas pelo professor”.

Muitas dificuldades foram enfrentadas pelos professores quanto à participação da família. De acordo com o PM 10, os pais alfabetizados ajudavam os filhos na resolução das atividades, mas tinham aqueles que eram analfabetos e esses, pelo fato de não saber ajudar nas atividades, não davam muita importância e acabavam levando as atividades para terceiros resolverem, apenas para entregar para o professor e fugir da responsabilidade. Nesse caso, o professor percebia e questionava aos pais. Dessa forma, o aluno não tinha contato com as atividades e tudo acontecia simplesmente pela nota, ou seja, eram lançadas ótimas notas para o aluno, mas não acontecia escolarização.

Alguns alunos não faziam a devolutiva no dia certo, eu tinha que ficar indo na casa deles e cobrar para que eles devolvessem a apostila. Minha maior dificuldade quanto as devolutivas, foi com dois alunos que moravam ao lado da escola, porque não tinha muita parceria com os pais deles, os pais eram separados, eu os procurava (os alunos) e ficava cobrando, eles me enrolavam e eu cobrava firme, mas esses alunos faziam de qualquer jeito, deixava atividades em branco, as atividades eram sujas e rasuradas. A gente via que os pais não davam a mínima e não ajudavam. (PM 12, 2022)

Cada entrevistado tem uma situação diferente se tratando das devolutivas do material disponibilizado para os alunos. É possível observar que, além de lidar com as cobranças por parte da Secretaria de Educação, os professores tinham seus desafios em relação à família dos alunos. Algumas famílias tinham problemas que prejudicavam o desenvolvimento escolar dos filhos. Na visão de Amorim (2019, p. 27) “[...] a educação não é exclusividade do professor e sim em conjunto com os alunos, família, escola e comunidade em geral”.

Em contrapartida alguns entrevistados relataram não enfrentar nenhum tipo de problema com relação às famílias dos alunos, o PM 4 proferiu não ter nenhuma adversidade porque morava na mesma comunidade dos alunos, as casas eram todas próximas e o professor recebia os alunos na sua própria casa, acompanhando os alunos na medida do possível. Alguns não sabiam ler e nem escrever, então a atenção para com esses era mais intensa.

5.2.4 As mudanças nas estratégias de ações escolares em tempos de pandemia: da rigidez à flexibilização

A educação das turmas multisseriadas nas comunidades rurais e também nas escolas urbanas foi marcada por dois momentos da pandemia de Covid-19. Alguns meses, os protocolos sanitários estavam mais rígidos; em outro momento, houve uma flexibilidade conforme os decretos Federais, Estaduais e Municipais. Ao questionar aos professores sobre as estratégias

pedagógicas nesses momentos da pandemia, observa-se que aconteceram algumas mudanças, dependendo da comunidade em que o professor lecionava.

Houve diferença sim, dependendo da flexibilidade da pandemia. Em 2021 quando o número de mortes estava reduzindo, eu chegava em algumas casas e tinha uma placa dizendo que não estavam recebendo visitas, mas eles diziam para eu deixar no quintal, que depois eles pegavam as apostilas, tivemos alguns casos assim, mas com o tempo melhorou. (PM 6, 2022)

Em algumas situações, as famílias sugeriam que os professores deixassem as atividades de baixo de uma árvore para eles pegarem depois de algumas horas, pensando em distanciar o contato entre o professor e as famílias. Mesmo com a flexibilidade da pandemia, alguns professores relataram não ter nenhum contato direto com o aluno, os atendimentos aconteciam com o aluno na janela de casa e o professor no quintal e também todos usando máscara. Essa dinâmica dependia muito da vivência social entre os professores e as famílias. Alguns professores moravam na mesma comunidade em lugares de difícil acesso, onde as pessoas pouco eram visitadas. Assim, as famílias tinham uma certa intimidade e acabavam que flexibilizando o contato entre o professor e o aluno.

Nesta mesma linha de pensamento, o PM 11 relata que no início da pandemia ele só entregava as apostilas, marcava de sete a quinze dias para a devolução, não havia explicações sobre os conteúdos, os alunos junto com a família faziam as resoluções sem a ajuda do professor. Com a flexibilização do distanciamento social, iniciou-se o apoio pedagógico que acontecia na casa dos alunos. Esse apoio era assessorado pelo professor, que visitava as casas dos alunos para explicar as atividades e tirar as dúvidas dos alunos.

Alguns professores levavam atividades extras para a casa dos alunos, na expectativa de reforçar o aprendizado. No decorrer da pandemia, os trabalhos foram realizados na casa dos alunos, mas posteriormente foi liberado pelas coordenadoras da Secretaria de Educação que os professores atendessem aos alunos na escola.

O início da pandemia foi muito restrito, depois flexibilizou mais e então nós professores podíamos receber os alunos na escola para tirar dúvidas. Teve um dado momento no início da pandemia, que a gente só entregava mesmo, as atividades, daí os pais começaram a reclamar porque nós estávamos entregando e não estava dando suporte, eles (os pais) não tinham conhecimento dos conteúdos, então houve uma reunião pela SEMED e passaram pra nós ficar acompanhando os alunos nas atividades e poder tá explicando melhor para tirar dúvidas e melhorar a compressão dos alunos. (PM 3, 2022)

Dependendo da rigidez e flexibilidade da pandemia. Meu trabalho teve algumas mudanças, assim, quando a pandemia estava muito forte, elas (coordenadora e diretora) diminuía os dias que nós tínhamos que entregar, ou, combinava com os pais para que eles viessem na escola pegar, mas

cumprindo todas as exigências do ministério da saúde, usando máscaras, álcool e mantendo o distanciamento. Em alguns momentos a gente ia na casa mesmo. (PM 9, 2022)

Diante das mudanças na educação do campo no decorrer da pandemia, no momento crítico e de muita rigidez, os professores foram liberados para trabalhar por menos dias, ou seja, somente entregavam as atividades na casa dos alunos, não sendo obrigados a cumprir todos os dias da semana de trabalho na escola. Alguns professores criaram suas próprias estratégias de trabalho, organizando o seu tempo disponível da melhor forma possível.

Alguns docentes adotavam estratégias diferenciadas, visando organizar seu atendimento na casa dos alunos, o PM 8 ressaltava que adotou um calendário dividindo os alunos por nível de aprendizagem e passou a atender na segunda-feira só com os primeiros anos, na terça-feira trabalhava só com os segundos anos, na quarta-feira era o terceiro ano, mas juntava o único aluno do quarto ano (atendia esse aluno ou junto com os segundo ano ou terceiro), quando era quinta-feira atendia somente os alunos do quinto ano. E na sexta-feira ficava disponível na escola para ajudar nas dificuldades dos alunos. Se eles tivessem dúvidas nas atividades, eles iam à escola. Essa foi a estratégia individual adotada por este professor.

Quando a Secretaria de Educação liberou para que todos os professores pudessem receber os alunos na escola, PM 7 dividiu os seus alunos por grupo, selecionando os que tinham mais dificuldades para uma assistiva mais próxima, utilizando apenas duas horas diárias. O restante do tempo disponível pelo professor era para corrigir as atividades que ele desenvolvia com o aluno. O entrevistado chama atenção para a contrariedade de algumas famílias, que no momento mais rígidos da pandemia não aceitavam que os professores fizessem apoio pedagógico na sua residência, porém, queriam que os professores levassem os alunos para a escola. Entretanto, neste momento os professores não estavam liberados pela Secretaria de Educação, e essa flexibilidade foi acontecendo aos poucos.

Quando flexibilizou a pandemia e os professores foram autorizados a direcionar grupos de alunos à escola, todos levavam suas apostilas e o professor acompanhava passo a passo a resolução dos exercícios. Para esse tipo de apoio pedagógico, o professor utilizava o quadro de giz, giz, cartazes e algumas imagens.

Dependendo da rigidez e flexibilidade da pandemia, eu combinava com os pais para que eles viessem na escola pegar, mas cumprindo todas as exigências do ministério da saúde, usando máscaras, álcool e mantendo o distanciamento. Em alguns momentos a gente ia na casa mesmo. Em alguns momentos os pais não queriam que nós fôssemos na casa deles. (PM 9, 2022)
Eu tive dificuldades dependendo da flexibilidade da pandemia, porque tinham alguns pais que eram muitos nervosos, tinham muito medo de contrair a

COVID, aí de certa forma eles me rejeitavam, em contrapartida tinha uns que não se importavam. Teve um momento que ficou bem complicado mesmo. (PM 10,2022)

Face ao exposto, alguns pais não se sentiam seguros em mandar as crianças para receber as atividades na escola, então eles mesmo preferiam ir. Outros pais tinham muito medo de contrair o vírus e isso minimizava a relação entre professores e alunos. Diante das falas dos entrevistados, é possível perceber que a situação só foi melhorar quando os casos da doença começaram a diminuir, as pessoas se sentiram mais aliviadas e mais seguras para que o professor se aproximasse dos alunos.

De acordo com o PM 11 foi necessário adotar uma estratégia diferenciada na tentativa de alfabetizar os alunos, durante o isolamento social. Assim, ele destacava três dias na semana para visitar a casa dos alunos e entregar as atividades. Nos próximos dois dias da semana que restavam, a professora cumpria horário na escola. Muitas vezes, baixava vídeos dos conteúdos no seu celular e levava para os alunos assistirem. Mesmo assim, com a volta do ensino presencial, foi possível que os alunos ainda tivessem muitas dificuldades em relação à leitura, escrita.

No período mais rígido da pandemia, houve muitas orientações para os professores, via WhatsApp, quanto aos cuidados e restrições impostas pelo Ministério da Saúde. Os professores ficaram numa situação muito difícil, porque alguns pais reclamavam que os professores não estavam trabalhando. Devido essas reclamações, alguns professores passaram a frequentar a casa dos alunos, mesmo com a situação pandêmica severa.

No decorrer da pandemia, o rendimento escolar dos alunos era baixo, o PM 11 explica que por muitas vezes chegava na casa do aluno para recolher as atividades e o aluno não estava, mas deixava com alguém para entregar. Quando o professor folheava, o aluno tinha resolvido só a metade, mesmo assim, o professor levava para corrigir e avaliar o que ele tinha feito, porque tinha um prazo para entregar as notas e a secretaria cobrava muito os prazos. Vale ressaltar que, o fato de não responderem a todos os exercícios da apostila pode indicar vários aspectos do processo de aprendizagem. Por exemplo, dificuldade de compreender a proposta da atividade, do conteúdo, dentre outros. Serve, inclusive como avaliação diagnóstica.

Na realidade nem todos os alunos conseguiam resolver as atividades, porque tinham alguns que o pai e a mãe não sabiam ler e nem escrever, aí ficava ruim. Se o professor não sentasse com o aluno naquele momento e fizesse todas as atividades juntos, o aluno ficava com rendimento muito baixo. (PM 12, 2022) Muitas vezes eu levava a apostila e quando chegava na escola, percebia que tinham muitas atividades em branco, então, eu voltava na casa deles levando a mesma apostila para que eles e ajudava eles a resolverem, porque senão não

tinha como atribuir uma nota. As notas não eram boas, ficavam sempre razoáveis (PM 13, 22)

Muitas situações contribuíam para o baixo rendimento dos alunos no decorrer do ensino remoto. É possível observar inúmeras queixas por parte dos professores, devido ao analfabetismo dos pais, e pela falta de assistência dos alunos em casa. Por algumas vezes, os professores precisavam voltar à casa dos alunos para tentar recuperar a nota, levando o mesmo material disponibilizado. Morim (2019, p. 41), ressalta “[...] para que o professor tenha êxito nos seus objetivos é fundamental que haja uma parceria entre todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem”. Se o aluno tem um caderno de atividade em casa para resolver e entregar na data marcada, cabe à família acompanhá-lo. Porém, algumas famílias do campo trabalham em casas de farinha, roça e até a lavoura, com carga horária de trabalho exaustivo. Outra variável que impedem de os pais acompanharem os filhos nas atividades escolares é o analfabetismo, muitos não tiveram chance de estudar.

5.2.5 Atividades adaptadas e/ou não adaptadas ao ensino multisseriado

As aulas presenciais no ensino multisseriado são adaptadas de acordo com a vivência dos alunos, nas quais muitas situações são levadas em consideração. Entre essas adaptações, destaca-se o meio em que o aluno está inserido e o nível de aprendizagem em que ele se encontra. Alguns alunos podem estar no 4º ano com nível de aprendizagem equivalente ao 3º ano, outros podem estar no 2º ano com nível de aprendizagem correspondente ao 3º ano, e assim sucessivamente. Pensando no ensino remoto, foi questionado aos professores sobre as adaptações das atividades disponibilizadas aos alunos, se, no decorrer da elaboração das atividades, houve essa preocupação em adaptar as atividades? PM 6 explica que:

[...] a ideia que se propagam pela secretaria é que foi pensado no multisseriado como alunos de níveis mais baixos, mas de acordo com as experiências que nós professores vivenciamos, principalmente no ano de 2021, nem todas as atividades, rotinas, ou apostilas, foram adaptadas [...]. (PM 6, 2022)

No decorrer da entrevista, notou-se que nem todas as atividades elaboradas pelos professores foi pensado no nível de aprendizagem dos alunos, assim. O professor não podia elaborar as atividades da sua turma, por conta da divisão de conteúdos entre as Regionais Educacionais. A partir do momento em que o sistema tira a autonomia do professor, que é uma pessoa próxima da realidade do aluno, isso distancia o aluno do ensino.

Conforme relatado, o professor não teve autonomia de trabalhar com base nas necessidades dos alunos, os conteúdos eram pré-programados para que tivesse algo para entregar para os alunos. É difícil entender se em algum momento o foco foi realmente o aluno,

ou se foi pensado somente em camuflar a educação. Não faz sentido os professores elaborarem atividades para alunos que nem eram da mesma regional, para alunos que eles nem conheciam, porque as escolas não são homogêneas em conhecimentos, por isso é incorreto mensurar a necessidade dos alunos de outras regionais.

Por conseguinte, abordando sobre as atividades do ensino remoto serem ou não adaptadas para as turmas multisseriadas, o PM 9 não concorda que as atividades elaboradas pelos professores das outras regionais não eram adaptadas ao multisseriado. Uma situação é o professor elaborar atividades para as turmas de 4º ano que são alfabetizadas, outra são os alunos do mesmo ano que não sabem ler. Observa-se que não tinham adaptações para o multisseriado, porque era utilizada a mesma atividade para todos os alunos de todas as regionais. “Eu não vejo como suficiente para escolarizar, nas minhas atividades eu pensava em adaptar ao nível dos alunos, mas outros professores não tinham essa mesma visão” (PM 9, 2022).

Para os professores, o grau de dificuldade das atividades era elevado, muitos alunos não conseguiam compreender os conteúdos mesmo com todas as contextualizações apresentadas. De acordo com o PM 5, as estratégias de ensino adotadas no decorrer da pandemia estavam muito longe da realidade dos alunos, não estavam adaptadas a cultura dos alunos. Os alunos não acompanhavam aquelas atividades, eram elaboradas, de modo geral, como se o ensino fosse seriado, as atividades eram difíceis. Essa estratégia dos professores de outras regionais mandarem atividades prontas para a Regional 307, não é plausível.

[...] as atividades não eram adaptadas ao nível do aluno, os alunos do primeiro ao terceiro ano eram pré-silábicos e as atividades que iam para eles eram muito avançadas, tinha questão que não tinha condições dos alunos responderem, porque eram conteúdos que eles nunca tinham visto. (PM 12, 2022)

Não, porque os conteúdos eram bem avançadas para os alunos, eu tinha aluno do quinto ano que não sabia nem ler, e as atividades eram difíceis. As apostilas não eram adaptadas, hoje, com o ensino presencial, eu vejo que todos os alunos têm o mesmo nível. As atividades eram adaptadas a série, mas não ao nível de aprendizagem. (PM 13, 2022)

Dá-se a entender que os professores não trabalhavam satisfeitos no ensino remoto, como sugestão, poderia melhorar a aprendizagem dos alunos se cada professor elaborasse seus planos de aulas e as apostilas para sua turma. O professor elaborar uma atividade para um aluno do 4º ano que sabe ler pode ser proveitoso, mas, ao dividir esta mesma atividade para os alunos do mesmo ano que não sabem ler, pode não ser favorável. Dessa forma, vê-se que faltou pensar mais no nível de aprendizagem do aluno. O PM 9 complementa, “[...] eu não via como suficiente para escolarizar, nas minhas atividades eu pensava em adaptar ao nível dos alunos, mas outros professores não tinham essa mesma visão”. O professor tinha autonomia de adaptar atividades

de apenas uma disciplina, as demais atividades eram oriundas de outras regionais e tinham que ser aplicadas aos alunos.

O art. 28 da LDB menciona a educação básica para a população rural, que contempla as escolas multisseriadas, deixando claro que pode haver adaptações necessárias nos conteúdos curriculares, metodologias apropriadas às reais necessidades dos alunos, e até na adequação do calendário escolar, se houver necessidade, o ensino pode ser adaptado à natureza do trabalho rural.

O ensino multisseriado é marcado por muitas mudanças, se comparado ao ensino seriado. PM 12 esclarece: “[...] os alunos do primeiro ao terceiro ano eram pré-silábicos e as atividades que eles recebiam eram muito avançadas, tinha questão que não tinha condições deles responderem, porque eram conteúdos não foram estudados”. Diante dessa situação, é importante buscarmos entender os motivos pelos quais os conteúdos curriculares não contemplaram todos os alunos, se tornando desconhecidos pelos alunos. Foram dois anos de ensino remoto, e o currículo escolar segue uma ordem quanto aos assuntos repassados aos alunos, com o baixo aproveitamento do ensino remoto, os alunos que avançaram de ano, tiveram dificuldade de acompanhar os conteúdos do ano seguinte.

Adaptar os conteúdos ao ensino multisseriado e aos níveis de aprendizagem dos alunos talvez não tenha sido prioridade para os responsáveis pela educação do campo. PM 1 argumenta que “parcialmente teve adaptações ao multisseriado, porque foi utilizado o currículo da educação do campo para elaborar as atividades, de certa forma, todos os conteúdos do documento já são adaptados”. Ao analisar a fala do entrevistado, faltou adaptar as atividades à realidade do aluno, conforme sugere a LDB. O nível de aprendizagem dos alunos não foi o foco para construção das atividades.

Sim, as minhas atividades foram adaptadas porque, como eu te falei, eu estava indo de casa em casa e também já sabia da necessidade de cada aluno, tipo, se hoje eu ia na casa da Maria e eu já conhecia as dificuldades dela, eu levava materiais concretos que se aproximavam da necessidade dela, eu ia preparada. (PM 2, 2022)

Sim, na verdade essas atividades foram elaboradas por série. Mas foi pensado no nível de aprendizagem sim, muitos professores se preocupavam com isso. Mas também recebíamos atividades bem difíceis que sabíamos que os alunos não eram capazes de responder aquela atividade. (PM 4, 2022)

Quanto à adaptação das atividades ao ensino multisseriado e ao nível de aprendizagem dos alunos. O PM 2 explica que mesmo que todas as atividades não contemplassem o grau de dificuldades do aluno, como acontecia essa aproximação entre professor e aluno, o professor tentava complementar as atividades escritas com atividades práticas/material concreto. Em

contrapartida, o material de estudo disponibilizado aos alunos em partes era com grau de dificuldade elevado.

5.3 CATEGORIA 3: ENFRENTAMENTOS PEDAGÓGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: O OLHAR DO PROFESSOR

O ensino remoto foi marcado por muitas experiências por parte dos docentes que tiveram que se reinventar, buscando práticas diferenciadas a fim de garantir o ensino. Outrossim, os professores destacam lacunas e sugestões de melhorias para a escolarização em tempos de pandemia, levantam críticas e se queixam das dificuldades de adaptação ao ensino remoto. Dessa forma, esta categoria se subdivide em seis subcategorias seguidas, que serão tratadas a seguir.

5.3.1 O olhar do professor sobre suas experiências no ensino remoto

Em meio à pandemia da Covid-19, surgiu a necessidade de reinvenção das novas formas de ensinar e aprender, emergindo então o ensino remoto. As dificuldades e experiências encontradas no percurso dos profissionais de educação colaboraram para a sua vivência reflexiva. Nesse panorama pandêmico, os alunos, famílias e professores das escolas rurais, evidenciados como menos favorecidos pela nova cultura tecnológica, buscam se adequar ao ensino remoto.

As instituições escolares, alunos, professores e nem os próprios Estados provavelmente não estavam preparados para enfrentar este momento tão delicado e emergencial vivido nos anos de 2020 e 2021. O ensino teve de ser reinventado e os profissionais de educação viveram experiências não programadas. Dessa forma, a pesquisa relacionada a este tópico se trata de compreender o olhar do professor e as experiências referentes ao ensino remoto.

Ao entrevistar os professores sobre suas experiências no decorrer do ensino remoto, PM 4 explana que este foi seu primeiro ano de trabalho na regional, iniciou no ensino remoto e foi uma fase difícil. Ao assinar o contrato, o professor se dirigiu até a regional, a coordenadora entregou o material e explicou a dinâmica do ensino remoto. O professor relatou ter formação superior, mas não tem conhecimento na área de informática, portanto ele precisou de ajuda para elaborar as atividades e se adaptar o ensino remoto. “Iniciar a carreira profissional trabalhando com o ensino multisseriado, especificamente com alunos do 1º ao 5º ano, foi um grande desafio para quem nunca havia trabalhado antes. Ter que elaborar as atividades com todos os conteúdos, pesquisar [...]” (PM 4, 2022), afirmando, por fim, que foi necessário a ajuda de outros professores que tinham mais experiência.

Iniciar o ensino remoto foi desafiador para todos os envolvidos na educação, tanto para os professores que já tinham experiência na área da docência, como para os que estavam iniciando sua carreira. De acordo com Almeida (2021, p. 62) “[...] no que concerne ao contexto das escolas do campo e da oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, são escolas multisseriadas, com professores unidocentes, que possuem formação em magistério ou ensino superior”. Com tantas dificuldades e entraves para iniciar o ensino remoto, os professores não tinham vivido essa experiência de ensinar os conteúdos com horas reduzidas na casa dos alunos. Como visto no parágrafo anterior, muitos professores iniciaram sua carreira em um momento de pandemia, uma classe com cinco turmas juntas e dando aula de todas as disciplinas.

Cada entrevistado discute sobre sua rotina no ensino remoto. Cada experiência é importante porque cada um usava suas possibilidades. O PM 5 explana, por exemplo, que o que lhe ajudou muito foram as impressões de atividades extras na impressora da outra escola, com autorização da diretora. Durante a pandemia, o professor teve problemas de acesso à comunidade, mas apesar da distância e dos enfrentamentos negativos, chovendo ou não, era possível estar na comunidade todos os dias letivos.

Nos dias de chuva forte, os professores saíam de casa mais cedo, porque sabiam que teriam que enfrentar muita lama nas estradas dos ramais. O PM 5 acrescenta “[...] durante o período de pandemia tive dificuldade de ensinar, devido o contato com o aluno, muitas vezes eu chegava na casa do aluno e não os encontrava, estava para cidade, para o roçado, [...]”.

No decorrer da pesquisa, foi possível observar um professor que estuda pedagogia pelo PARFOR, o qual fala dos obstáculos enfrentados para se dividir entre a zona rural e a zona urbana, numa escola de difícil acesso. PM 10: “[...] quando eu comecei a lecionar, eu ia para a comunidade e passava a semana lá, mas quando iniciou as aulas da graduação eu tinha que voltar para estudar, então eu passei a ir só uma vez na semana e ficava dois dias lá”.

É possível perceber a baixa carga horária de aula do PM 10, pois a disponibilidade dele era somente de dois dias semanais destinados aos alunos, muitas tarefas tinham que ser cumpridas nesse espaço de tempo, como: entregar as atividades, tirar dúvidas, recolher as devolutivas, corrigir e atribuir uma nota. Mesmo que o professor leccione para uma classe com poucos alunos, fica difícil acreditar que dois dias na semana são suficientes para desenvolver tantas tarefas, considerando que visitar a casa de cada aluno demanda tempo. Diante do relato do professor, o baixo nível de escolarização é resultado da desorganização por parte da SEMED, pois se o professor estuda e não tem tempo suficiente para cumprir as horas aula letivas, infelizmente esse professor tinha que concluir a graduação e posteriormente assumir uma vaga de docente.

5.3.2 O olhar do professor sobre as estratégias pedagógicas e práticas docentes em tempos de pandemia

Segundo os professores, todas as Regionais Educacionais pertencentes à rede municipal de educação aplicaram a estratégia de divisão de conteúdos e disciplinas propostas pela BNCC e pelo currículo referente à educação do campo. Vale ressaltar que, conforme os professores, essa prática ocorre também no momento atual, presencial, visto que, segundo a gestão das escolas, essa prática otimiza o tempo de planejamento dos professores.

Para os professores que lecionam para 05 turmas (1º ao 5º ano) no decorrer da pandemia, a redução da demanda de tempo quanto à elaboração de atividades e recursos mostrava-se plausível, uma vez que não é necessário planejar para as 05 turmas abrangendo as 8 disciplinas, mas reduzia-se somente a um ano e no máximo dois conteúdos. Nessa direção, quanto à divisão de conteúdos e disciplinas, alguns professores concordam em elaborar atividades de apenas uma disciplina, pois reduz as tarefas e demanda de tempo. Os fragmentos do discurso PM 1, PM 4 e PM 13 explicam algumas ações vistas como positivas:

Essa estratégia de divisão de disciplinas e conteúdos adotadas pelas regionais facilitou para os professores, pois reduz o tempo de trabalho, mas, ficou mais difícil para os alunos aprenderem. (PM 1, 2022)

No decorrer da pandemia a Regional Educacional fazia a divisão de conteúdo sim, na minha opinião essa divisão foi satisfatória sim, porque senão os professores ficavam sobrecarregados, como está esse ano, são muitos conteúdos para planejar [...]. Essa divisão de conteúdo ficou mais fácil para nós, porque a gente pegava uma parte dos conteúdos prontos (as atividades). (PM 4, 2022)

Depende de cada turma, mas eu acredito que foi satisfatório trabalhar com a divisão de conteúdos e disciplinas. Ficou mais fácil para o professor, porque em vez da gente fazer atividades de todas as disciplinas e séries, nós fazíamos só de uma disciplina. Mas, nem todas as atividades que eu recebia dos outros professores, atendia a necessidade dos meus alunos. (PM 13, 2022)

Sob as ações de divisão de tarefas adotadas pelas Regionais Educacionais, através dos discursos dos participantes, verifica-se que alguns se concentram na redução de tempo de trabalho que lhe foi proposto, sem muita preocupação na aprendizagem do aluno. Em contrapartida, no decorrer das entrevistas, alguns professores lançam olhar para a necessidade da turma, enfatizando a importância de o professor planejar e adaptar as atividades para os seus alunos, pelo fato de conhecer a necessidade de cada um, a comunidade a qual está inserida e as dificuldades dos seus alunos.

Sobre a ligação entre professor e aluno, Souza et al. (2020, p. 1625) discorrem que “[...] o ensino centrado na realização de tarefas escolares, sem a mediação docente, inviabiliza processos reflexivos e criativos de construção do conhecimento”. Os professores cobram um

contato mais direto entre professores e alunos, pois as estratégias pedagógicas adotadas pela SEMED no decorrer da pandemia, não permitiram que o professor elabore todas as atividades para a turma.

Como a situação vivenciada não permite o contato direto entre professores e alunos, os professores poderiam usar sua criatividade e oferecer aos alunos atividades extras que contemplassem suas necessidades, como: o aluno que tivesse dificuldade na leitura, o professor podia fazer recortes de livros e revistas a fim de incentivar nesse processo; Os alunos que não conhecem as letras, poderiam ser surpreendidos com alfabeto móvel; Para aqueles que tem dificuldades na escrita, poderia utilizar o caderno de caligrafia com mais frequência.

Outro fator que cabe ressaltar é a insatisfação dos professores ao receber, de outras regionais, atividades que compõem o material disponível para os alunos, que, segundo eles, não suprem as necessidades dos alunos. No decorrer da pandemia, as coordenadoras das escolas do campo sugeriam que as atividades fossem elaboradas de acordo com a BNCC e o currículo disponível para a educação do campo, porém eram atividades que não contemplavam o nível de aprendizagem dos alunos.

Ao questionar aos docentes se as estratégias pedagógicas e as práticas docentes adotadas no decorrer da pandemia para as turmas multisseriadas foram satisfatórias para a escolarização dos alunos, foi perceptível que alguns professores tiveram dificuldades de ensinar aos seus alunos utilizando uma metodologia planejada por outros grupos de professores. Nesse contexto, os participantes PM 10, PM 11, PM 12 e PM 14 demonstram insatisfação quanto à divisão de conteúdos por Regional Educacional.

É assim, cada aluno é diferente e cada professor tem sua metodologia, de certa forma eu conheço meus alunos, mas não conheço os outros, então pra eu fazer atividade para outros alunos baseando-se nos meus, pode até ter rendimento para os meus, mas para outros alunos de outras regionais, pode não ter eficácia. Para o professor ficou mais fácil, e para o aluno não foi satisfatório. (PM 10, 2022)

[...] eu não acho que seja satisfatória para a aprendizagem dos alunos, eu acho que cada regional tinha que elaborar suas sequências pedagógicas e suas avaliações, porque cada coordenador sabe das dificuldades, de modo geral, e cada professor conhece as dificuldades e aprendizagem dos alunos. (PM 11, 2022)

Quanto as estratégias utilizadas no decorrer da pandemia, eu acredito que, por um lado foi satisfatória, por outro não. Porque a maioria dos professores quando iam elaborar as questões, as atividades, eles não visavam o que os alunos já tinham estudado [...]. (PM 12, 2022)

Considerando esses aspectos, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores se modificam conforme o contexto educacional e nível de aprendizagem dos alunos. É perceptível

a inquietação por parte dos docentes ao adotarem práticas pedagógicas dependentes de outros profissionais, uma vez que seria mais viável que cada professor elaborasse a apostila da sua maneira, utilizando suas estratégias e práticas pedagógicas, levando em consideração que cada professor conhece a realidade do seu aluno. Ao analisarmos as estratégias pedagógicas adotadas pelas Regionais Educacionais da educação do campo, entendemos que o ensino remoto fortaleceu o distanciamento entre o professor e o aluno.

Diante disso, a maioria dos professores entrevistados (79%) não concordam com a divisão de disciplinas por regional, pois alegam que cada professor regente conhece a necessidade do seu aluno. Dessa forma, as atividades deveriam ser elaboradas de acordo com a realidade de cada aluno, pois o material disponível aos alunos não contemplava seu nível de aprendizado.

Algumas atividades eram com grau de dificuldade elevado, chegando a não serem compreendidas pelos alunos e também pela família, de acordo com o PM 2: “[...] acho que todos os professores deviam elaborar as atividades dos seus alunos com todas as disciplinas, porque eu sei o conhecimento dos meus alunos, então eu não posso elaborar atividades que não está no nível deles”.

Segundo Teixeira e Ribeiro (2020, p. 46) “[...] em virtude da não interação presencial com os estudantes no ambiente escolar, os(as) professores(as) sentem-se preocupados(as) e receosos(as) de como contribuir para que os estudantes possam apreender os direitos de aprendizagem”. O período de pandemia foi marcado por muita insegurança por parte dos professores, quando se trata de ensino e aprendizagem. As confecções de materiais eram incertas, visto que os professores elaboravam as atividades pensando em alunos de seis regionais, comunidades diferentes, turmas distintas e alunos desconhecidos. PM 2 mostrou-se preocupado quando destacou “[...] eu preferia fazer as atividades de todas as disciplinas para os meus alunos, porque eu sei das dificuldades deles. Eu não confio muito no que os outros professores vão fazer para os meus alunos”.

Alguns professores observavam minuciosamente o grau de dificuldade de cada aluno e isso refletia na elaboração das atividades que integrariam as apostilas; outros não tinham a mesma preocupação quanto a contextualização, adaptações de imagens e criatividade. O contato que os alunos tinham com o ensino era no momento da resolução das atividades, portanto, esse material teria que ser atraente para que o aluno se sentisse motivado. Em relação às propostas de atividades que chegavam à residência dos alunos, o PM 1 e PM 9 discursam:

Essas estratégias de divisão eu acredito que não são satisfatórias, por conta que separa por disciplinas 2 ou 3 professores vão planejar um determinado

conteúdo e os que recebem esse plano, não tem o cuidado nem de ler, eles aplicam do jeito que está no plano sem se preocuparem em adaptar as estratégias necessárias para os seus alunos. (PM 1, 2022)

Acredito que todas as regionais trabalharam usando as estratégias de divisão de conteúdos, mas eu acredito que não seja satisfatória para escolarizar o aluno. Facilita mais para o professor, mas para o aluno não foi bom, porque nem todos os alunos das regionais estão no mesmo nível de aprendizagem, uns estão alfabetizados, outros não estão, então tinha que ser pensado muito nisso. (PM 9, 2022)

É perceptível a inquietude demonstrada pelos professores regentes de turmas multisseriadas quanto às estratégias pedagógicas adotadas no decorrer da pandemia nas escolas rurais. Alguns professores relataram que essa estratégia de divisão de disciplinas e conteúdo foi mais fácil para o professor, principalmente para aqueles que têm dois contratos e são responsáveis por duas turmas, uma no período matutino e outra no período vespertino, onde o professor necessita de tempo para planejar e acompanhar a resolução do material disponível ao aluno.

Segundo, Teixeira e Ribeiro (2020, p. 41) ressaltam que “[...] os desafios forçaram a necessidade de se repensar o papel de assessoramento e de acompanhamento nos processos de ensino e aprendizagem, em um contexto de aulas não presenciais [...]”. A insatisfação dos professores é aplicar na prática atividades que não foram elaboradas por eles, explica o PM 3: “[...] essa estratégia de divisão não é satisfatória, porque geralmente a minha ideia não é a do outro professor, assim, eu vou estar passando uma ideia que não é minha e também não é a realidade do meu aluno”.

Ao enfatizar a relação da prática docente com a escolarização dos alunos, percebe-se um clima de insegurança e desagrado pelos docentes. Segundo relatos dos entrevistados, as estratégias pedagógicas impostas aos professores de turmas multisseriadas foi uma decisão tomada pela Secretaria de Educação (SEMED) e pelos coordenadores das Regionais Educacionais do Município de Cruzeiro do Sul. Os professores não tiveram a oportunidade de elaborar todas as atividades dos seus alunos e buscar desenvolver metodologias diferenciadas quanto à prática docente. PM 6 destaca: “[...] eu como professora se pudesse escolher as estratégias a utilizar com meus alunos, eu iria desenvolver outros tipos de mecanismos, diminuir a quantidade de atividade e adaptar ao nível de aprendizagem de cada aluno. Eu acredito que houve muita perda em relação a isso”.

Ao dialogar com os professores, foi perceptível que ao receberem os alunos no ensino presencial em 2022 e se depararem com o baixo nível de escolarização, os docentes se mostraram angustiados e levantaram muitos questionamentos e opiniões quanto às perdas no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia, os professores fazem levantamentos

buscando recuperar rendimento aos alunos. PM 6 ressalta que “[...] o avanço seria maior se cada professor tivesse autonomia, tudo bem que a coordenadora nos passasse os conteúdos, mas o professor enquanto educador que estava vendo a realidade do aluno pudesse aplicar suas próprias estratégias de ensino”. Por essa razão, o PM 6 não considera que o ensino no período pandêmico foi de qualidade.

Ao expor esses argumentos sobre as estratégias pedagógicas para as turmas multisseriadas no período de pandemia, compreende-se que as regionais adotaram um modelo de ensino generalizado, levando em consideração que as apostilas de atividades disponibilizadas aos alunos eram iguais para todas as regionais, e os documentos utilizados como base para elaboração do material foram: BNCC e o currículo específico para as escolas rurais. Dessa forma, os professores elaboravam as atividades com base nos documentos e no ano a qual o aluno se encontrava.

[...] nós ficávamos dependentes de outras regionais, porque nós não podíamos modificar as atividades que já vinham prontas. Então, uma regional me manda uma atividade de português que eles julgam que o aluno está no 5º ano e sabem ler (mas não sabem), uma atividade que eles precisam ler para poder responder, ele não vai conseguir. (PM 6, 2022)

O ponto negativo é que não atende as particularidades do aluno que vai receber aquele conteúdo, então eu sempre fui a favor e brigo muito pela questão de que o professor mesmo use suas estratégias porque ele já conhece o aluno, ele sabe a necessidade de cada um. Por esses motivos eu não concordo com essas estratégias impostas pela secretaria nos anos de pandemia, porque eles fazem um levantamento colocando um público de alunos alfabéticos, mas na realidade é totalmente diferente. (PM 7, 2022)

Diante das duas posições sobre as estratégias pedagógicas utilizadas pelas Regionais Educacionais, é possível observar a insatisfação dos professores sobre a dependência de suas práticas pedagógicas, PM 6 julga que os professores de outras regionais elaboram atividades para os alunos alfabéticos, e quando essas atividades chegam em outras regionais os alunos não conseguem resolver as atividades. Os fragmentos dos discursos apontaram a necessidade de cada professor desenvolver suas estratégias pedagógicas, julgando serem mais eficientes para o processo de escolarização.

5.3.3 A ineficiência das estratégias pedagógicas utilizadas pelas regionais educacionais no decorrer da pandemia

Para atingir seus objetivos de ensino, as Regionais Educacionais planejaram alguns procedimentos para implementação de estratégias pedagógicas na expectativa de escolarizar os alunos das escolas rurais no ensino multisseriado. Para isso, foram criadas estratégias pedagógicas como meio de acessar o ensino-aprendizagem. O professor, como principal autor,

lança seu olhar sobre essas estratégias, que se configuram na divisão de conteúdos entre as regionais.

A opinião dos professores quanto à escolarização dos alunos é muito negativa. A maioria acredita que as estratégias pedagógicas não foram suficientes para escolarização. Dá-se a entender que os professores acreditam nos seus esforços e tentaram cumprir suas tarefas, porém muitos entraves surgiram e durante os anos de 2020 e 2021 os alunos não foram escolarizados. Mesmo com o contato diário com os alunos, é difícil que os professores cumpram aqueles objetivos destacados nos seus planejamentos, nesse pequeno espaço de tempo em que os alunos eram acompanhados.

Diante do olhar do professor, é convincente de que faltou algo a se fazer, a se planejar, a se adotar. A comunidade escolar não conseguiu cumprir todas as exigências do sistema de educação, com todas as tentativas, muitas vezes “frustrantes”, de buscas por informações. Acredita-se que faltou o contato direto com os alunos e acompanhar mais de perto, mas o momento não permitia. Alguns ainda lamentam as perdas pela aprendizagem e hoje no ensino presencial criam estratégias que poderiam ser executadas no decorrer do ensino remoto. O PM 5 ressalta que as estratégias não foram suficientes: “[...] não foi suficiente, primeiro que a SEMED não aceitava que os alunos estivessem na escola, mas como eram poucos alunos eu podia muito bem dividir por série e receber os alunos na escola. Já que temos mais recursos lúdicos”.

Hoje, ao receberem os alunos no ensino presencial e assistirem o fracasso escolar, os professores justificam a má escolarização durante o ensino remoto. O assunto parece muito mais complexo. Está para além da pandemia, como aparece nas falas dos professores. Alunos do 5º ano ainda analfabetos, aspecto indicativo da complexidade posta, por exemplo. O PM 6 explica que as estratégias não foram suficientes para escolarizar os alunos, faltou muita coisa. Ainda, relata as dificuldades de percorrer muitos quilômetros ao encontro dos alunos, muitas das vezes nem conseguia, porque tinha que sair muito cedo de casa. O professor chegava 6 horas da manhã na casa da família e era mal recebido, não é porque eles (as famílias) são ruins, mas porque tinham vergonha. Era perceptível muitas das vezes que eles (a família) estavam passando necessidade e não queriam deixar transparecer isso. Muitas das vezes pediam para o professor retornar depois das oito, para esconder que não tinham café da manhã.

Dessa forma, a falta de colaboração das famílias tinha suas razões. Por muitas vezes, o professor tinha que voltar outro horário para fazer a entrega ou pegar a devolutiva dos alunos. O PM 6 continua sua narrativa discordando da estratégia de entregar somente apostila aos alunos, por esse motivo ressalta que confeccionou muitos jogos, ganhou um material dourado

e entregava para aqueles alunos que tinham mais dificuldades. Os alunos que tinham uma família presente, que acompanhava a aprendizagem, esses evoluíram, mas teve uns que deixaram em um cantinho da parede e não aproveitavam os jogos. Parece que o envolvimento do aluno com as atividades propostas dependia do contato professor-aluno, ou família-aluno. A não ser pela segunda opção, somente o retorno ao formato presencial poderia resolver esse problema.

Não foi suficiente, porque não existia aquele contato com o aluno e o professor, de explicar, tirar as dúvidas, era só entregar e depois recolher. Na maioria das vezes não era o aluno que fazia as atividades, mas, uma terceira pessoa da família, então não foi suficiente para escolarizar eles. Eu nem sei dizer o que seria necessário para escolarizar os alunos, porque não podia ter contato, nos era orientado que a gente apenas entregasse a apostila. (PM 7, 2022)

As estratégias utilizadas no decorrer da pandemia não foram suficientes para que ele aprendesse, porque era muito difícil pra eles, no ensino presencial eles aprendem mais, muitas das vezes quando eu ia entregar eles recebiam aquela a postila e passavam quinze dias com elas, só depois de quinze dias que eles recebiam outro caderno de atividade, então não foi suficiente para eles aprenderem. (PM 9, 2022)

Os professores afirmam que as estratégias não foram suficientes para a escolarização dos alunos, e não têm ideia do que poderia mudar para que o ensino-aprendizagem realmente fluísse. A dinâmica de entregar a apostila de atividade e marcar quinze dias para a devolutiva dos alunos deixava-os acomodados e sem estímulos para estudar, principalmente quando não tinha incentivo dos familiares.

O sistema de ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação, necessitou de mais investimentos na educação do campo. O PM 10 salienta que as estratégias pedagógicas não foram suficientes para a escolarização, primeiro por conta do tempo que os professores ficavam com os alunos: além de não ser todos os dias, não era suficiente para sanar todas as dúvidas e escolarizar os alunos. No ponto de vista do professor indagado, entregar as atividades não era uma estratégia satisfatória para que o aluno pudesse aprender, porque muitas vezes ele nem lia nada e nem fazia nada nas apostilas, outras pessoas que faziam e estava tudo bem, no final do ano esse aluno avançou para a próximo ano, mas ele (o aluno) praticamente não aprendia.

Não foi suficiente, porque muitas as atividades não foram elaboradas por mim. No ensino remoto não é como você estar diretamente com aluno na sala de aula, eu até tentava fazer atividades diferenciadas, mas eu os atendia por apenas uma hora, não é a mesma coisa de você passar quatro horas dentro da sala de aula. (PM 11, 2022)

Não, porque importante é quando o professor está envolvido com o aluno em sala de aula, que lá o professor vai detectar as dificuldades deles, as facilidades. Com essa estratégia de entregar atividades impressas, não tem

como a gente avaliar, porque nós professores não sabemos quem fez a atividade, se foi o aluno ou se foram os responsáveis, eu dava a nota, mas não tinha como eu comprovar. (PM 12, 2022)

Diante das falas dos professores, é necessário entender suas inquietações pela troca de atividades que aconteceram entre as Regionais Educacionais. Os professores lamentam não poderem elaborar todas as atividades dos seus alunos, alegando conhecer o grau de dificuldades deles e suas principais necessidades. É lamentável quando o professor corrige a atividade de um aluno e sabe que foi feito por terceiros, talvez o aluno nem teve contato com o material, mesmo assim, uma nota devia ser gerada para o aluno avançar para o próximo ano.

De acordo com o PM 14, “[...] cada apostila tinha diversos conteúdos, assuntos que se nós fossemos trabalhar na sala de aula, demoraria semanas, e eles tinham que resolver tudo em no máximo quinze dias”. O PM 13 ressalta: “[...] não, de maneira nenhuma, porque a aprendizagem do aluno nunca avançou. Era só um modo de entregar a atividades, mas os alunos não estavam aprendendo nada. Muitas atividades vinham em branco”. Em suma, a maioria dos professores entrevistados acreditam que as estratégias pedagógicas não foram suficientes para a escolarização, por vários motivos, porque os conteúdos eram muitos difíceis e tinha pouco tempo para eles entenderem e fazerem as resoluções.

5.3.4 O que dizem os professores sobre a participação da família no ensino remoto

A parceria escola/família é um desafio que o professor precisa enfrentar numa realidade escolar que, além de garantir o acesso ao conhecimento, precisa trabalhar com os comportamentos que nem sempre a base familiar conseguiu dar conta. O ensino remoto durante 2020 e 2021 foi um momento carente de união e colaboração das famílias no processo de escolarização dos alunos da zona rural.

Conforme Oliveira e Matos (2013), é na família que a criança inicia as primeiras etapas de sua educação, desenvolvendo seu caráter e costumes, além do favorecimento da tomada de decisão no decorrer de sua vida. Já na escola, a criança passa a adquirir novos conhecimentos, de cunho universal, considerados como educação formal. Durante a pesquisa de campo/entrevista, ao indagar a participação das famílias como suporte para os professores no decorrer do ensino remoto, foi possível observar que muitas famílias se dispuseram em colaborar enquanto outras não assumiram o compromisso de ajudar os seus filhos.

É teve aquelas famílias que teve o compromisso de buscar as atividades na escola, ou quando o professor entregava na casa, de fazer com a criança e fazer a devolutiva. Mas teve aquelas famílias que nem ia buscar na escola e quando o professor ia entregar na casa, ele mandava alguém fazer, menos a criança.

Eu acredito que a maioria colaborou, sempre fica uma margem de 20% que não colaborou. (PM 1, 2022)

Sempre tem aqueles pais que não participam, nunca é 100%. Mas eles eram bem presentes. As dificuldades que os pais tinham na hora de ajudar os filhos, alguns nem esperavam eu ir lá, me procuravam. Mas, querendo ou não tem alguns que deixam a desejar. Na comunidade que eu trabalhava, os filhos ajudam muito os pais na lavoura. (PM 2, 2022)

Ao analisar a fala do PM 1, ver-se uma Suposição. A criança pode não ser a autora das respostas, contudo é difícil afirmar que a família não mandava a criança fazer as atividades. Para tal, seria preciso estar presente na casa. Quando avaliada a variável que discute a participação entre família e escola no decorrer do ensino remoto, é perceptível que muitas famílias estavam presentes na vida escolar do filho, outras, por alguma situação, como o trabalho na lavoura e o analfabetismo, não conseguiram acompanhá-los como deveriam. Sobre a relação família/escola, de acordo com Martins (2015, p. 265) “[...] é a partir das ações dos sujeitos da escola, das relações mantidas com outras escolas, com as famílias dos alunos e com a comunidade que a instituição se materializa e passa a existir de fato”.

A importância conexão entre a família e o professor no ensino remoto, foi evidente que alguns pais, com poucas condições, tentaram fazer o melhor para contribuir com a vida escolar dos seus filhos. O PM 6 discorre que muitas dificuldades foram resolvidas com a ajuda das famílias dos alunos, mas, alguns pais, realmente não tinham condições de ajudar seus filhos, porque não sabiam ler e escrever; mas os que sabiam ajudavam.

O apoio familiar sempre será a chave para o sucesso do aluno. É perceptível que ajudar nas atividades escolares do filho fugia da possibilidade de alguns pais, mas não se limita somente a isso, os pais analfabetos poderiam procurar o professor para mais explicações ou até mesmo procurar alguém da comunidade, que pudesse ajudar o seu filho na resolução das atividades. A família é o verdadeiro suporte, se o pai não é letrado, mas recebe bem o professor, incentiva o filho a estudar, cobra do filho que faça a devolutiva da atividade no dia marcado pelo professor, já é uma contribuição. Para Amorim (2019, p. 41) “[...] os familiares e responsáveis assumem suas responsabilidades não só com os materiais didáticos ou no compromisso de trazer e buscar os alunos na escola, mas que seja ativo e participativos nas atividades propostas pelo professor”.

Alguns pais nem ligavam, nem se importavam se os filhos estavam fazendo as atividades ou não, esses, eu tinha que ficar na casa cobrando. E também tinham aqueles pais que se importavam. Tinham aqueles pais analfabetos que não sabiam ajudar os alunos, e em outras situações eu tinha que apagar todas as atividades, porque eu percebia que não tinha sido feito pelos alunos, eu voltava na casa deles, para eles refazerem. Algumas famílias me evitavam e não queriam que eu me aproximasse deles. (PM 14, p. 2022)

Os relatos expostos pelos entrevistados no decorrer da pesquisa de campo mostram que eles (os professores) cobravam muito a atenção dos pais para com os filhos. É certo que algumas famílias, que são muito ocupadas, não têm a escolarização dos filhos como uma prioridade. Logo, os professores tiveram que convencê-las a participarem ativamente dos compromissos escolares dos filhos. De acordo com Martins (2019, p. 46) “[...] é a importância da presença dos pais e familiares no cotidiano escolar dos seus filhos: auxiliando nas atividades de casa ou procurando saber o que precisam melhorar tais como, aprendizagem ou comportamento”.

É possível evidenciar que o PM 11 enfatiza o desinteresse de algumas famílias quanto ao ensino remoto. De acordo com o participante, tinha família que atrapalhava o trabalho do professor, porque ele mesmo resolvia as atividades pedagógicas dos filhos. Outros pais esperavam o professor chegar para recolher as atividades e chamavam atenção do filho na frente do professor. Isso mostrava a pouca autonomia que o pai tinha de impor as tarefas que o filho deveria realizar. Em contrapartida, alguns alunos tinham pais excelentes que se preocupavam com a escolarização dos filhos, esses mandavam áudios via *WhatsApp*, quando vinham na cidade, pedindo explicações sobre as atividades.

Através da fala do professor, é possível entender que existem dois lados, assim não podemos generalizar e acreditar que as famílias rurais não participam da vida escolar dos filhos. Dentro das salas multisseriadas, existem muitos desafios para o professor, porque geralmente em cada família tem dois ou mais filhos que são alunos do mesmo professor, e se os que não contribuem forem a maioria, o professor precisa se desdobrar e criar métodos para superar a falta dos pais.

Nessa linha de pensamento, o PM 10 concorda que tinha família que era bem preocupada com os estudos dos filhos, mas tinham aquelas não se preocupavam, diziam que não sabiam ajudar e pronto. Alguns pais cobravam que os filhos fizessem a devolutiva das atividades, em outras famílias o professor chegava e o aluno não tinha feito quase nada e o pai simplesmente dizia que o filho não tinha terminado.

Dentro das observações feitas, pode-se perceber que o professor se preocupa com o aprendizado e a escolarização dos alunos, mas, sem apoio familiar, torna o caminho mais restrito. Para Lahire (1997, p. 27), “[...] o aluno que vive em um universo doméstico material e temporariamente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo”.

5.3.5 O ensino remoto e os enfrentamentos da prática docente

O Ensino remoto foi marcado por muitos enfrentamentos, tanto da escola como das famílias. Não poder acompanhar o aluno de perto foi a queixa mais repetida pelos professores. O PM 1 relata que seu maior enfrentamento era não ter tempo o suficiente para explicar as atividades e fazer as intervenções necessárias para que o aluno compreendesse o conteúdo; por diversas vezes, tinha que deixar a critério da família, e a família não fazia isso.

Nesse contexto o PM 14 confirma que seu maior enfrentamento para trabalhar com as estratégias pedagógicas disponibilizadas no decorrer da pandemia foi o tempo, pois os professores tinham pouco tempo para ficar na casa dos alunos. Se fosse na escola, uma aula contemplava todos os alunos em um período do dia. Na casa do aluno não tinha como ir todos os dias, sem pensar nas dificuldades para chegar até as residências.

Foi dificultoso para os professores da educação do campo, no decorrer do ensino remoto, ir às casas das famílias, essa foi uma grande dificuldade exposta por eles. Algumas famílias não recebiam os professores com educação e não valorizavam o trabalho do professor, porém essas situações foram tidas como aprendizagem também. De acordo com os professores, muitos pais desacreditavam que o ensino remoto era um meio para escolarizar e preferiam paralisar as aulas.

Dentre os enfrentamentos pedagógicos pelos professores, a PM 3 relata que sua maior dificuldade durante o período de pandemia foi o acesso aos alunos, pois era um acesso muito dificultoso, foi no início da sua gravidez e isso causou muitos problemas, inclusive por se tornar uma gravidez de risco. A professora relata que não teve suporte disponibilizado pela SEMED, e a sua luta diária iniciava percorrendo 07 quilômetros na lama e tinha uma parte do caminho que lhe impedia de passar com seu transporte, assim, a única alternativa era seguir caminho a pé, com a água batendo na cintura.

Esse foi um grande desafio que desmotiva o professor, fazendo com que ele não faça um trabalho de qualidade, porque, conforme PM 3, “[...] como é que eu vou enfrentar uma dificuldade dessa tremenda e vou chegar lá animada para dar aula”. Muitos professores residiam em comunidades distantes, com a flexibilidade da pandemia os dias letivos se estenderam a seis dias por semana, de segunda a sábado, para recompor a carga horária na escola, porém os alunos eram organizados em grupos e por alguns dias da semana.

Com a flexibilização do isolamento social, os professores tinham que cumprir uma carga horária maior na escola e com visitas na casa dos alunos, onde se obrigavam a deixar seus filhos em casa com terceiros. Em outros momentos eram obrigados a dormir na escola por três dias, e aproveitavam para visitar os alunos nos dois turnos e cumprir a carga horária semanal para não precisar ir todos os dias, o que facilitava a vida do professor.

O meu primeiro e maior desafio foi encontrar a casa dos alunos, porque era muito longe uma da outra, e depois ter que convencer aos pais que aquela aula tinha significado e que se fazia necessário por conta da pandemia. Porque no começo os pais não aceitavam, eles mandavam eu levar os alunos para a escola, e dizia: “Se você vem aqui, porque não pode levar os alunos para escola?”, “Se você vier na minha casa, pode trazer covid”, então eu precisei conscientizar os pais. Foi muito difícil explicar a necessidade de trabalhar daquela forma. (PM 6, 2022)

Meu maior desafio era na hora da correção das atividades, porque eu via que não era só os alunos que faziam, mas eram os pais deles que faziam, eu pensava muito nisso, em gerar uma nota sendo que não foi resolvido pelo aluno. Outro desafio era a distância de uma casa para outra, foi um problema, porque nem todos moravam perto da escola. (PM 9, 2022)

Alguns professores tiveram que conscientizar os pais de aceitar o contato deles com os alunos no decorrer do ensino remoto, pois sempre tem aqueles pais que se preocupam em ajudar os filhos, mas outros não têm tanto interesse. Por conta dos afazeres diários, alguns pais deixam os filhos à vontade para brincar o tempo que quiser, sem preocupação com a vida escolar deles. Hoje, com a volta às aulas presenciais, a educação de modo geral enfrenta problemas com a falta de colaboração da família, sem preocupação de exigir que os filhos estudem, porque as famílias ficaram acomodadas.

Durante o ensino remoto, os professores deixavam suas famílias e se deslocavam para as comunidades rurais na expectativa de levar o ensino, mesmo com tantas dificuldades de acesso, de parceria com a família e até mesmo com a falta de recursos. Sobre o assunto, o PM 5 expõe que um dos maiores problemas enfrentados foi a falta de recursos oferecidos pela escola, pois no ensino remoto não tinha materiais, mas depois que iniciou as aulas presenciais, começou chegar recursos pedagógicos. Seria interessante que as escolas do campo disponibilizem pelo menos o básico, como uma impressora que algumas escolas não têm, acesso à internet na escola, computador, porque trabalhar com multisseriado requer muito do professor que necessita estar sempre se atualizando.

Os professores leigos quanto à tecnologia tiveram muitas dificuldades para elaborar as atividades, porque as atividades tinham de ser contextualizadas e, além do mais, pensar nos alunos que eram de outras regionais. O manuseio das tecnologias, no decorrer da pandemia, foi citado por muitos professores quando questionados sobre dificuldades, mesmo com a ajuda da coordenadora da Regional Educacional BR 307, que se mostrava muito presente junto aos professores.

Sobre o acesso às tecnologias, o PM 12 também explica que teve mais dificuldade na elaboração das atividades, de acordo com os conteúdos que eram disponibilizados, porque no ensino remoto era tudo novo. “Como eram muitos professores juntos, eu não tinha explicações

de como elaborar as atividades, eu fui aprendendo vendo os outros fazer e pesquisando também” (PM 12, 2022).

Ao perceber que os alunos não estavam se interessando pelas atividades impressas, com a flexibilidade do isolamento social os docentes começaram a ter mais contato com os alunos, alguns foram criando novas estratégias a fim de solucionar o problema. O PM 11 expõe que seu maior enfrentamento era lidar com as dificuldades dos alunos, e tentava produzir atividades diferenciadas com base nas dificuldades dos alunos, mas as dificuldades deles eram muitas e, precisava de muita criatividade e recursos. “Muitas vezes eu me atrapalhava em elaborar atividades para o nível de cada criança, porque toda vez que eu passava na casa deles era uma dificuldade diferente”.

Meu maior desafio foi o seguinte, a gente ia entregar as atividades, sentava com os alunos para explicar e não funcionava, porque eles não conseguiam resolver, minha preocupação era essa, porque eu lia os conteúdos, explicava, mas eles (alunos) não avançavam. (PM 13, 2022)

Um dos maiores enfrentamentos foi a falta de impressora que eu não tinha, sempre que eu precisava fazer uma impressão ou levar uma atividade diferente, eu tinha que pagar para alguém, ou ir na regional imprimir lá, outro desafio foi o acesso à internet porque eu não tinha, e, ficava muito difícil para pesquisar. Agora foi que eu mandei instalar internet na minha casa. (PM 9, 2022)

Muitos foram os enfrentamentos por parte dos professores no decorrer dos anos de 2020 e 2021. Foi um momento de novas experiências, e ao conversar com os professores, é notório a sede de que a escolarização fosse melhor, mas ninguém estava preparado para este momento. Nesse sentido, muito se fala de recursos pedagógicos, de suporte da Secretaria de Educação, e também do difícil acesso aos meios tecnológicos. Alguns professores tinham que pagar acesso à internet, e o pior, pagar para outras pessoas pesquisarem as atividades que seriam levadas para os seus alunos.

5.3.6 Lacunas apontadas e sugestão de melhoria para a escolarização em tempos de pandemia

Atualmente, ao se depararem com a sala de aula no ensino presencial e verificar o fracasso escolar dos alunos, os professores regentes das turmas multisseriadas do EF I destacam alguns pontos que poderiam ser melhorados na escolarização durante os anos de 2020 e 2021. Na visão do PM 4, precisava melhorar a elaboração das atividades, que seriam compartilhadas entre as Regionais Educacionais para depois formarem as apostilas. Eram encontradas diversas atividades que não estavam de acordo com a aprendizagem dos alunos, com o nível de escolarização que o aluno se encontrava, e isso complicava o processo de ensino-aprendizagem.

A adequação das atividades quanto ao nível de conhecimento do aluno é fundamental para despertar o interesse pela realização da tarefa, pois se o aluno olha uma atividade com conteúdo que ele nunca viu antes, com interpretações enormes e ele não é alfabetizado, certamente acarretará desânimo. Sobre as condições de escolarização oferecidas aos discentes, o PM 3 acredita que não deveria nem ter essas atividades, porque se o aluno não estava presenciando o dia a dia na escola, “como é que o professor passa uma habilidade completa?”. Dessa forma, os conteúdos ficaram soltos porque alguns alunos nem sabiam fazer e alguém da família que fazia. Aborda o PM 3: “[...] eu tive muita dificuldade sobre isso, eu percebia na ortografia, que não eram eles que faziam e em muitos casos não flui e o aluno não conseguiu aprender nada”.

É constrangedor para o professor que trabalhou dois anos consecutivos enfrentando muitas dificuldades de logística, planejamentos, visitas, correções, reuniões e orientações, hoje olhar para trás e ver que as condições de se trabalhar no ensino remoto não foi suficiente para escolarizar os alunos, é constrangedor. Em contato com os professores, é possível notar que muitos acreditam não terem aproveitado os dois anos de pandemia para transmitir o conhecimento.

Algumas escolas urbanas do setor privado adotaram o ensino híbrido com a flexibilização da pandemia, mas esses alunos tinham recursos tecnológicos disponíveis para acompanhar as aulas em casa. Alguns professores da zona rural citam que essa modalidade de ensino poderia ter dado certo nas comunidades rurais, já que o número de aluno era bem reduzido. O PM 5 exemplifica que se a rede municipal de ensino do campo pudesse utilizar esse tipo de estratégia, tinha surtido efeito, porque no 1º ano eram somente 4 alunos e a sala era grande, mas a secretaria de educação limitava muito o acesso dos alunos na escola. Ele acredita que se pudesse utilizar esse tipo de estratégia tinha surtido efeito, porque só entregar atividade e depois recolher não foi muito satisfatório.

A Secretaria de Educação sugeria que, se as atividades fossem entregues resolvidas, os professores tinham que atribuir uma nota e na maioria das vezes estavam todas as questões certas, mesmo sabendo que não era de autoria do aluno. Os professores não aplicavam nenhuma metodologia diferenciada, até porque não eram instruídos a isso. O PM 5 relembra as dificuldades enfrentadas em busca de escolarizar o aluno com o atendimento individual na casa: “[...] nem um lugar adequado era oferecido, não tinha onde sentar, ficávamos por debaixo das árvores, a situação era difícil, eu chamava de um por um para atender, mesmo que tivesse mais de dois alunos na mesma casa, eu atendia individualmente”.

Eu acho que nessa pandemia dava para trabalhar com o ensino híbrido, levando uma parte dos alunos para a sala de aula e depois ia reversando, acredito que teria surtido mais efeito, do que só entregar atividade, eu vejo essa estratégia utilizada, como um gasto de papel e tinta, porque eles (os alunos) não aprenderam. (PM 12, 2022)

No meu ponto de vista, podia ser melhor se a gente tirasse um dia só para ensinar aquele aluno, chegasse lá na casa dele e dessa aula para ele. E, no outro dia ir para a casa de outro aluno, e não acontecia, porque eu ia em um dia e entregava as atividades para vários alunos, e eu demorava três dias e entregava atividade para todos os alunos. (PM 13, 2022)

Com base nesses relatos, compreende-se que a ideia dos professores era conseguir mais contato com os alunos, os professores entendiam que os protocolos sanitários eram exagerados. O PM 12 argumenta sobre as despesas com tinta e papel, enfatizando que os alunos não aprenderam e tudo resumiu-se somente em gastos. O PM 13 abre uma discussão com a visão de que ensinar somente um aluno por dia poderia ser uma estratégia cabível, porém, é importante lembrar que as algumas salas de aula têm em média vinte alunos, enquanto outras tem tinham menos alunos, nesse caso, além do contato do professor com o aluno tinha a questão de o aluno estudar um dia e esperar vários dias pela próxima aula, além dos recursos que deveriam ser levados pelo professor para ministrar a aula.

A falta de recurso disponível pelas Regionais Educacionais foi um tema bastante discutido durante as entrevistas, o PM 6 destaca “[...] quanto a melhoria das estratégias eu acho que tinha que ter mais investimentos em recursos, se eu tivesse condições financeira e tempo, acho que seria muito melhor”. Os professores que confeccionaram recursos para levarem para os alunos tiveram que arcar com todas as despesas, muitos já tinham gastos com transportes, internet e outras despesas, mas queriam concentrar o aluno nos estudos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigativo possibilitou analisar as estratégias pedagógicas e as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano da escola do campo, singularmente nas turmas multisseriadas, em tempos de pandemia (2020 e 2021), enfatizando as escolas que fazem parte da Regional Educacional BR 307, da Rede Municipal de Cruzeiro do Sul – Acre.

Os últimos três anos foram marcados pela disseminação da Covid-19, a partir da qual toda a sociedade mundial necessitou adaptar-se a uma realidade atípica. Todas as áreas sociais foram atingidas, o nosso foco é dialogar sobre a educação nos anos de 2020 e 2021. O distanciamento social estava entre uma das exigências da saúde pública mais vinculadas nas mídias, todos os setores públicos adotaram o isolamento social no processo de atendimento ao público, inclusive o sistema educacional.

Diante deste cenário, a educação se reinventou, o intuito não foi melhorar a qualidade do ensino, mas utilizar os recursos existentes para manter o processo de escolarização em todas as instituições educacionais. Destacamos a educação do campo como foco deste estudo, já que o período vivenciado pela pandemia foi marcado por um momento de buscar estratégias para substituir o ensino presencial.

Portanto, no decorrer deste estudo, analisamos as estratégias pedagógicas utilizadas para a escolarização dos alunos que residem na zona rural. Destaca-se o problema a partir das reflexões voltadas para o ensino nas turmas multisseriadas, com interesse de saber “como são organizadas as estratégias pedagógicas e práticas docentes utilizadas no processo de escolarização dos alunos da escola do campo, turmas multisseriadas, em tempos de pandemia?”

Daí em diante, suscitaram-se questionamentos como estes: Quais foram as estratégias pedagógicas utilizadas para escolarização, no período de pandemia (2020 e 2021)? Como cada uma destas estratégias foram organizadas para a prática docente? Qual o olhar do professor de turmas multisseriadas sobre sua experiência no ensino remoto em tempo de pandemia, nos anos de 2020 e 2021?

A partir desses questionamentos, focalizamos o objetivo geral desta investigação, “analisar as estratégias pedagógicas e as práticas docentes, desenvolvidas no cotidiano da escola do campo nas turmas multisseriadas da BR 307, em tempos de pandemia (2020 e 2021), na rede municipal em Cruzeiro do Sul – Acre”. Para tanto, houve-se a necessidade de relacionar as questões de estudos e os objetivos específicos com as informações coletadas para a Análise do Conteúdo (AC).

Apoiando-se nas discussões realizadas pelos professores através da entrevista semiestruturada, foi feita uma Análise do Conteúdo (AC) intitulada como “Estratégias pedagógicas e as práticas docentes, desenvolvidas no cotidiano da escola do campo nas turmas multisseriadas da BR 307, em tempos de pandemia (2020 e 2021), na Rede municipal de Cruzeiro do Sul - Acre”, dividindo-se em três categorias, a primeira categoria denominada “Estratégias de ações escolares em tempos de pandemia: divisão, planejamento e execução” está subdividida em três (3) subcategorias.

A primeira subcategoria, denominada “Estratégias pedagógicas e práticas docentes em tempos de pandemia: Organização, Planejamento e execução”, apresenta como os professores das escolas da Regional Educacional BR 307 explicam a estratégia de divisão de conteúdo utilizada pelas Regionais, que aconteciam em forma de sorteio, onde os professores ficavam responsáveis em realizar atividades de uma ou duas disciplinas e socializar com as outras regionais.

Através das vozes no entrelaçar dos discursos realizados uma discussão entre os entrevistados, teóricos e inferência dos pesquisadores, na análise dos dados. Constatou-se a inquietação de alguns professores sobre a dinâmica utilizada. Alguns professores concordavam com a prática adotada por diminuir a demanda de tempo, porém as estratégias não são suficientes para a escolarização dos alunos. Outros professores queixam-se por não poderem planejar todas as disciplinas e conteúdos para seus alunos. Assim, para otimizar a relação entre professores e alunos seria mais viável que cada professor planejasse e elaborasse para a sua turma, talvez o elo entre o docente/aluno fosse mais próximo.

Quanto ao planejamento organizado pela Regional Educacional BR 307, mais citado pelos professores como grupo de estudos, acontecia uma vez ao mês em uma escola mais próxima do centro urbano, pois facilitava o acesso aos professores. Nesse agrupamento, além da divisão de conteúdos e disciplinas, acontecem as orientações determinadas pela SEMED, o coordenador e gestor da Regional eram os porta-vozes da Secretaria de Educação. O tempo destinado para essa reunião era reduzido, assim, os professores não conseguiam planejar suas atividades nesse momento. Com isso, observou-se sobre as dificuldades dos professores em elaborar atividades, pois não tinham um suporte adequado e aprendiam em casa sozinhos ou solicitando ajuda de terceiros.

Na segunda subcategoria denominada “Práticas docentes em tempos de pandemia: Planejamento e elaboração das atividades”, os participantes da pesquisa expõem como elaboravam suas atividades para encaminhar à coordenação. Com base nos relatos, detectamos muitas dificuldades enfrentadas pelos professores. Alguns não tinham habilidades em manusear

os dispositivos de mídias, necessitando da ajuda de terceiros, que chegavam até a pagar por ajuda de familiares. Com o desenvolvimento tecnológico e a expansão do mundo digital, é importante que os professores busquem capacitações por meio de plataformas digitais e/ou presenciais para desenvolver seus trabalhos com mais eficiência.

Outro aspecto que chama à atenção são os recursos utilizados para a elaboração das atividades, pois todos os professores citaram que a maioria das atividades eram elaboradas através de pesquisa na internet, e alguns mencionavam os livros didáticos. Salientamos a relevância de utilizar as atividades publicadas nas plataformas digitais somente como uma demonstração que despertaria criatividade nos professores. Nesse caso, é interessante que os educadores criem seu próprio material, fazendo mudanças de imagens e até do próprio conteúdo, para não se tornar uma cópia; infelizmente muitos não compreendem e nem praticam essa ação.

Partindo para a terceira subcategoria intitulada “Os recursos pedagógicos utilizados para a escolarização dos alunos em tempos de pandemia”, é notório que alguns dos participantes da pesquisa demonstraram preocupação em criar estratégias diferenciadas pensando na complementação do material impresso disponibilizado aos alunos. Foi visto que alguns professores não se contentavam somente em entregar e receber atividades impressas aos alunos. Por esse motivo, ao detectarem dificuldades, os mesmos confeccionavam jogos, leituras, imagens e outras atividades extras para complementar o ensino oferecido pela SEMED.

Logo, concluiu-se na Análise do Conteúdo (AC) desta primeira categoria que a divisão de conteúdos e atividades, planejamento, execução das ações escolares e recursos pedagógicos, através da perspectiva dos professores regentes, na interatividade e aproximação do educador/educando, não foram totalmente satisfatórias, uma vez que faltou mais conexão entre a escola e o aluno. O professor, por diversas vezes, se mostrou descontente, questionando e problematizando as tomadas de decisão da SEMED, contudo, as decisões e ações maiores foram formalizadas pela secretaria, não dando ao professor possibilidade de flexibilizações de algumas ações.

A segunda categoria desenvolvida na Análise dos dados, intitulado “Funcionalidade das estratégias pedagógicas e práticas docentes no processo de escolarização”, olhar do professor sobre a aplicabilidade das estratégias utilizadas nas turmas multisseriadas durante o ensino remoto. Após a exploração dos dados coletados, algumas dificuldades relacionadas à teoria e prática foram percebidas. Esta categoria se divide em seis (6) subcategorias mencionadas.

A primeira subcategoria denominada “Dificuldades para escolarização no período pandêmico” demonstrou adversidades e contratempos enfrentados pelos professores para

escolarizar os alunos com intervalos de tempo reduzidos. Devido ao distanciamento social, o contato direto entre professores e alunos em alguns momentos não foi possível; essa ligação acontecia por intermédio das atividades impressas destinadas aos alunos.

Dessa forma, no decorrer da pandemia, em particular nos anos de 2020 e 2021, os professores sofreram por não conseguirem explicar as atividades, acompanhar as dificuldades dos alunos, socializar experimentos e aulas expositivas. Os dados da pesquisa demonstram insegurança no fazer educativo dos profissionais de educação, que pode acarretar em baixo nível de aprendizagem dos alunos nos anos escolares seguintes.

Em continuidade, a segunda subcategoria nomeada “Funcionalidade das estratégias pedagógicas e atividades de ensino” retrata a forma como as coordenadoras das Regionais organizavam as apostilas. Os dados da pesquisa demonstram que muitas correções eram feitas no decorrer dessa ação, porém não aparentava plausível, pois eram apostilas longas e com grau de dificuldades altos, logo, muitas famílias ficavam impossibilitados de colaborar na resolução. Verificou-se, mediante a análise das informações, que o tempo estipulado entre a entrega e a devolutiva das atividades eram insuficientes para a extensão do material.

A terceira subcategoria “Dinâmica de escolarização: entregas e devolutivas das atividades escolares dos alunos” nos leva a conhecer melhor a rotina dos professores e alguns critérios determinados pelos próprios professores. Os horários e a divisão de tempo para essa ação eram designados por cada um dos professores, pois eram turmas, espaços e trajetos diferentes. Alguns professores utilizavam todos os dias da semana para entregas, sanar dúvidas dos alunos e receber as devolutivas; outros, se organizavam em somente três dias da semana e aproveitavam dois dias para correções.

Em face ao exposto, observou-se que nem a SEMED e nem a Regional Educacional BR 307 exigiam uma rotina padrão de entrega de material, esse ato ficava a critério de cada professor, que se organizava da forma mais cabível. Em algum momento do ensino remoto, algumas famílias se incomodavam com a presença do professor em suas residências, uma situação bastante complicada. Independente da rigidez ou da flexibilidade da pandemia, era mais favorável que os pais recolhessem as atividades na escola, adotando todas as exigências determinadas pelo Ministério da saúde.

Na quarta subcategoria, chamada de “As mudanças nas estratégias de ações escolares em tempos de pandemia: da rigidez à flexibilização”, observou-se que poucas mudanças aconteceram, a SEMED por muito tempo não autorizou que os professores pudessem receber os alunos/pais no ambiente escolar, alegando que se houvesse transmissão da Covid-19, a escola seria responsável. Mas, nos últimos meses do ano de 2021, foi autorizado pela Secretaria de

Educação que os professores usassem os espaços escolares para realizar o teste diagnóstico, entregas, devolutivas e intervenções aos alunos com dificuldades.

Muitos professores discutiram sobre a possibilidade de terem recebido os alunos na escola desde o início da pandemia, pois assim poderiam utilizar os materiais didáticos como ábacos, jogos, cartazes, atlas, entre outros, que são disponibilizados pela escola. Só seria possível se houvesse muitos cuidados, sem aglomerações, ou recebendo somente de um por vez. Essa reflexão é válida porque os alunos recebiam os professores nas suas residências, o que não descartaria a possibilidade de transmissão.

A quinta subcategoria discorre sobre a evasão escolar e busca ativa dos alunos que se desligaram da escola no decorrer da pandemia. Após a análise dos dados, é possível afirmar que poucos alunos evadiram da escola, isso se deu devido ao acompanhamento dos professores nas residências. Com a chegada inesperada da pandemia, algumas famílias tiveram que se deslocar para outras comunidades em busca de trabalho por meses; então, quando o aluno retornava, o professor tinha que recuperar aquele aluno.

A pandemia pela Covid-19 trouxe muitas mudanças na vida das pessoas, e mexeu com a estrutura de muitas famílias. Mesmo em localidades distantes do centro, muitos perderam seus entes queridos e tiveram que fazer mudanças de casas e até de comunidade. Mas os relatos deixam claros que os alunos tinham que ser alcançados pela escola. Havia uma cobrança por parte da gestão da Regional Educacional e também da SEMED para que os professores estivessem atentos a essas situações.

Apesar de todos os alunos do Ensino Fundamental I, da Regional Educacional BR 307, serem de turmas multisseriada, as atividades não eram adaptadas ao ensino multisseriado e nem no nível de aprendizagem em que o aluno se encontrava. Os relatos dos professores demonstram que muitos alunos não realizavam as atividades por não saberem os conteúdos. Se um aluno silábico recebe uma proposta de atividade com interpretação de texto longo, certamente ele não conseguirá fazer a análise. Algumas famílias não conseguiam dar suporte aos filhos, por não serem alfabetizadas, por esse motivo solicitavam ajuda de terceiros que acabavam fazendo a atividade em vez de ensinar a criança.

Desta forma, destaca-se a última e terceira categoria nomeada “Enfrentamentos pedagógicos em tempos de pandemia: o olhar do professor (2020 e 2021)”, na qual os participantes da pesquisa avaliaram a sua atuação pedagógica frente à execução do trabalho remoto, e são unânimes em destacar os enfrentamentos no decorrer do período pandêmico. Considerando o diálogo entre os sujeitos da pesquisa, nota-se que houve muito esforço por parte

dos professores, que muitas vezes deixavam seus filhos em casa e se dedicavam aos alunos. Essa categoria foi dividida em quatro (4) subcategorias discorridas abaixo.

A verbalização entre professores e pesquisadores sobre “O olhar do professor sobre suas experiências no ensino remoto”, percebeu-se o descontentamento por parte dos profissionais. Mesmo com a redução de carga horária e com o privilégio de trabalhar em casa por alguns dias, os professores se mostraram preocupados com a aprendizagem dos alunos. Algumas famílias não se disponibilizaram em ajudar nas atividades dos filhos, proporcionando muitos desgastes físicos e mentais aos professores.

A segunda subcategoria designada “O olhar do professor sobre a divisão de disciplinas e conteúdos” chama atenção pela negatividade imposta pelos docentes. A maioria não concorda e expressa suas insatisfações, alegando que a estratégia de divisão de conteúdos e disciplinas distancia o professor da realidade do aluno. De modo geral, cada professor conhece o meio social em que o aluno está inserido, conhece a comunidade, a família, um pouco da rotina, entre outros fatores.

É interessante adaptar as atividades ao contexto de vivência do aluno, por exemplo, em algumas comunidades o meio de transporte mais utilizado é fluvial, a comunidade vive da pesca. Em outras comunidades, o meio de transporte exclusivo é o terrestre, assim o professor adapta as atividades à realidade do aluno. Não queremos dizer que ele não socialize as outras culturas, mas sobretudo é preciso enfatizar o meio social, ambiental e cultural que o aluno se insere.

A terceira subcategoria reflete a “Ineficiência das estratégias pedagógicas utilizadas pelas regionais no decorrer da pandemia” são referidas pelos professores por diversos fatores. Alguns pais e familiares realizavam as atividades dos alunos, os docentes pré-silábicos entregavam as atividades todas respondidas por terceiros e alcançavam notas altas para aprovação.

As estratégias pedagógicas utilizadas pela escola e SEMED são vistas como ineficientes, o ensino dedicado ao aluno não conseguiu acompanhar as dificuldades dos estudantes, o tempo de contato entre professor/aluno, a adaptação das atividades quanto ao nível de aprendizagem é irregular, visto que as famílias questionam o grau de dificuldade dos exercícios, e muitos alunos entregavam as apostilas sem resoluções.

A participação da família foi outro desafio enfrentado pelos professores no ensino remoto, observou-se a necessidade de mais aproximação entre escola/família, sem generalizar, mas pais não davam importância para as atividades e relatavam que as estratégias de ensino utilizadas eram insuficientes para contribuir na aprendizagem dos alunos. Em contrapartida,

tem aquelas famílias que estão sempre presentes, participando do desenvolvimento educacional dos filhos.

Desse modo, através do diálogo com os professores que vivenciaram o dia a dia dos alunos no decorrer do ensino remoto, a ligação direta entre a comunidade escolar é fundamental para o processo de escolarização. Com tantos enfrentamentos por parte das escolas e também das famílias, que tiveram que se reinventar para manter a escolarização dos alunos, faltou planejamento para decidir estratégias pedagógicas aceitáveis por todos os envolvidos no contexto escolar.

Na quinta subcategoria “O ensino remoto e os enfrentamentos da prática docente” discorremos sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores no decorrer do ensino remoto. Eles deploram a pouca relação entre eles e os alunos, em muitos casos ambos necessitavam interagir sobre as dificuldades, mas o tempo e a situação de isolamento social não permitiam. Ao entrevistar os professores, foi visível a preocupação unânime em enfrentar o ensino presencial com alunos que passaram dois anos afastados do ambiente escolar, o que pode incidir em baixo rendimento de coeficiente escolar.

A sexta e última subcategoria denominada “Lacunas apontadas e sugestões de melhorias para a escolarização em tempos de pandemia” reflete o olhar do professor sobre o aprimoramento das estratégias adotadas no decorrer do ensino remoto. Os professores citaram a necessidade de menos atividades, maior intervalo de tempo, suporte por parte da SEMED quanto às questões logísticas, suporte com material didático para confecção de jogos. Esses são alguns fatores necessários à qualidade da escolarização dos alunos, no ensino remoto.

Ao pesquisar as estratégias pedagógicas e sua relação com o ensino-aprendizagem em tempos de pandemia pode se dizer que os objetivos foram alcançados, as estratégias pedagógicas e as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano das escolas do campo na BR 307, com turmas multisseriadas, em tempos de pandemia (2020 e 2021), foram organizadas pela SEMED e se mostram insatisfatórias ao se tratar da escolarização dos alunos.

Conclui-se que estudo serviu para termos uma visão panorâmica sobre a educação do campo no período pandêmico selecionado para o estudo, ou seja, a pesquisa apontou a dinâmica da organização e da funcionalidade da escolarização dos alunos na escola do campo, em turmas multisseriadas, tendo como foco as estratégias pedagógicas e as práticas docentes, onde constatamos haver discordância nas ações desenvolvidas pela escola, além das dificuldades de acesso à casa dos educandos; e o baixo envolvimento dos pais nas ações do ensino remoto emergencial.

Os participantes da pesquisa apresentaram um olhar crítico frente aos procedimentos adotados pela SEMED neste período diferenciado de escolarização, realizado a partir do ensino remoto, especialmente, no tocante ao planejamento e aplicabilidade do ensino, cujo o conteúdo foi distribuído de forma fragmentada para as regionais e aplicados uniformemente as escolas do campo. O estudo nos convida a refletir sobre as experiências dos professores quanto a seus fazeres docentes nesse período pandêmico, assim como as lacunas deixadas por esse processo singular de escolarização dos alunos do campo.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Decreto nº 318, de 15 de maio de 2020**. Prorroga para até o dia 31 de maio de 2020 os prazos fixados nos Decretos Municipais nº 196, de 17 de março de 2020, nº 200, de 19 de março de 2020 e no nº 237, de 27 de março de 2020 e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=395566>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

ACRE. **Parecer CEE/AC nº 25**. Plano II de Atividades Pedagógicas e Aulas Não Presenciais. Disponível em: <<https://educ.see.ac.gov.br/pagina/pareceres-ceeac>>. Acesso em: 18 dez. 2021.

ACRE. **Parecer CEE/AC nº 5**. Analisa e aprova o plano de implementação de Atividades não presenciais nas Escolas da Rede Pública Estadual. Disponível em: <<https://educ.see.ac.gov.br/pagina/pareceres-ceeac>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ACRE. **Resolução CEE/AC nº 142, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre os aspectos legais a serem observados pelo Sistema Estadual de Ensino do Acre, na reorganização do Calendário Escolar das Instituições Públicas e Privadas, em face de interrupção do ano letivo de 2020. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=395566>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

ALMEIDA, A. E. da S. **Educação no campo: práticas pedagógicas em escolas multisseriadas na Regional Educacional da BR 307**. Cruzeiro do Sul – Acre. 2021.

AMORIM, F. L. **Práticas Pedagógicas em Turmas Multisseriadas**. Tocantins, 2019, 53 f.

ANA, W. P. S.; LEMOS, G. C. Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 12, p. 531-541, 2018.

ARAÚJO, N. C. **Práticas Pedagógicas de Professoras em Classes Multisseriadas: Uma contribuição para a atuação docente nos Ciclos de Alfabetização**. Araraquara/SP, 2010.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Bardin L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, 562p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.** Relator: Antônio de Araújo Freitas Júnior. Processo nº 23001.000334/2020-21. Parecer CNE/CP nº 06/2020. Colegiado: CP, Aprovado em: 16/06/2020. Conselho Nacional de Educação. Distrito Federal, 2020. Disponível em: <<https://normativasconselhos.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **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.** Relator: Eduardo Deschamps e Maria Helena de Castro – 0334 Processo nº 23001.000334/2020-21. Parecer CNE/CP nº 9/2020. Colegiado: CP, Aprovado em: 08/6/2020. Conselho Nacional de Educação. Distrito Federal, 2020. Disponível em: <<https://normativasconselhos.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **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.** Relator: Eduardo Deschamps e Maria Helena de Castro – 0334 Processo nº 23001.000334/2020-2. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Colegiado: CP, Aprovado em: 28/4/2020. Distrito Federal, 2020. Disponível em: <<https://normativasconselhos.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.** Conselho Nacional de Educação. Relator: Eduardo Deschamps e Maria Helena de Castro. Processo nº 23001.000334/2020-21. Parecer CNE/CP nº 02/2020. Colegiado: CP, Aprovado em: 07/07/2020. Distrito Federal, 2020. Disponível em: <<https://normativasconselhos.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília: Inep/MEC, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm>. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRITO, T. N.; FERNANDES, M. N.; SANTAVA, J. de J. **Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios**. Universidade do Estado da Bahia. São José. Caetité – BA, 2020.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

CAMARGO, F. **A sala de aula inovadora** [recurso eletrônico: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

CARVALHO, Andrielli Vilanova; CUNHA, Fernando Icaro; MOURAD, Leonice Aparecida. **Educação em tempos de pandemia**: Reflexões sobre os desafios e possibilidades no ensino remoto e sua articulação com o ensino de ciências. Janeiro de 2020. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/346204661>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

CRUZEIRO DO SUL. Conselho Municipal de Educação – CME/CZS. **Resolução CME/CZS N° 03/2021**. Analisa Plano de Retorno das Atividades Presenciais das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Cruzeiro do Sul – Acre. Disponível em: <<https://www.cruzeirodosul.ac.gov.br/transparencia>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CRUZEIRO DO SUL. Conselho Municipal de Educação – CME/CZS. **RESOLUÇÃO CME/CZS N°01/2021**. Estabelece normas operacionais para o Sistema Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul – Acre. Disponível em: <<https://www.cruzeirodosul.ac.gov.br/transparencia>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

DIAS, S. R. A; Amorim, A. F. C. **A Base Nacional Comum Curricular na Contramão da Educação no/do Campo**. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p424-440>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FRANCO, M. A. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender**: por entre resistências e resignações. São Paulo: Universidade Católica de Santos, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul. /set. 2015.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes sociais. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Doze temas da pedagogia**: as contribuições do pensamento em currículo e em didática. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-189.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

HAGE, S. A. Transgressão do Paradigma da (Multi)Serição como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1165-1182, 2014.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Metodologia científica** - 5. ed. - 2. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2008.

LAVILLE, C. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. — Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LIMA, E. S. Os impactos da BNCC nas políticas de educação do campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021. ISSN 1983-1579. Disponível em: <<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58092>>. Acesso em: 18 out. 2021.

MARTINS, F. A.; **A construção da identidade formativa e profissional do Professor na escola rural ribeirinha do vale do Juruá – A pedagogia das águas**. Curitiba, 2015. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

MOTA, C. M. **Docência em classes multisseriadas**: conhecimento de si, práticas pedagógicas e diferenças nas escolas da roça. Curitiba, 2019.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. **A pedagogia das classes multisseriadas**: Uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Maceió, Vol. 4, nº 7, 2012.

NASCIMENTO, H. S. S.; PONTES, A.; ALVES, J. A educação do campo em tempos de pandemia por Covid-19 – Como o professor tem reinventado sua prática? **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar** – ISSN 2675-6218, 2(5), e25333, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.47820/recima21.v2i5.333>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

NOVAIS, Brito T., Santana, J. de J., & Fernandes, M. N. Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 5, e10278, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10278>>. Acesso em: 15 out. 2021.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, F. J; SANTOS, W. L.; SOUZA, A. T. Entre desafios e possibilidades: práticas docentes desenvolvidas em classes multisseriadas. **Revista Científica da FASETE**, 2017.

OLIVEIRA, J. N. B. de; MATOS, L. B. D. Relação Família/escola: Uma parceria fundamental do desenvolvimento da criança na educação infantil – Um estudo de caso. **Revista Discentes**. 2. ed. Jul, 2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. “Nações Unidas”, 217 (III) A, 1948, Paris, art. 28. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 06 nov. 2021.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, M. I; HAGE, S. M. **Escola de direito**: Reinventando a escola multisseriada. 1. ed.; Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Romofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. Teias v. 18, nº 51, out. a Dez. 2017.

SILVA, A. C. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação & Linguagem**. Ano 11, n. 18, 222-237, Jul.-Dez. 2008.

SILVA, C. G.; SOUZA, M. S. **Salas multisseriadas**: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes. João Pessoa, PB, 2014.

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p

SILVA; A. H.; FOSSÁ, M. I. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, 2015.

SILVA, Suse Gomes. **Escola do campo**: Quais possibilidades de inovação nas práticas pedagógicas? FUNCHAL, 2019.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: Território, Escolas, Políticas e Práticas Educacionais. Curitiba, 2017.

SOUZA, M. A; SANTOS, F. H. Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007.

SUBIRATS, M. **La educación em el siglo XXI**: los retos del futuro inmediato. Editorial Graó, 1999.

TEIXEIRA, Sérgio Luiz; RIBEIRO, Maria Aparecida Gonçalves. Educação do Campo em tempo de pandemia: impactos, limites e desafios. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 36-48, dez. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/948>>. Acesso em: 19 out. 2021.

UNCME. União Nacional dos Conselhos Municipais de educação. **Educação em tempos de pandemia direitos, normatização e controle social**. Um guia para Conselheiros Municipais de Educação UNESCO – Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 08 out. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ENTREVISTA COM A COORDENADORA DAS ESCOLAS DO CAMPO – TURMAS MULTISSERIADAS – BR 307

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

CODIFICAÇÃO: _____ NOME: _____

IDADE: _____ SEXO: _____ (M/F)

FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

TIPO DE CONTRATAÇÃO (2020/2021) _____ (T ou P)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: _____

TEMPO DE SERVIÇO NO MULTISSERIADO COMO COORDENADOR(A): _____

ESTRATÉGIAS

1- As estratégias de divisão de regionais (quanto as disciplinas) foram satisfatórias ou não? Porque?

2 – Quais disciplinas você ficou responsável? Quais os recursos para elaboração das atividades? (livros, apostilas, internet, etc.)

3 – Onde aconteciam os planejamentos? Em que periodicidade? Aconteceu da mesma forma durante os 2 anos?

4 – Quem produzia e quem entregava as atividades no período de pandemia? A direção e a coordenação se envolviam?

5 – Como acontecia a produção do material? Houve alguma dificuldade? Quais?

6 – Como acontecia a dinâmica de entrega e devolutiva de material? Todos os alunos devolviam? Qual a maior dificuldade de devolutiva?

7 – Vocês utilizavam as mesmas estratégias de entrega? Independente da flexibilidade da pandemia?

FUNCIONALIDADE

8 – As estratégias utilizadas na sua prática docente durante os anos de 2020 e 2021 foram suficientes para a escolarização dos alunos? O que poderia melhorar?

ENFRENTAMENTOS

9 – Fale sobre sua experiência no ensino remoto nos anos de 2020 e 2021, explicando sobre os maiores desafios/problemas, enfrentamentos no que se refere a escolarização das turmas multisseriadas.

10 – Neste período de pandemia as estratégias foram adaptadas ao multisseriado? Foi pensado sobre os níveis de aprendizagem dos alunos?

APÊNDICE B: ENTREVISTA COM OS PROFESSORES REGENTES DA ESCOLA DO CAMPO – TURMAS MULTISSERIADAS – BR 307

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

CODIFICAÇÃO: _____ NOME: _____

IDADE: _____ SEXO: _____ (M/F)

FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

TIPO DE CONTRATAÇÃO (2020/2021) _____ (T ou P)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: _____

TEMPO DE SERVIÇO NO MULTISSERIADO: _____

TURMA MULTISSERIADA QUE ATUA NO ANO DE 2022? (ANOS E QT DE ALUNOS)

ATIVIDADES, RECURSOS E ESTRATÉGIAS

1- Todas as regionais participaram da divisão de conteúdo para o planejamento das ações no período de pandemia? As **estratégias de divisão de regionais** (quanto a divisão de disciplinas e conteúdos) foram satisfatórias ou não? Porque? Aponte pontos positivos e negativo dessa ação. Foi mais fácil para o professor? Por quê?

2 – Quais disciplinas você ficou responsável? Quais os **recursos para elaboração das atividades**? (livros, apostilas, internet, etc.) Descreva como fez as apostilas e confecção dos recursos.

3 – **Onde** aconteciam os **planejamentos das atividades e a produção dos recursos**? Foi sempre na escola? Em que periodicidade aconteciam (toda semana, todo dia, etc.)? Aconteceu da mesma forma e lugar durante os 2 anos?

4 – Quem produzia e quem **entregava as atividades no período de pandemia**? Era somente os professores? A direção e a coordenação se envolviam?

DEVOLUTIVA

5 – Como acontecia a **entrega e devolutiva** das atividades aos alunos? Todos os alunos devolviam as atividades?

6 - Qual a maior dificuldade de devolutiva? Vocês utilizavam as mesmas **estratégias de entrega e devolutiva**, independente da flexibilidade da pandemia? Houve formas diferentes de entrega e devolutiva? Como foi?

FUNCIONALIDADE

7 – As **estratégias utilizadas** na sua prática docente durante os anos de 2020 e 2021 **foram suficientes para a escolarização dos alunos**? O que poderia melhorar? O que não foi suficiente no seu ponto de vista?

8 – Nesse período de aulas remotas, houve **desistente de alunos**? Quais foram os motivos da desistência? No caso de desistência de alunos, qual ou quais foram as estratégias pedagógicas que a escola usou para trazer o aluno de volta? (ou não fez?)

9 – Houve preocupação ou necessidade da escola e ou professores participarem da ação de “**Busca Ativa**”, realizada pela SEMED, para trazer os alunos de volta? Como aconteceu?

ENFRENTAMENTOS

10 – Fale sobre sua **experiência no ensino remoto** nos anos de 2020 e 2021, explicando sobre os maiores desafios/problemas, enfrentamentos no que se refere a escolarização das turmas multisseriadas.

11 – Neste período de pandemia as estratégias de ensino e as atividades produzidas e entregues, foram adaptadas ao **multisseriado**? Foi pensado sobre os níveis de aprendizagem dos alunos? Explique

12 – Como foi a **participação da família do aluno** nesse período de ensino remoto, no processo de realização das atividades? Os pais colaboraram ou não? De que forma?

OUTRA: Comente sobre as **dificuldades e enfrentamentos** ocorridos no seu trabalho docente e na escolarização dos alunos, no período pandêmico, com aulas remotas.

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG N° _____, CPF N° _____, declaro que:

1- Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tenho conhecimento que minha participação na pesquisa EXPERIÊNCIA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NASTURMAS MULTISSERIADAS DA REGIONAL BR 307 EM CRUZEIRO DO SUL ACRE é livre e espontânea.

2- Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.

3- Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição.

4- Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica na página 1 e 2 do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Cruzeiro do Sul/Acre, _____ de _____ 202____.

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável