

Rosemeri Scalabrin

As ações de estágio supervisionado da Ledoc em situação pandêmica: a experiência no Campus Rural de Marabá



Rosemeri Scalabrin

**As ações de estágio supervisionado da
Ledoc em situação pandêmica:**
a experiência no Campus Rural de Marabá

Belém
2024

©2024 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Todos os direitos da publicação reservados. O conteúdo dos artigos aqui publicados, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo, é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial do Instituto Federal do Pará, da Editora IFPA ou das instituições parceiras. Esta publicação foi selecionada pelo Conselho Editorial da Editora IFPA no sistema fluxo contínuo.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

S281a Scalabrin, Rosemeri
As ações de estágio supervisionado da Ledoc em situação pandêmica: a experiência no Campus Rural de Marabá / Rosemeri Scalabrin. – Belém: EDIFPA, 2024.

146p.

ISBN: 978-65-87415-77-2

1. Educação – estudo ensino. 2. Estágio supervisionado. I. Título.

CDD 23: 370

Editora IFPA
Av. João Paulo II, nº 514 - Castanheira
Prédio Reitoria, 1º andar.
CEP: 66645-240
Belém - PA

editora.ifpa@ifpa.edu.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

Secretario de Educação Profissional e Tecnológica

Getulio Marques Ferreira

Reitora

Ana Paula Palheta Santana

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – Proppg

Saulo Rafael Silva e Silva

Presidente do Conselho Editorial

Saulo Rafael Silva e Silva

Conselho Editorial

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar

Bruno Rafael Ribeiro de Almeida

Hericley Serejo Santos

Laísa Maria de Resende Castro

Lidineusa Machado Araújo

Marco Aurélio Lopes Della Flora

Maria José Souza dos Santos

Nelson de Lima Ribeiro Filho

Priscilla Bezerra Barbosa

Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho

Rejane de Barros Araújo

Ricardo Regis de Almeida

Uemeson José dos Santos

Walery Costa dos Reis

Ilustrações e projeto gráfico

Pedro Matheus Azevedo Curz

Diagramação

Ana Carolina Chagas Marçal

Revisão de texto

Jéssia Rejane Lima

Sumário

Prefácio

Capítulo 1: 18

Os desafios da educação do campo em tempo de pandemia

Dulcilene de Sousa Vale

Eukaelen da Silva Miranda

Géssica Veloso da Silva

Luana Thaianny Viera de Sousa

Rosemeri Scalabrin

Romario Aguiar Corrêa

Santana Ferreira dos Santos

Sandra Souza Cordeiro

Capítulo 2: 40

Os impactos da pandemia na educação do campo

Adriana Sá Sampaio de Moraes

Cintia da Silva Santos

Marinalva de Souza Pinto

Robson Santos da Silva

Romário Aguiar Corrêa

Rosemeri Scalabrin

Reinaldo Pereira Gomes

Seane de Jesus Leite

Capítulo 3: 52

O processo coletivo vivenciado no subprograma educação do campo: dificuldade e possibilidades

Celena Patricia Ribeiro Silva

Denise Mendes Bizarrias

Lucilene Cardoso dos Santos

Marinalva de Souza Pinto

Rosemeri Scalabrin

Santana Ferreira dos Santos

Jaqueline Lilian Silva Souza

Wanderson Gabriel Reis

Wesley Souza Santos

Capítulo 4: 76

Dificuldades e possibilidades de atuação dos licenciandos em tempos de pandemia

Artemisa Lopes Souza

Erika Rodrigues Barros

Elberson Santos Silva

Izabel Bizarrias dos Santos

Ismael Rocha Xavier

Larissa da Silva Lima

Mayara Coelho Araújo

Maria Clerismar Pereira da Silva

Rosemeri Scalabrin

Capítulo 5:

94

O currículo via tema gerador como orientador e a produção dos cadernos pedagógicos multidisciplinares

Carla Carolina do Nascimento Santos

Edinalice Abreu de Aguiar

Liliana Xavier Coelho

Luana de Sousa Macedo

Pollyana Macedo Dias

Simone dos Santos Silva

Rosemeri Scalabrin

Anexo

126

Prefácio

Este e-book com o tema *As ações de estágio supervisionado em situação pandêmica: a experiência da Ledoc no IFPA Campus Rural de Marabá* discute sobre as experiências vivenciadas pelos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – Ledoc, turma 2018, no período da pandemia da covid-19.

Sob essa perspectiva, pretende-se, por um lado, dar visibilidade aos aspectos excludentes vivenciados pelos licenciandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará Campus Rural de Marabá – IFPA CRMB na vivência do estágio supervisionado vinculado ao Programa Residência Pedagógica do IFPA, Subprograma Educação do Campo do CRMB, desenvolvido no período de novembro de 2020 a abril de 2022; e, de outro lado, evidenciar as estratégias construídas na busca de contribuir para a inclusão educacional de crianças, jovens e adultos do campo no período mais trágico dessa pandemia.

O desenvolvimento do estágio supervisionado estava previsto para o período em que o vírus se alastrou e chegou ao Brasil, situação essa que obrigou ao isolamento social; consequentemente, ao fechamento das escolas. Logo, as iniciativas padronizadas de manutenção das atividades de ensino desnudaram não só a exclusão digital das populações do campo, mas também a exclusão social delas, contribuindo inclusive para a ampliação das desigualdades de oportunidades e o direito de permanecer na escola.

Essas exclusões inviabilizaram, de um lado, o desenvolvimento das atividades na forma remota devido à inexistência de acesso às tecnologias de informação e de comunicação; e, de outro, o aprendizado dos estudantes pela inadequação do material produzido, por estar restrito a atividades dis-

ciplinares fragmentadas, cadernos conteudistas mantendo o planejamento realizado antes da pandemia, e/ou provões para aprovar os estudantes ao final de cada ano letivo impactado pela pandemia.

Esse processo é fruto da inabilidade do poder público em nível municipal, estadual e federal, bem como dos gestores das organizações educativas, em propor e desenvolver estratégias coerentes com o contexto vivenciado, possibilitando que a escola desenvolvesse o papel de orientar as famílias diante da catástrofe que atingia a humanidade.

Isso levou a educação escolar à ação inábil, ou seja, a ser incapaz de se ressignificar diante do contexto vivido, que foi a catástrofe provocada pela pandemia da covid-19.

Essa realidade possibilita constatar que o mundo mudou diante de tamanha calamidade, mas a educação escolar não foi capaz, sequer, de adaptar suas ações à realidade, muito menos de assumi-la como objeto de conhecimento e, com isso, contribuir com as famílias na sua compreensão e no enfrentamento, reduzindo-se a produzir ações excludentes, por limitar-se a produzir conteúdos fragmentados iguais para as escolas do campo e da cidade, desconsiderando o contexto pandêmico e a realidade do campo. Portanto, ignorando o papel social da escola, que exigia a capacidade de se recriar à luz dos ensinamentos deixados por autores renomados como, por exemplo, Paulo Freire. Do mesmo modo, a escola enquanto instituição contribuiu para a não permanência dos estudantes, aumentando o fosso da exclusão educacional e social.

Na turma da Ledoc, a situação não foi muito diferente, uma vez que a maioria dos licenciandos reside no campo e vivenciou a exclusão digital. O que diferiu, em parte, foi a estratégia desenvolvida pelo IFPA quanto ao auxílio estudantil para a aquisição de chip, computador e alternância, embora insuficiente, porque não conseguiu atender todos, mas contribuiu sobrema-

neira para a permanência dos estudantes no curso.

Além, disso, houve investimentos por parte das próprias famílias que possuem um certo poder aquisitivo e dos próprios estudantes que já atuam na docência, bem como com a utilização do recurso da bolsa do Programa Residência Pedagógica para aquisição de equipamentos e internet. Isso viabilizou o acesso às atividades remotas pela maioria, ainda que com a existência de inúmeras dificuldades e/ou limitações, devido ao não alcance de operadoras de banda larga na maior parte das comunidades ou aldeias do Sudeste paraense.

Em meio aos desafios da permanência, identificou-se o adoecimento físico e emocional tanto de professores e licenciandos quanto de seus familiares, o que desafiou a turma cotidianamente a seguir em frente, transformando os encontros de estudos, debates e grupos de trabalho do programa em espaço de acolhimento das dores e dissabores. Também, de busca de compreensão coletiva sobre o desconhecido provocado pelo contexto vivido, na procura de superação dos desafios do estudo isolado e das consequências das exclusões, a ponto de se permitir vivenciar novas experiências e, com elas, novas descobertas sobre o potencial das tecnologias digitais, novos aprendizados fruto da construção coletiva do currículo interdisciplinar via tema gerador, principalmente motivados pelo desejo de combater os reais motivos das exclusões vivenciadas pelas populações do campo que antecedem a pandemia, mas que se ampliam com ela.

Nesse processo, estudantes e professores foram movidos pelo desafio de contribuir para que as escolas do campo não ficassem como um barco à deriva, ou seja, limitadas à produção de atividades fragmentadas, mas que pudessem desenvolver sua função social em situação pandêmica a partir da produção de um material contextualizado, capaz de contribuir, considerando o momento histórico catastrófico, a partir de informações e da mobiliza-

ção do saber popular existente.

Nesse processo, uma das estratégias desenvolvidas perpassou pela solidariedade, ou seja, todos assumiram o papel de compartilhamento das informações, deliberações e processos formativos realizados com os colegas, que, por inúmeras vezes, tinham a transmissão interrompida no meio das atividades.

Essa solidariedade também oportunizou a construção processual e coletiva das atividades, tendo como produto cadernos pedagógicos multidisciplinares de ensino fundamental e de educação de jovens e adultos – EJA, viabilizando a vivência de uma prática educativa inovadora, ou seja, o processo inédito de estudar e produzir material didático adequado ao contexto e à realidade das populações do campo, para ser utilizado nas escolas-campo.

O compromisso com a educação dialógica, problematizadora, participativa ocorreu ao longo de dois semestres, os mais agravados pela situação pandêmica. Isso possibilitou a contínua construção do conhecimento do que é ser educador do campo, conforme consta nos relatos dos licenciandos, uma produção a muitas mãos inscrita em cada depoimento.

O e-book é composto por 5 capítulos, os quais foram produzidos por 33 licenciandos, com a contribuição dos preceptores e da coordenação de área do Subprograma Educação do Campo do CRMB.

Os relatos tomam como referência o estágio supervisionado desenvolvido em sua relação com as pesquisas de tempos-comunidade realizadas pelos estudantes junto aos professores da educação básica, e pela sua socialização junto à comunidade acadêmica sobre a situação pandêmica vivenciada nas escolas do campo; e, ainda, pela relação com algumas disciplinas do curso.

Os 34 estudantes que permaneceram no curso e no programa fizeram-no devido à persistência de cada um, mediatizados pelo desejo de não per-

mitir o desaparecimento da educação do campo da agenda do IFPA e da educação brasileira.

Com este livro, espera-se contribuir para a educação do campo e para a produção de material didático que dialogue com a realidade campesina, auxiliando os docentes das escolas do campo a produzirem os seus materiais à luz do processo vivenciado, e, com isso, desenvolver tanto outros currículos quanto outros calendários escolares que respeitem os modos de vida das populações do campo, de forma a atender às especificidades e às diversidades existentes.

Este livro tem como apêndice os dois cadernos pedagógicos construídos pelos licenciandos no decorrer dos estágios em ensino fundamental e em EJA durante a pandemia (2020/2022).

Rosemeri Scalabrin

Coordenadora do Subprograma Educação do Campo do CRMB



Capítulo 1:

Desafios da educação do campo em tempo de pandemia

Dulcilene de Sousa Vale
Eukaelen da Silva Miranda
Géssica Veloso da Silva
Luana Thaianny Viera de Sousa
Rosemeri Scalabrin
Romario Aguiar Corrêa
Santana Ferreira dos Santos
Sandra Souza Cordeiro

Introdução

O presente artigo discute sobre a educação do campo em tempo de pandemia, a partir da experiência da turma de 2018 na atuação do estágio supervisionado nas escolas-campo Boa Ventura, município de Jacundá; Construindo Conhecimento, em Eldorado dos Carajás; e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará Campus Rural de Marabá – IFPA CRMB no período mais afetado pela situação pandêmica (2020-2021), estágio esse vinculado ao Programa Residência Pedagógica do IFPA, Subprograma Educação do Campo do CRMB, desenvolvido entre novembro de 2020 e maio de 2022.

Nesse sentido, levanta-se os desafios vivenciados nas escolas do campo na visão de gestores, professores e licenciandos, por meio de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2022. Para manter a identidade resguardada, os entrevistados são denominados de Diretor 1, 2; Professor 1, 2; e Residente 1, 2.

A escolha do tema se deu por proporcionar a reflexão sobre a organização do ensino no referido período nas escolas do campo, quanto aos limites do ensino remoto, e a inadequação da produção de atividades para os estudantes a partir da nossa dupla atuação, ou seja, como professores em escolas do campo e como estudantes de uma licenciatura de educação do campo, a qual se propõe desenvolver uma formação que atenda às especificidades de sua população em sua diversidade: agricultores, indígenas, quilombolas, extrativistas, povos da floresta, entre outros.

Nesse sentido, buscou-se levantar os desafios das escolas do campo no decorrer da pandemia (2020-2021), acontecimento esse que abalou o Brasil e o mundo, forçando ao fechamento das escolas e impedindo o seu fun-

cionamento de forma presencial. Essa problemática levou à imposição do ensino remoto como alternativa primeira dos setores da educação nacional, estadual e municipal, mas, ao se depararem com a exclusão digital dessa população, determinaram a produção de atividades conteudistas, portanto, descontextualizadas.

Observa-se que as duas alternativas ignoraram a realidade da população do campo, o papel da educação na pandemia e o debate realizado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo – Fonec, por autores de renome nacional e regional, tais como Luiz Carlos Freitas, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Kátia Curado, Carlos Brandão, Miguel Arroyo, Mônica Molina, Rosely Caldart, Felipe Padilha, Salomão Hage, Rosemeri Scalabrin, entre outros, ocasionando, como consequência, a exclusão educacional.

O ensino remoto e a produção de atividades nas escolas do campo: desafios vivenciados por professores, estudantes e famílias

Tratando-se das escolas do campo, tanto das redes municipais e estaduais quanto da rede federal, no caso do IFPA CRMB, conseguir manter contato com os educandos do campo durante o período mais grave da pandemia (2020-2021) não foi tarefa de fácil realização.

Inúmeros foram os desafios vivenciados, em especial no que se refere a dificuldade de acesso à internet, o que se caracteriza como exclusão digital, devido ao impedimento da realização do ensino remoto na maioria das escolas do campo, conforme pode-se identificar nos depoimentos de três diretores escolares, a seguir:

A nossa escola está localizada em uma área de assentamento. Aqui, a internet é via satélite, que foi um programa do governo que a escola se inscreveu e foi contemplada. Mas o acesso à internet aqui é muito

ruim o tempo todo, tanto que quando a gente tem que se inscrever em algum programa, e precisa da internet, dificilmente a gente consegue, porque ela é muito lenta, e nos dias de chuva isso piora ainda mais, e também sem internet quando falta energia. Durante os dois anos de pandemia, os professores tiveram que comprar roteadores e instalar em suas casas, ou contratou uma empresa de internet para poder trabalhar, e também compraram computadores com seu salário, porque os professores foram obrigados a aderir ao ensino remoto, mesmo que é muito difícil o acesso deles e dos alunos do campo. (Diretor 1. Entrevista realizada em março de 2022).

Esse depoimento revela a precariedade de acesso à internet nas escolas do campo e a responsabilização dos professores pela aquisição de equipamentos com recursos próprios para o desenvolvimento do ensino remoto.

Outro diretor destaca que

O fato de os alunos residirem em inúmeros municípios da região Sudeste do Pará, em comunidades ou aldeias sem acesso à internet, a alternativa foi produzir material por disciplina para enviar aos estudantes, mas isso na maioria das vezes não chegou lá, porque as famílias não conseguiram meios de deslocamento. E aqueles que buscaram, muitos não devolviam, porque os estudantes não sabiam responder e não tinha ninguém da família com formação para ajudar. No caso da licenciatura, o ensino se deu de forma remota, e o que facilitou foi o Instituto ter desmembrado recursos destinados à alimentação discente para aquisição de computadores e chips de acesso à internet. (Diretor 2. Entrevista realizada em março de 2022)

O depoimento esclarece a exclusão dos estudantes que residem no meio rural, tanto pela exclusão digital quanto pela exclusão educacional e social vivenciada no campo.

Além disso, a produção de atividades conteudistas também não atendeu às especificidades e diferenças existentes no campo. Assim, onde não houve a política de auxílio estudantil, o acesso às aulas remotas ficou restrito a poucos estudantes.

Um terceiro diretor destacou:

A nossa escola foi contemplada em 2016 pelo Programa Educação Conectada, onde o acesso se dá pela transmissão via satélite e deveria ter 10 mega de velocidade, de acordo com o plano. Mas, na prática, a velocidade de conexão é entre 1 [um] e 5 mega, e isso só atende às questões burocráticas da administração. A escola só tem dois computadores na secretaria e dois na sala dos professores, e não tem laboratório de informática, por isso, se for liberar o uso para professores e alunos, se torna muito lenta, com muita dificuldade de acesso. Diante dessa realidade, aqui não foi possível realizar o trabalho docente remoto, por falta de acesso à internet e pelas famílias que residem muito distantes da escola. Com isso, as crianças ficaram impossibilitadas de ter aulas remotas e pela inexistência de internet em suas residências, porque as operadoras não chegam nas comunidades rurais onde as crianças residem. (Diretor 3. Entrevista realizada em março de 2022)

Esse depoimento expressa a total inexistência de acesso à internet e produção de material conteudista como alternativa, a qual ampliou as exclusões em todo os níveis, pois a produção de atividades ocorria de forma isolada, em que foi responsabilizado cada professor, a partir de sua disciplina de atuação e sem nenhum processo formativo para tal. Por esse motivo, foi proposto pela professora de estágio do IFPA CRMB que a turma 2018 produzisse cadernos pedagógicos multidisciplinares voltados ao tema da pandemia, tomando como referência a proposta freireana de currículo para ser desenvolvido nas escolas-campo.

Na visão de uma professora entrevistada, foram muitos os desafios, como pode ser observado a seguir:

O primeiro desafio foi trabalhar com atividade remota, porque nem todos os professores tinham e têm acesso à internet, e era tudo muito novo, então, tivemos que estudar por nossa conta para se readequar a essa forma de trabalhar, para poder conseguir entregar atividades dos alunos dentro dos prazos estabelecidos pela Semed [Secretaria Municipal de Educação], pois a maioria dos alunos não tinha acesso à internet,

e aqueles que tinham era pelo celular, e nem sempre a internet funcionava. Eu, por exemplo, só tive acesso à internet quando eu mesma tirei do meu bolso para poder comprar o Wi-Fi e um celular. Então, tudo que é relacionado a tecnologia tive que bancar sozinha, e nesse contexto nós pagamos para trabalhar, porque não tivemos nenhum apoio dos órgãos governamentais.

Nesse processo, as escolas do campo não conseguiram, de fato, desenvolver o ensino remoto, devido à exclusão digital a que estão submetidas as famílias do campo, seja pela má qualidade do acesso nos lugares onde chegava Wi-Fi, seja pela sua total ausência.

Discutindo sobre a exclusão digital, Scalabrin (2020) destaca que

A exclusão digital das crianças, jovens e adultos do campo não se restringe à falta de acesso à internet. Ao contrário, ela inclui as tecnologias da informação, que se refere aos acessos aos equipamentos necessários e às operadoras de acesso à banda larga; a programas, aplicativos, plataformas e sistemas necessários; a linguagem, entre outras questões que podem ser categorizadas como: equipamentos (computador ou smartphone); infraestrutural (operadora de acesso à internet); financeira (capacidade de pagar pelo serviço de internet); cognitiva (capacidade de acesso, ou seja, a capacitação das pessoas para utilizar essas ferramentas); linguística (hegemonia da língua); e institucional (o poder público exige o acesso ao direito à educação, ou outros direitos como a renovação de documentos, inscrição em cursos ou processos seletivos e etc., por meio do acesso à internet, visto que para ter acesso a um direito o sujeito precisa de outro direito, que é o acesso à internet). Nesta perspectiva, a exclusão digital compromete a cidadania, na medida em que a inclusão digital é um direito dos seres humanos no século XXI, pois o acesso às informações, fatos e acontecimentos da atualidade, bem como as maneiras de acessar espaços de direitos ocorrem pela internet, de modo que a exclusão digital se traduz em exclusão social e educacional. (SCALABRIN, 2020, p. 2)

As questões levantadas pela autora apresentam coerência, pois essa é a realidade vivenciada nas escolas do campo por professores, estudantes e

pais que vivem no meio rural.

Almeida *et al.* (2021) acrescentam que,

De forma mais abrangente, podem ser consideradas como excluídas digitalmente as pessoas que têm dificuldade, até mesmo, em utilizar as funções do telefone celular ou ajustar o relógio do videocassete, observando, assim, que a exclusão digital depende das tecnologias e dos dispositivos utilizados. (ALMEIDA *et al.*, 2021, p. 1)

Dessa forma, percebe-se que há falta de políticas públicas voltadas para o campo e para a população que nele vivem; consequentemente, ficaram visíveis as desigualdades durante a pandemia. Até mesmo no Instituto Federal as políticas voltadas para o desempenho das aulas remotas não contemplavam todo o público que estudava no campus.

Dados da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará – Fapespa (2021, p. 99) levantaram informações sobre o acesso à internet no estado do Pará, e identificou-se que na região metropolitana de Belém – RMB o acesso à internet é maior, o que confirma que mais de 99% de acesso à internet é pelo celular.

A análise comparativa entre os anos de 2019 e 2020 fora da região metropolitana apresenta instabilidade do acesso via celular, redução do acesso do computador e aumento no acesso via televisão e tablet.

Observa-se que essa ampliação se deve ao investimento por parte das famílias em adquirir internet para casa nas cidades e proximidades de alcance das operadoras, porém, o acesso pelo celular não suporta o envio de vídeos, tão pouco aulas longas, o que reflete a inclusão digital, conforme demonstra a Fapespa (2021):

Em todos os recortes geográficos, é possível verificar que mais de 99% dos domicílios que acessam a internet utilizam o telefone celular [...] seguidamente, o microcomputador se posiciona como o segundo mais

utilizado, apresentando participação de 36,72% na RMB e 18,24% no item geográfico fora da RMB. (FAPESPA, 2021, p. 100)

Os dados se referem a áreas de alcance das operadoras, porém, não consideram a população do campo, sem acesso algum.

De acordo com as secretarias municipais de Educação (2021), os diagnósticos realizados em 2021 demonstraram que mais de 80% das famílias não possuem qualquer tipo de acesso à internet, e cerca de 20% acessam apenas pelo celular.

Diante dessa realidade, Moreira e Schlemmer (2020, p. 9) destacam que o ensino remoto e/ou híbrido foi a solução encontrada para a educação em tempo de pandemia, mas não atendeu a maioria dos estudantes das escolas do campo. Além disso, o ensino remoto e/ou híbrido em nada inovou, pois continuou centrado em conteúdos, em que a presença física foi substituída pela aula digital, permanecendo o “foco nas informações e nas formas de transmissão dessas informações, de modo que a comunicação é predominantemente bidirecional [...] seguindo princípios do ensino presencial”.

Essas duas formas de ensino não atenderam todos os estudantes, em especial os do campo, devido à exclusão digital. Entretanto, ao constatar-la, esses sistemas impuseram a produção de atividades conteudistas, cadernos de atividades e provões para ser enviados aos estudantes, para ser estudados em conjunto com os pais, como alternativa para manter o funcionamento das escolas do campo. Mas outros problemas surgiram, conforme pode ser identificado no depoimento a seguir:

E aí foi feita a produção de atividades, onde cada professor fazia a sua, mas a maioria das famílias não possui transporte para vim até a escola para apanhar as atividades, e durante a pandemia não houve transporte escolar, porque a determinação era que as atividades fossem remotas, mas também muitos não vinham porque não sabiam ler e tinham

vergonha de dizer que não sabiam como ajudar os filhos. (Professor B. Entrevista realizada em março de 2022)

O depoimento esclarece que foi desconsiderado o fato de que a maioria dos pais não sabiam ler e, até mesmo, escrever, não conseguindo ajudar seus filhos. Ou seja, os pais foram responsabilizados quanto a assumir o papel de professor sem ter formação para tal.

Porém, esses conteúdos não estavam apenas desvinculados da realidade e descontextualizados da situação de pandemia vivenciada; mais que isso: a forma adotada desconsiderou completamente a situação de analfabetismo e baixa escolaridade existente no campo. Portanto, nossa atuação oportunizou identificar que não havia ninguém na família para ajudar as crianças a desenvolverem as atividades escolares, bem como havia o processo de trabalho no campo, que é diário e árduo, de modo que as famílias, ainda que tivessem formação, teriam muita dificuldade de contribuir na escolarização das crianças.

Discutindo sobre a produção de material, Scalabrin (2020) destaca que

A padronização do material e a transferência de responsabilidade aos pais desnudou o analfabetismo/baixa escolaridade dos trabalhadores e colocou em xeque não só a qualidade do ensino, mas o papel da escola, a relação escola-comunidade; a ausência de uma política de formação continuada capaz de produzir docentes pensantes e autores. A produção de material didático desarticulado do contexto da pandemia representa o atraso em que as escolas se encontram (de perpetuação da pedagogia tradicional, da educação bancária), o que expressa a falta de capacidade de produção de política capaz de atender às diversidades existentes entre escolas do campo e da cidade, em especial a resistência das redes em atender à legislação de educação vigente, que, desde 1996 com a LDB e a partir de 2002 com as diretrizes da educação do campo, [...] assegura uma educação diferenciada (no que se refere ao currículo e ao calendário), bem como um material pedagógico específico para cada público, mesmo entre as populações do campo. A pressão da economia

pelo retorno às aulas expressa o projeto de sociedade que cabe à escola desenvolver (educação como mercadoria, formação para o mercado) em detrimento da vida e do conhecimento (SCALABRIN, 2020, p.)

As reflexões realizadas pela autora representam muito bem a realidade das escolas do campo antes da pandemia, o que se agrava com a situação pandêmica.

Assim, o material produzido e enviado aos estudantes desconsiderava a realidade da população do campo, manteve os conteúdos escolares planejados de antes da pandemia, portanto, desconsiderando o contexto pandêmico, o analfabetismo e a baixa escolaridade das populações do campo.

Discutindo sobre a responsabilização dos pais e professores, Scalabrin (2021) destaca que

Os pais foram cobrados a assumir o lugar dos professores, ensinando conteúdos escolares desconectados da realidade. Os professores tiveram que elaborar atividades sem nunca ter realizado tal tarefa, tão pouco ter recebido formação ou orientações para desenvolver esse tipo de produção, pois as escolas se limitam ao uso do livro didático. As crianças foram passadas de ano, de modo a não prejudicar os orçamentos municipais da educação. Mas não aprenderam, pois necessitam do professor como mediador, inclusive porque nesta idade ainda não possuem autonomia de estudo. A escola perdeu a oportunidade de se ressignificar, na medida em que manteve a mesma lógica de ensino antes, durante e pós pandemia. (SCALABRIN, 2021, p. 3)

Desse modo, essa segunda alternativa também não oportunizou um processo de ensino-aprendizagem por desconsiderar a realidade das famílias do campo, que é composta pelo analfabetismo e a baixa escolaridade ou pela ausência de um processo formativo docente que auxiliasse na produção do material didático apropriado ao contexto vivenciado.

Soma-se a isso outro desafio, que foi a responsabilização docente pela entrega das atividades, conforme expresso pela professora entrevistada:

Além de ter que produzir as atividades sem ter formação para isso, nós fomos cobrados de também fazer a entrega das atividades para aquelas famílias que moram distantes e não conseguiam vir até a escola, pois nesse período não teve transporte escolar, ou seja, os próprios pais tinham que buscar as atividades nas escolas, e quando eles não vinham a gente tinha que ir entregar por nossa conta. (Professora A. Entrevista realizada em 17 de abril de 2021)

O depoimento expressa que o poder público não cumpriu sua responsabilidade, seja na formação docente para a produção de material, seja no atendimento à demanda de infraestrutura às escolas do campo, e ainda exigiu que a produção de atividades seguisse os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, desconsiderando o contexto da pandemia, ou seja, que o debate nacional no âmbito da educação do campo indicava que as escolas deveriam discutir temas relacionados à pandemia e, assim, contribuir para seu enfrentamento.

De acordo com Scalabrin (2020), somente a produção de material com temas da pandemia poderia ser discutida pelas famílias com seus filhos, seja porque são temas de interesse de todos e as informações ajudariam na construção de novos hábitos familiares, seja porque trazem relação com a vida cotidiana, o que possibilita um processo de ensino-aprendizagem, pois é algo que os membros da família sabem discutir por ser parte do contexto vivido, embora haja conteúdo das diferentes áreas do conhecimento. Mas o foco não seria o conteúdo, e, sim, as informações e as atividades práticas a serem desenvolvidas.

Portanto, a ausência de uma estratégia impossibilitou qualquer ação que assegurasse um ensino significativo, limitando o ensino ao repasse de responsabilidades aos professores e aos pais. Discutindo sobre essa questão, Souza (2022) destaca:

Essa realidade foi ignorada pelos gestores municipais de educação, os quais demonstraram incapacidade de elaboração de uma política para o período de pandemia. Prova disso é que as estratégias desenvolvidas em todas as redes se limitaram ao envio de um caderno de atividades, onde permaneceram os conteúdos da BNCC, desconectados da realidade e sem qualquer orientação sobre a pandemia. Além disso, o caderno foi igual para os estudantes do campo e da cidade. Além disso, professores da região defenderam a ideia de desenvolvimento da estratégia curricular freireana para tempo em que a comunidade vivencia acontecimentos que assolam a sociedade, como o caso da pandemia, cuja situação-limite social precisa ser tratada pela educação. (SOUZA, 2022, p. 16)

As questões levantadas pela autora demonstram que a exclusão digital gerou exclusão educacional e social, o que compromete a cidadania, na medida em que a inclusão digital é um direito que não foi assegurado; consequentemente, foi negado o acesso à educação às populações do campo.

O depoimento deixa claro que, apesar de o processo vivenciado ter imposto inúmeros desafios aos docentes, com outras formas de atuar, não mudou o que é central, ou seja, a forma de utilização dos conteúdos desarticulados da realidade e do contexto pandêmico, o que expressa a permanência do currículo urbanocêntrico nas escolas do campo, que se referenciou na pedagogia tradicional.

Além disso, outros desafios foram identificados no envio do material didático, tais como estradas com má conservação; distâncias entre a escola e as comunidades; ausência de transporte regular de acesso à escola; e ausência de infraestrutura das redes municipais no que se refere a disponibilização de transportes para os docentes, conforme destaca um gestor entrevistado:

A nossa escola fica localizada na Vila e os estudantes vêm de comunidades rurais distantes, por isso, dependem de transporte escolar. Ocorre que no período da pandemia os transportes foram cancelados e os pais tinham que vir buscar o material. A maioria teve dificuldade de vir, então, os professores tiveram que ir até as famílias, utilizando seus meios

de transporte (moto) com combustível pago com seus salários. (Diretor
1. Entrevista realizada em março de 2022)

Observa-se que a ausência de uma política educativa em tempo de pandemia responsabilizou os professores não apenas pela produção de material didático, como também pela sua entrega.

Nesse processo, identificou-se como principal desafio a ausência de política educativa do poder público municipal, estadual e federal na reorganização da escola para o desenvolvimento de estratégias educativas que assegurassem um processo de construção do conhecimento voltado para o enfrentamento da pandemia.

Diante disso, pode-se observar que as duas proposições das redes de ensino geraram um processo de não aprendizagem dos estudantes, o que também foi desconsiderado pelo sistema de ensino quando foi retomado o ensino presencial no ano de 2022, pois a preocupação dos sistemas de ensino se limitou ao discurso de que, para que esses alunos não se prejudicassem, foi necessário passar de ano.

As aulas remotas na Ledoc

Os desafios vivenciados pelos licenciados não foram diferentes daqueles dos demais estudantes do campo, devido à existência das mesmas problemáticas das redes municipais e estadual de educação.

Nesse processo foi necessário combinar horários apropriados para que todos pudessem participar, visto que muitos tinham que se deslocar de suas residências às vilas mais próximas, mas todos enfrentaram dificuldade de acesso à internet. Além de aprender a utilizar as plataformas digitais. Entretanto, mesmo diante dessas reinvenções, alguns educandos não conseguiam acompanhar o processo das aulas remotas e foram obrigados a tran-

car o curso.

Esses desafios demonstraram que se o ensino remoto fosse utilizado com as populações do campo, produziria a exclusão educacional, devido à exclusão digital existente no campo, pois “o acesso à informação é uma importante oportunidade de aprendizado, poder e interação, mas pode ser também fonte de desintegração, exclusão social e pobreza, quando esse acesso não se dá de forma uniforme” (ALONSO; FERNEDA; SANTANA, 2010, p. 157), pois na educação do campo o ensino remoto permaneceu, na maioria das vezes, aquém do esperado.

Durante o ensino remoto, as aulas do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ledoc foram desenvolvidas por meio de encontros remotos, que visaram a manter um nível de contato e de diálogo entre professor e estudante, mediados através de plataformas digitais, mas também houve estudo de textos, utilização de videoaula, lives, entre outros.

Nesse processo, ocorreu o desafio na realização do estágio no que se refere às pesquisas-observações nos tempos-comunidade, devido ao isolamento social. Isso exigiu repensar a forma de contato, o que levou à utilização das redes sociais a que alguns professores tinham acesso, com destaque para o WhatsApp.

Assim, foi durante essas entrevistas que houve maior conhecimento sobre a situação das escolas do campo, principalmente envolvendo os diferentes níveis de ensino fundamental e, também, a modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Essas entrevistas possibilitaram obter uma visão ainda mais crítica e reflexiva sobre o ensino remoto e sobre a produção de material didático para os estudantes das escolas do campo, pois a forma como se dava a atuação das escolas do campo durante a pandemia perpetuava as velhas formas.

Entretanto, o maior desafio dos licenciandos foi a realização do estágio

-regência em ensino fundamental e na EJA nas escolas-campo, devido à impossibilidade do ensino remoto no campo e à dificuldade de acesso dos professores em contribuir na produção das atividades, pois cada um fazia a sua isoladamente. Esse contexto exigiu repensar estratégias para a realização da atividade, e para viabilizá-la foram necessárias muitas reflexões, até construir a perspectiva dos cadernos pedagógicos multidisciplinares.

Assim, para que essa produção fosse possível, foi preciso preparar-se com o estudo realizado por meio de disciplinas que se articulavam e complementavam, tais como Currículo e Educação do Campo; Prática Educativa V, VI e VII; Educação de Jovens e Adultos; Agricultura Familiar e Juventude do Campo. Portanto, a materialização da interdisciplinaridade e da integração entre as disciplinas desenvolvidas na forma remota também representou um desafio.

O processo vivenciado pode ser melhor compreendido com o depoimento a seguir:

O estágio se deu com várias ações, tanto as de planejamento, reuniões mensais de avaliação e os seminários semestrais de avaliação e socialização de nossas experiências quanto pela produção do caderno pedagógicos multidisciplinares de ensino fundamental e EJA, pelas formações oferecidas pelo campus, pelas redes municipais, pelas escolas do campo e pelo Programa Residência Pedagógica, e inúmeras lives com a participação dos licenciandos. Mas foi a produção dos cadernos que mais nos desafiou, seja pela necessidade de conciliar tempo de estudo e de produção com a vida familiar, ou pela necessidade de conciliar produção individual e coletiva, mas principalmente pela falta de internet e de computador para produzir as pesquisas e os textos. Muitos de nós tivemos que fazer tudo isso pelo celular. (Residente 1. Entrevista realizada em abril de 2022)

Nesse processo, os professores do curso tiveram que se reinventar, sendo que a maior e mais rica reinvenção foi a produção dos cadernos pedagógi-

cos, pois eles provocaram inúmeros aprendizados, conforme relato a seguir:

Os cadernos nos possibilitaram, principalmente o primeiro, estudar e compreender o que é o currículo via tema gerador e todas as etapas de sua construção. Mas não era só isso, foi preciso aprender a organizar a sequência didática após todo o processo construído no coletivo. Isso foi de um aprendizado infinito, e que vai servir para nossa vida profissional daqui pra frente, e também para as escolas-campo envolvidas, e quem mais quiser utilizar está à disposição. (Residente 2. Entrevista realizada em abril de 2022)

O IFPA também teve que se reinventar construindo algumas soluções, como, por exemplo, os editais de auxílios para a compra de equipamentos como notebook e chip de algumas operadoras de internet, para recarga mensal no valor de R\$ 60.

Assim, na formação da Ledoc, existiu a oportunidade de compreender os desafios de uma escola que se propõe a desenvolver a educação do campo. Esse fator tem relevância, porque, apesar de o campus ter emergido das lutas sociais e propondo-se a desenvolver uma proposta diferente de educação (que tem como conquista esse curso de licenciatura, o qual é um exemplo de formação diferenciada para os sujeitos que vivem no e do campo), houve a necessidade de pensar em novas estratégias de ensino-aprendizagem.

Nesse processo, identificou-se como principal desafio das escolas do campo a ausência de uma política organizada pelo poder público municipal, estadual e federal capaz de construir e definir estratégias educativas que assegurassem um processo de construção do conhecimento voltado para o enfrentamento da pandemia.

Considerações finais

A experiência com os encontros remotos na Ledoc no decorrer de dois se-

mestres e meio demonstrou que o processo de ensino-aprendizagem ficou prejudicado, o que exigiu dos professores e estudantes um esforço imensurável para retomar o processo de construção coletiva do conhecimento, prejudicado pela pandemia. Porém, no curso, na busca de superação dos desafios, desenvolveu-se a integração materializada pela atuação de dois, ou mais, professores na mesma disciplina ou articulando duas ou mais disciplinas.

O desafio dos professores perpassou pela atuação no ensino remoto, sendo responsabilizados não apenas pela apropriação das tecnologias, mas também por adquirir os equipamentos, produzir e entregar o material didático, visto que o poder público esteve ausente de suas responsabilidades e, com isso, impossibilitou a construção de uma educação articulada ao contexto da pandemia, capaz de contribuir no enfrentamento tanto da doença quanto do adoecimento de cunho emocional provocado pela situação pandêmica. Em síntese, o mundo mudou e a escola continua a mesma.

Os desafios dos pais perpassaram pela questão financeira, a precariedade das estradas e a ausência de transporte regular nas comunidades rurais, mas também pela responsabilização com o papel de professor, mantendo, assim, a negação histórica do acesso à educação aos camponeses.

Desse modo, a pandemia desnudou a realidade das escolas do campo. Essa realidade manteve a exclusão dos estudantes do campo, pois não havia ninguém na família para ajudar as crianças a desenvolverem as atividades escolares.

As medidas tomadas pelo poder público à frente da educação não consideraram a realidade em que os estudantes do campo, suas famílias e seus professores estão inseridos, do ponto de vista das distâncias geográficas e da dificuldade de acesso pelas estradas em tempo chuvosos, das distâncias culturais existentes no campo. Então, surgiu a necessidade de produzir ma-

terial didático que subsidiasse a ação das famílias diante da pandemia.

As estratégias adotadas pelas redes municipais, por meio das aulas remotas ou da produção de atividades e/ou de cadernos de atividades mantendo os conteúdos definidos anteriormente à pandemia, não atenderam aos objetivos de aprendizagem, gerando um processo vicioso de aprovar os estudantes por dois anos consecutivos, sem qualquer nível de aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, L. B. de et al. **O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira**. [S. l.]: [s. n.], 2021.

ALONSO, L. B. N.; FERNEDA, E.; SANTANA, G. P. Inclusão digital e inclusão social: contribuições teóricas e metodológicas. **Revista Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 32, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://virtualbib.fgv.br/dspace/handle/10438/3204>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. **Agência de Notícias IBGE**, editoria por Estatísticas Sociais, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em:

EDUCAÇÃO DO CAMPO: limites e possibilidades dos educadores do campo no contexto da pandemia. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (115 min). Publicado pela Semed Marabá. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mfDSd-qPD00M&t=3783s>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS DO PARÁ – FAPESPA. Diretoria de Estudos e Pesquisas Socioeconômicas e Análise Conjuntural. Mapa de exclusão social do estado do Pará 2019. **Relatório**. Belém: [s. n.], 2019. 98 f.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, GO, v. 20, n. 26, 2020.

SCALABRIN, R. Currículo e educação do campo. Formação continuada do Campus Rural de Marabá. Maio 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARABÁ – SEMED. Diagnóstico do acesso à internet na rede municipal de Marabá, 2021.

SILVA, R. L.; SANTOS, A. R.; SOUZA, D. A. Os desafios do ensino remoto na educação do campo. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional – POLIGES**, Uesb, Itapetinga, v. 1, n. 1, set./dez. 2020.

SOUZA, A. de M. **Multissérie na Escola José Bonifácio**: narrativas de professoras e mães em tempo de pandemia. Monografia (Especialização) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará Campus Rural de Marabá, Marabá, 2022.



Capítulo 2:

Os impactos da pandemia na educação do campo

Adriana Sá Sampaio de Moraes
Cintia da Silva Santos
Marinalva de Souza Pinto
Robson Santos da Silva
Romário Aguiar Corrêa
Rosemeri Scalabrin
Reinaldo Pereira Gomes
Seane de Jesus Leite

Introdução

A escolha em relatar o tema se deu devido aos impactos vivenciados pela educação do campo, tanto na realização das ações do Programa Residência Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Subprograma Educação do Campo do Campus Rural de Marabá – CRMB, que esteve vinculado ao estágio supervisionado no âmbito do ensino fundamental e médio e na educação de jovens, quanto na continuidade do curso na forma remota, referente às ações dos tempos-escola e dos tempos-comunidade. Assim, o olhar foi tanto para as escolas do campo quanto para o IFPA CRMB.

Sob essa perspectiva, o presente relato tem como objetivo descrever e analisar os impactos da pandemia na educação do campo, a partir da visão dos estudantes da Ledoc, pois discuti-los requer a compreensão sobre as diferentes realidades da educação em cada comunidade.

Segundo o Censo Escolar 2019, existem cerca de 180 mil escolas no Brasil, sendo que 55 mil delas estão localizadas no campo, as quais possuem poucas estruturas físicas e de acesso às tecnologias de informação e comunicação – TIC. No que se refere à população nacional do campo, mais de 48% das residências não possuem acesso à internet.

No estado do Pará, dados da Fapesp (2019) indicam que 59,04% das residências não possuem acesso à internet em lugares fora da Região Metropolitana de Belém, porém, 99,65% delas acessam pelo celular. Já os diagnósticos realizados pelas redes municipais da região Sudeste do Pará identificam que mais de 70% dos domicílios não têm acesso à internet, e cerca de 30% possuem acesso pelo celular da família, mas o funcionamento depende do clima e da energia elétrica.

De acordo com Santana (2021), a exclusão digital de crianças, jovens e adultos do campo não se restringe ao acesso à internet; inclui as tecnologias da informação, que se referem a equipamentos necessários (computador, impressora etc.); infraestrutura interna (sala, mesa, cadeira) e externa (operadoras de acesso à banda larga); domínio das plataformas e das linguagens utilizadas, o que requer formação e recursos para pagar a mensalidade de utilização. Segundo o autor, isso compromete a cidadania, porque a inclusão digital é um direito, e a ausência dela tem afetado outros direitos, como, por exemplo, o acesso à educação.

Os impactos da pandemia na educação do campo referem-se à exclusão digital, devido à dificuldade de acesso a meios tecnológicos como internet e equipamentos com capacidade de acesso.

Outro impacto foi a exclusão social, principalmente aquela proveniente da ausência histórica de acesso às políticas públicas de assistência técnica e de saúde, frente à carência de postos de saúde nas vilas e/ou comunidades rurais e à total falta de orientação às famílias para enfrentamento/superação dos problemas de saúde física e emocional vivenciados, provocados pela pandemia.

Emana desses dois um terceiro impacto que a pandemia da covid-19 trouxe para a educação do campo, o qual se refere a dificuldade da permanência na escola, ou seja, a continuidade dos estudos pelos estudantes das escolas do campo, pois a maioria não teve acesso à internet e ao material produzido pelos docentes. E aqueles que tiveram acesso demonstraram muita dificuldade no desenvolvimento das atividades não presenciais, porque não havia ninguém na família com domínio dos conteúdos, o que gerou um processo de desestímulo e ausência de aprendizagem (SCALABRIN, 2020).

Os impactos da pandemia na educação do campo

A atuação dos licenciandos, residentes e voluntários do Subprograma Educação do Campo do CRMB ocorreu no período de novembro de 2020 a abril de 2022. Nesse período, ocorreu a emergência em saúde pública mundial, em que vivenciou-se a situação da pandemia de covid-19, o que nos levou às aulas remotas, tendo sido obrigados a aprender a utilizar inúmeras plataformas digitais e ter autonomia de estudo, inicialmente isolados em nossas casas, e posteriormente por contato digital.

Isso ocorreu também com os professores das escolas do campo, os quais tiveram que dominar, em curto período de tempo, ferramentas que até o momento eram desconhecidas, bem como aprender a lidar com novas formas de ensino e, ao mesmo tempo, ensinar os alunos a utilizá-las.

Assim, o primeiro impacto foi o da saúde (física e emocional) diante da infecção pelo vírus (pessoal, da família e de amigos); a insegurança em sair de casa; o medo de adoecer e de perder a vida; e devido às perdas de familiares e amigos.

O segundo impacto foi o fechamento das escolas, seguido do retorno ao trabalho na forma remota, processo em que ficou explícita a problemática do acesso à internet por parte da maioria da população do campo, conforme destacam os licenciandos:

Os resultados disso estão no não aprendizado dos alunos que foram passados de ano. E, no nosso caso, no número de disciplinas que não conseguimos concluir, e levou os alunos [a] pensarem em desistir, outros trancaram o curso. A melhora na educação com a volta às aulas presencialmente é inexplicável, os alunos se sentem mais motivados, os professores investindo no lúdicas e práticas menos conteudistas. (Roda de conversa realizada na socialização do estágio, em julho de 2022)

As formas de ensinar utilizadas chamam atenção e demonstram o quan-

to é importante a construção coletiva na forma presencial, pois possibilita estimular o interesse dos estudantes. Portanto, as formas de ensino presencial não podem ser abandonadas nas escolas do campo, sob pena de aumentar a exclusão educacional.

O terceiro impacto se deu com a percepção da exclusão digital das populações do campo, na qual estão inseridas e as dificuldades no acesso à apropriação das plataformas, na adaptação da forma de estudar, na falta do contato professor-aluno e aluno-aluno ou no processo de construção do conhecimento.

Entre as atividades adotadas pelas escolas do campo no período da pandemia, identificou-se as aulas remotas e os blocos de atividades remotas. A primeira alternativa incentivada pelo poder público foi as aulas remotas (realizadas de forma online), que, pela simples menção ao nome, percebe-se que não foi de fácil acesso aos alunos das escolas do campo, já que a educação voltada para o campo é essencial e a maioria dos alunos do campo não consegue acompanhar as aulas remotas.

O quarto impacto esteve na demissão dos professores contratados, portanto, a redução do quadro docente das redes municipais e a constatação da responsabilização dos professores pela produção das atividades a partir dos conteúdos disciplinares para enviar aos alunos, sendo que estes deveriam responder e devolver ao professor, para que ele avaliasse e adicionasse uma nota. Esse processo diminuiu o papel da Secretaria Municipal de Educação – Semed e ampliou o papel docente no (in)sucesso dos estudantes.

Essa forma de ensino também foi ineficaz, pois uma parte dos alunos ou familiares não compareciam à escola para receber o bloco de atividades, e muitos que recebiam não resolviam as atividades pela ausência de alguém da família para auxiliá-los, gerando a evasão.

O quinto impacto foi vivenciado no momento de iniciar a realização do

estágio no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos – EJA, devido à necessidade de produzir os cadernos pedagógicos relacionados ao tema epocal da pandemia, o que exigiu formação.

O sexto impacto esteve na realização do estágio-regência presencial no ensino médio, seja pela permanência da situação pandêmica e a insegurança de voltar às aulas presenciais, seja pelas poucas escolas de ensino médio existentes no campo ou por nem todas possuírem professores de todas as disciplinas de nossa área de formação.

O sétimo impacto esteve na percepção sobre a forma de desenvolvimento dos temas a serem estudados, pois *“os conteúdos foram abordados de acordo com o que o professor organizava, sem uma matriz curricular do curso, sem formação continuada e planejamento”* (Roda de conversa realizada na socialização do estágio, em julho de 2022).

Nesse sentido, observa-se que permanece hegemônico, a forma de desenvolvimento do trabalho docente; tendo os conteúdos que parte dos conteúdos, como objeto de conhecimento e não os problemas da realidade, o que caracteriza a educação bancária discutida por Freire (1975). De modo que, *“mesmo com o auxílio dos bolsistas da residência pedagógica, as escolas não conseguiam se reinventar; mesmo tendo acesso ao caderno pedagógico construído coletivamente, as redes de ensino não permitiram sua utilização nas escolas do campo”* (Roda de conversa realizada na socialização do estágio, em julho de 2022).

O oitavo impacto se refere à organização das escolas do campo, onde, no diálogo com os licenciandos da turma 2018, foi comum ouvir a fala *“observei que as salas de aulas são organizadas em fileiras; os conteúdos, na maioria das vezes, não têm relação com a realidade; e a avaliação se dá somente por meio de provas”*. Porém, uma das questões que mais chamou a atenção foi *“a falta de um plano de aula e de diálogo entre docente e discente”*

(Roda de conversa realizada na socialização do estágio, em julho de 2022).

O nono impacto esteve na dificuldade de diálogo com os professores para obter permissão para atuação no desenvolvimento de algum tema/conteúdo. Alguns não permitiram a realização do estágio em suas aulas; outros, só permitiram estágio-observação.

Portanto, com aqueles que receberam e permitiram a atuação dos estagiários, buscou-se desenvolver práticas condizentes com os princípios e a concepção da educação do campo aprendidos no curso. E, ao avaliar a ação, identificou-se que os alunos se sentiram bem melhor em estar estudando a partir de algo que está correlacionado com a sua vivência do dia a dia, e isso provocou o interesse de todos e o envolvimento nas atividades propostas.

O décimo impacto refere-se à forma como as famílias foram responsabilizadas a assumir o papel dos professores, mesmo sem formação para tal. Assim, de acordo com os licenciandos, *“a cobrança para os pais, desde ir buscar as atividades e ensinar em casa, foi impactante diante do analfabetismo dos pais; causaram abandono da escola, e os que permaneceram ficaram prejudicados na aprendizagem”* (Roda de conversa realizada na socialização do estágio, em julho de 2022).

O último impacto foi o fato de nenhum dos licenciandos possuírem experiência com esse nível de ensino, o que nos trouxe inseguranças, mas a atuação possibilitou identificar os prejuízos causados pela pandemia. Nesse sentido, constatou-se que nenhuma escola de ensino médio desenvolveu uma política educativa capaz de rever os conteúdos não desenvolvidos durante a pandemia.

A formação dos licenciandos permite afirmar também que a educação do campo sempre enfrentou adversidades para se manter viva, devido às dificuldades existentes nas escolas do campo. Porém, durante esse período de pandemia, essas dificuldades e os problemas multiplicaram-se, tornando,

assim, ainda mais difícil que os estudantes do campo recebessem o conhecimento que lhes é de direito. De acordo com os licenciandos,

As formas de ensino utilizadas pelos governantes brasileiros para a educação pública causaram um impacto enorme na qualidade do ensino tanto do campo como da cidade, mas, como se pode perceber, é que o maior impacto, mesmo, se deu na educação do campo. Pois foi pensado em uma modalidade de ensino como um todo, mas não deram ênfase às especificidades das diferentes realidades, do modo de vida ou das situações vivenciadas pelos estudantes. Pois em um país com uma enorme extensão territorial como o Brasil, é praticamente impossível pensar em uma educação como um produto pronto e acabado para todos, como foi o caso do ensino adotado nesse período da pandemia. Era nítido que não daria certo, que causaria enormes impactos principalmente com relação à população no aprendizado. (Roda de conversa realizada na socialização do estágio, em julho de 2022)

A pandemia não afetou apenas o contexto dos estudantes; toda a escola foi impactada, pois os professores tiveram que seguir os mesmos conteúdos e calendário das escolas da cidade. Somada a isso, a ausência de políticas públicas para auxiliar os estudantes também foi um fator que prejudicou o ensino, pois o poder público não desenvolveu qualquer tipo de apoio.

Considerações finais

A experiência vivenciada nas escolas do campo demonstrou que a escola, enquanto organização educativa, perdeu a oportunidade de cumprir o seu papel social ao não discutir, nesses materiais, assuntos relativos à pandemia, visto que se limitou à realização do ensino remoto mesmo com a dificuldade de acesso e a produção de atividades fragmentadas e descontextualizadas.

Nesse sentido, constata-se que estagiar a partir de uma estratégia viável para a construção de material capaz de produzir conhecimentos, que contribuiriam para os estudantes e suas famílias compreenderem a dimensão da

pandemia, suas consequências e como se prevenir e tratar, tornou os licenciados mais sensíveis à realidade dos estudantes do campo, e mais fortes no sentido de serem capazes de enfrentar situações como essa, sendo referência de conhecimento sobre a própria pandemia, tanto para todas as famílias envolvidas quanto para as escolas e a comunidade, visto que os licenciandos foram os primeiros a estudar sobre a temática a partir de algumas disciplinas do curso, as quais os prepararam para a produção de material didático adequado ao contexto vivenciado.

Portanto, apesar dos impactos da pandemia da covid-19, é importante relatar as experiências que os residentes tiveram ao desenvolver as atividades por meio de encontros remotos, assegurando a participação de todos na maioria dos eventos, em cada semestre.

Referências

BRASIL. PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. **Agência de Notícias IBGE**, editoria por Estatísticas Sociais, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em:

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GLOBO. O impacto da pandemia na educação brasileira: professores e estudantes refletem sobre as consequências da pandemia e a adaptação aos novos modelos de ensino do país. **Gente**, redigido e editado por Carolina Carvalho, Luiza Lourenço e Tiago Lontra. Acesso em: 6 mar. 2022.

SANTANA, M. de O. **Porque é tão difícil desenvolver a relação escola e família?** Monografia. 50 f. Instituto Federal do Pará Campus Rural de Marabá, Marabá, 2022.

SCALABRIN, R. **Currículo e educação do campo**. Formação continuada do Campus Rural de Marabá. Maio 2020.



Capítulo 3:

O processo coletivo vivenciado no subprograma educação
do campo: dificuldade e possibilidades

Celena Patricia Ribeiro Silva
Denise Mendes Bizarrias
Lucilene Cardoso dos Santos
Marinalva de Souza Pinto
Rosemeri Scalabrin
Santana Ferreira dos Santos
Jaqueline Lilian Silva Souza
Wanderson Gabriel Reis
Wesley Souza Santos

Introdução

A escolha do tema se deu em função da necessidade de refletir sobre os processos coletivos vivenciados na gestão do Subprograma Educação do Campo do Campus Rural de Marabá – CRMB, como um dos componentes do Programa Residência Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA para a materialização do estágio supervisionado.

O estágio supervisionado é um componente obrigatório do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ledoc, o qual compõe o Subprograma Educação do Campo do IFPA CRMB. O desafio inicial foi visualizar o estágio como práxis em situação pandêmica, mas Pimenta e Lima (2012) auxiliam nessa busca, a partir da compreensão de que

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta atividade como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto de práxis, ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45)

Na visão dos autores, o estágio é o lócus da reflexão sobre o ser professor, no qual o processo de ação-reflexão-ação transformadora ocorre proporcionado pela práxis, em que o educador refletirá sobre sua identidade e a identidade dos estudantes, bem como a função social da escola.

As atividades de estágio foram realizadas com processos coletivos por meio de encontros remotos diversos e distintos e, também, de eventos de formação online devido à situação pandêmica.

Diante de tal contexto, buscou-se levantar as possibilidades construídas

por meio do diálogo não presencial entre os estudantes da Ledoc e as coordenações, tanto no desenvolvimento dos encontros remotos de planejamentos e avaliações quanto nos estudos e atividades em grupos, as quais viabilizaram a construção de novas possibilidades pedagógicas para atender os estudantes do campo em tempo de pandemia.

Nesse sentido, a escolha do tema se deve aos desafios de realização do estágio supervisionado diante do fechamento das escolas, devido à necessidade de isolamento social como medida de segurança, seguindo as orientações dos órgãos de saúde diante da pandemia da covid-19; e à retomada na forma remota e/ou híbrida, considerando que as escolas do campo enfrentaram desafios específicos por conta da exclusão digital, bem como pela busca de publicizar as saídas construídas pela coordenação em conjunto com preceptores, residentes e voluntários do referido programa no IFPA CRMB.

Para isso, houve a necessidade de relatar e refletir sobre os encontros e eventos remotos em tempo de pandemia vivenciados pelos licenciandos, nas diversas formas de organização, envolvendo os estudantes do curso de Ledoc do IFPA CRMB, destacando as estratégias desenvolvidas, bem como os resultados alcançados no decorrer de 18 meses do referido subprograma.

O processo coletivo vivenciado no estágio supervisionado

O processo coletivo foi desenvolvido em quatro etapas, sendo que a primeira foi composta pela organização para o funcionamento do subprograma, a qual se deu por meio de webconferência para a apresentação dos objetivos e das ações propostas antes da pandemia, bem como da necessidade de adequação para o contexto pandêmico. Essa webconferência contou com a presença dos licenciandos e dos gestores das escolas-campo sele-

cionadas: Boa Ventura, no município de Jacundá; IFPA CRMB, em Marabá; e Construindo Conhecimento, em Eldorado dos Carajás.

O planejamento trimestral foi a primeira atividade realizada no semestre, possuindo como produto o Plano de Atividades, com carga horária definida. Desse modo, o planejamento foi fundamental para que os residentes pudessem construir o cronograma das ações.

As reuniões de reflexão das atividades foram realizadas mensalmente, sendo que, em alguns momentos, reunia-se cada escola-campo separadamente, mas houve também reuniões conjuntas. Essas reuniões orientavam as ações em curso e avaliavam o desempenho de cada residente. Nesses momentos, os residentes tinham espaço garantido para se expressar, opinar, dar sugestões, discordar e interagir com todos de forma coletiva.

Posteriormente, foram realizadas reuniões com os bolsistas e os gestores de cada escola-campo, em conjunto com gestores dos departamentos de educação do campo das secretarias municipais de Educação, para discutir mais detalhadamente formas de viabilização do Subprograma Educação do Campo no novo contexto, ainda pouco conhecido, mas que exigia o desenvolvimento das atividades na forma remota, a partir de deliberações envolvendo todos e da realidade local.

Discutindo sobre a gestão coletiva, Libâneo (2015, p. 17) destaca que “as práticas de gestão devem estar voltadas à aprendizagem dos alunos”, o que só é possível quando “[...] a participação dos professores na gestão e o trabalho colaborativo estão a serviço da melhoria do ensino e da aprendizagem”. Além disso, o autor ressalta ações básicas para assegurar a qualidade do trabalho pedagógico, entre as quais têm destaque

Formular planos, estabelecer metas, ações [...]; ter uma estrutura de funcionamento e definição clara de responsabilidades dos integrantes da equipe escolar [...]; exercer liderança; estabelecer formas de relaciona-

mento [...]; efetivar ações de avaliação [...]; realizar a gestão da participação e ações de formação continuada. (LIBÂNEO, 2015, p. 17)

Na visão do autor, a gestão da escola e/ou de um programa requer o engajamento de todos nas tomadas de decisão, bem como no desenvolvimento das ações planejadas coletivamente.

Entretanto, a realização desses encontros exigiu de todos os envolvidos uma readequação ao contexto vivido, devido à necessidade de aprender a utilizar as diferentes plataformas ainda pouco conhecidas, dialogar e deliberar sobre as ações pelo meio digital. De acordo com Sá e Narciso (2021, p. 5), a pandemia “ensejou uma série de transformações nos modos de pensar a educação e as práticas de ensino, na implementação e manutenção do ensino remoto em meio à situação pandêmica”.

Uma vez que foram definidos os caminhos a serem percorridos, iniciaram-se as discussões sobre a forma de viabilizar a realização do estágio no âmbito do ensino fundamental. Nesse primeiro semestre do subprograma, o planejamento da gestão dos encontros mensais e a articulação das discussões das disciplinas do curso de licenciatura (pelo menos das que mais se articulavam com o nível de ensino do estágio) foram realizados de forma coletiva, com aprendizado mútuo, visto que tanto os professores quanto os estudantes estavam aprendendo juntos a atuar nessa nova forma.

Foi nesse contexto que ocorreu a socialização das pesquisas de tempo-comunidade, na disciplina Seminário de Tempo-Comunidade, quando os professores que atuam no ensino fundamental foram entrevistados, demonstrando os desafios vivenciados, tanto diante das dificuldades do ensino na forma remota quanto da imposição de produção de atividades conteudistas, em que cada um produzia isoladamente os conteúdos de sua disciplina; e pior: sem formação.

Embasada nessas informações e estudando os textos das disciplinas Prática Educativa, e Currículo e Educação do Campo, em que na primeira foi possível conhecer a coleção Projovem Campo Saberes da Terra, e na segunda estudar sobre o currículo via tema gerador, a professora dessas disciplinas percebeu a possibilidade de desenvolver a construção coletiva do currículo via tema gerador a partir do tema epocal da pandemia, como metodologia para a produção dos cadernos pedagógicos, de modo que o estágio ganhou uma nova dimensão e significado.

A turma se desafiou a materializar essa construção coletiva, de modo a construir saída para a situação vivenciada, com vistas a dar sustentação às críticas realizadas pela educação do campo.

Toda essa construção foi desafiante por ter sido realizada na forma remota e pela falta de informações sistematizadas sobre a pandemia da covid-19. Além disso, havia a inexperiência coletiva referente à produção de material didático junto às escolas do campo, e que se agravou por ser na forma remota.

A segunda etapa se deu pelas atividades do subprograma, no segundo semestre, ligadas aos estágios na educação de jovens e adultos – EJA, possibilitando a segunda experiência da construção coletiva, tanto nos pequenos grupos quanto no coletivo de cada escola-campo, e ainda reunindo as três escolas-campo.

Nesse semestre, os desafios foram menos árduos, devido a todos já terem se apropriado da ferramenta, do processo de construção coletiva do currículo que deu origem ao caderno de EJA, e também das informações sobre a pandemia da covid-19.

A construção dos dois cadernos multidisciplinares se deu de forma coletiva, por meio de grupos de trabalho envolvendo 24 bolsistas e 10 voluntários, sob a coordenação de um dos bolsistas.

Os grupos se reuniam semanalmente no decorrer do primeiro mês, para produzir os temas definidos a partir da sequência didática construída por meio da programação de ensino, que é composta pela problematização do tema gerador e das temáticas a serem abordadas para a superação da situação-limite nele identificada (SCALABRIN, 2019).

No mês seguinte, cada grupo apresentou a produção escrita e ilustrada, tendo recebido críticas e contribuições. Esse processo ocorreu em três reuniões, envolvendo os licenciandos e as três escolas-campo, sob orientação da coordenadora do programa e dos coordenadores locais, denominados de Subprograma de Preceptores.

Nesse processo, também foi construído um diagnóstico para levantamento da situação em que as famílias se encontravam, o qual foi enviado às famílias antes da finalização do primeiro caderno.

Após a revisão pelos grupos, os quais foram acompanhados pelos preceptores e pela coordenadora, os cadernos foram apresentados à gestão das escolas-campo e aos docentes, tendo recebido novas contribuições para, então, ser disponibilizado para a utilização.

A vivência dessas duas etapas voltadas à realização do estágio supervisionado, por meio da construção dos cadernos pedagógicos multidisciplinar na forma remota, foi desafiadora por se restringir aos meios digitais, limitados a Google Meet e videochamadas no WhatsApp, devido à dificuldade de acesso à internet. Mas, ao mesmo tempo, foi um processo inovador, ou seja, uma experiência que proporcionou aprendizagem significativa, visto que possibilitou, simultaneamente, a compreensão sobre a construção do currículo via tema gerador de referência freireana e a construção de cadernos adequados ao público (crianças e adultos), ao contexto da pandemia e à realidade do campo em que os estudantes estão inseridos. Além disso, promoveu o diálogo com as comunidades envolvidas, o que foi fundamental

para a formação dos estudantes como docentes de escolas do campo.

Vale destacar que a política de aquisição de computador e de chip de acesso à internet facilitou o trabalho para aqueles licenciandos contemplados, porém, fazia-se necessário que todos pudessem ter tido essa oportunidade, pois muitos continuaram a estudar e produzir os cadernos pelo celular.

A terceira etapa se deu com as atividades programadas pelo Subprograma Educação do Campo. Entre elas, teve destaque o estágio-regência no ensino médio, que já foi realizado na forma presencial nas escolas do campo.

Esse último semestre de atuação no subprograma ocorreu com a realização do estágio-observação e estágio-regência em sala de aula, pois a vacinação em massa possibilitou a volta às aulas presenciais, facilitando a realização do estágio presencialmente.

Nesse processo, identificou-se a precariedade das escolas do campo onde foram realizados os estágios, seja relacionada a um currículo e calendário desvinculados da realidade dos jovens do campo, ou pela ausência de sentimento de pertença da maioria dos professores. As experiências mais significativas ocorreram com os licenciandos que estagiaram no IFPA CRMB e em escolas localizadas em vilas de assentamentos que possuem a interferência das famílias e dos movimentos sociais do campo.

Apesar de no retorno das atividades presenciais ainda surgirem novas variações do vírus e, conseqüentemente, continuar a pandemia, foi necessário manter o planejamento do semestre na forma remota (por meio de plataformas digitais), além das reuniões mensais e dos encontros de formação. Porém, as atividades do estágio-regência ocorreram em sala de aula, com os cuidados exigidos pelas medidas de segurança e de proteção ao combate da covid-19.

O estágio presencial desafiou os bolsistas e voluntários tanto pelo medo

devido à permanência da pandemia quanto pela insegurança das escolas na oferta presencial, de modo que a volta às aulas presenciais parecia algo perigoso, por causa da dificuldade estrutural das escolas de atender às normas de segurança.

Entretanto, sua realização possibilitou o contato com a realidade dos jovens das escolas do campo, os quais vivenciam inúmeras dificuldades de acesso ao ensino médio, devido aos deslocamentos de suas residências até as vilas e cidades, em estrada e transportes em péssimo estado, para poder estudar e ter acesso a um ensino composto por um currículo e um calendário que desconsideram o processo de vida e produção do campo, bem como o clima (tempos de chuva), o que acaba por prejudicar profundamente o percurso formativo.

De acordo com Scalabrin e Molinari (2013, p. 157), “o estágio é uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções referentes à profissão que será exercida no futuro e que adiciona conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos nos cursos”. Portanto, é fundamental na formação docente, pois possibilita aos licenciandos conhecerem o chão da escola por meio da vivência do espaço em que irão atuar.

A partir dessa experiência adquirida, pode-se afirmar que os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem estão preparados para realizar a produção de materiais adequados à realidade do campo e ao contexto vivenciado.

Os encontros remotos: realidade e reflexões

Os encontros remotos no Subprograma Educação do Campo do CRMB foram desenvolvidos por meio de uma diversidade de estratégias, assegurando o planejamento coletivo, reuniões mensais, seminários de troca de

experiências e de avaliação, trabalhos em grupo e atividades das disciplinas que deram suporte aos estágios supervisionados.

Nas atividades remotas, várias experiências foram compartilhadas, de modo que

Participar das reuniões, planejamentos semestrais, seminários durante o programa contribuiu para nossa formação acadêmica, trouxe diversas experiências, tanto para aqueles/as que são das áreas de ciências humanas quanto para os das ciências da natureza; trouxe diversos textos como embasamento teórico, que podemos até mesmo estar utilizando-os para a elaboração do trabalho de conclusão de curso. (Licenciando 1. Entrevista realizada em fevereiro de 2022)

De acordo com o depoimento, esse processo contribuiu para aprender a planejar as atividades e realizá-las nos prazos definidos coletivamente. Tudo isso foi de fundamental importância para que a concretização dos aprendizados nessa nova forma de ensino.

No período de elaboração para o subprograma, ninguém imaginava que passar-se-ia por um período pandêmico de tamanha envergadura, conforme destaca a coordenadora em entrevista:

Quando aceitei coordenar esse subprograma, tinha noção dos desafios pelo fato d'o mesmo estar vinculado ao estágio supervisionado no ensino fundamental e médio e na educação de jovens e adultos, porém, jamais imaginei a dimensão desses desafios; na verdade, muitos deles se transformaram em limitações em situação pandêmica, pois a solução dos problemas não dependia da gente. Com a determinação das instituições de ensino de retomada às aulas e atividades na forma remota, isso desnudou uma realidade oculta, que é a ausência de acesso à internet no campo, porque não há banda larga no meio rural. Isso dificultava a participação dos residentes em todos os encontros, pois a internet era o principal veículo de comunicação [...], era ela que assegurava ou não a participação, portanto, representava a inclusão ou exclusão educacional. (Entrevista realizada em abril de 2022)

Considerando essa realidade, os procedimentos desenvolvidos para assegurar a participação engajada ocorreram por meio de diferentes plataformas, tendo como destaque o Google Meet, pois, com o tempo e a experimentação, descobriu-se que era o mais acessível para todos os residentes.

Entretanto, para acessar a internet, mesmo que por meio do celular, a maioria dos bolsistas se deslocava até a vila ou cidade mais próxima da residência rural, que variava entre 5 e 100 quilômetros de distância, conforme destaca um estudante entrevistado:

Esse processo foi desafiante, devido às distâncias, pois, apesar d'os preceptores e d'a coordenadora estarem sempre em busca da melhor forma de atender a todos, em dias chuvosos, a internet perdia a qualidade, o acesso falhava e a alternativa encontrada foi gravar as atividades para que pudesse ser acessada em outro momento. Esse tipo de problema foi comum para os estudantes do campo. (Licenciando 1. Entrevista realizada em fevereiro de 2022)

Antes de existir o acesso ao Google Meet institucional, a gravação das atividades era realizada pelo Facebook, pois era uma forma de acesso rápido e que não consumia os dados móveis.

No primeiro semestre, foram vivenciadas imensuráveis dificuldades devido à diversidade de plataformas que eram utilizadas e à deficiência de acesso, conforme destaca um licenciando entrevistado, a seguir:

O uso das tecnologias em tempo de pandemia tem sido um grande problema, pois, para participar das reuniões, para se inscrever em eventos, entrar na sala de formações, exigia conhecimento das tecnologias. E, para isso, foi muito importante a compreensão e paciência de todos. (Licenciando 2. Entrevista realizada em fevereiro de 2022)

De acordo com os depoimentos, a ausência de domínio das plataformas foi um dos desafios, pois utilizava-se inúmeras delas, e cada um precisava

aprender a acessar. Somente com o passar do tempo foi que o IFPA adotou o Google Meet, que permitia gravar e disponibilizar as aulas àqueles que perdiam parte da atividade, porque a internet caiu ou o crédito do celular acabou.

Vale ressaltar que o acesso à tecnologia está garantido em lei, de modo que “a utilização efetiva das tecnologias da informação e comunicação na escola é uma condição essencial para a inserção mais completa do cidadão nesta sociedade de base tecnológica” (CARVALHO, 2003, p. 23).

Entretanto, essa ainda não é a realidade das populações do campo, principalmente para os estudantes do campo. E esse momento de pandemia exigiu adequação das escolas, e mesmo vivenciando uma realidade bem diferente da que se é prevista, os residentes desenvolveram todas as atividades, permitindo-lhes uma visão da realidade e das diferenças.

Nessa etapa, também foram realizados os seminários conjuntos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid e da Residência Pedagógica. Os seminários ocorreram em dois momentos, sendo um no final do primeiro semestre, envolvendo dois campi que desenvolviam o Subprograma Educação do Campo (Breves e Marabá), ocasião em que os licenciados apresentaram a experiência de cada escola-campo dos dois programas; outro, no segundo semestre, o seminário de trocas de experiências entres os programas, dessa vez, coordenados pelo IFPA, no qual ocorreu a apresentação das produções.

Além disso, a cada semestre, foi realizado o seminário de avaliação do Subprograma Educação do Campo, contando com a participação de todos os envolvidos. O último seminário ocorreu na forma presencial, tendo sido realizado no IFPA CRMB.

Observa-se que as ações propostas no projeto do subprograma foram realizadas, ou seja, apesar dos desafios, o trabalho coletivo gerou soluções

viáveis capazes de assegurar o desenvolvimento do estágio de forma inovadora, conforme destaca um licenciando entrevistado, a seguir:

É importante relatar que, durante o programa, os residentes estavam distantes uns dos outros, mas, mesmo assim, todas as atividades propostas foram desenvolvidas com sucesso através da cooperação mútua, tendo alcançado aprendizados e produções históricas para a educação do campo. (Residente 4. Entrevista realizada em fevereiro de 2022)

O depoimento destaca que, apesar das limitações e dos desafios, o processo construído coletivamente servirá de exemplo para atuação nas escolas do campo, pois tudo o que foi vivenciado ajudará quando forem atuar em sala de aula. Os resultados obtidos nessa experiência foram fundamentais na formação dos licenciandos, pois conseguiram elaborar dois cadernos pedagógicos e realizar o estágio-observação e o estágio-regência no ensino médio em sala de aula presencial.

Nesse processo, um dos principais resultados foi a gestão coletiva desenvolvida no Subprograma Educação do Campo do CRMB, que assegurou a percepção de que trabalhar em conjunto é fundamental para o desenvolvimento humano.

Esse processo fortaleceu o respeito às diferenças, opiniões, realidades e dificuldades de cada um, bem como contribuiu para o enfrentamento das dificuldades e busca de solução aos desentendimentos, de modo que todos deram o seu melhor.

Formação online em tempos de pandemia: importância e contribuições

A formação online se deu por meio de palestras ao vivo com os temas acerca da “educação do campo” e da “Base Comum Nacional”, além de inú-

meras lives em tempo real e/ou gravadas, que trataram sobre esses temas e temas afins. Foi desenvolvida no período de novembro de 2020 a abril de 2022, tendo sido mobilizada e mediada pela coordenação institucional do subprograma do CRMB, em articulação com os preceptores e a participação obrigatória dos licenciandos. Essa formação era complementar ao curso, mas se caracterizou como fundamental, devido a ter subsidiado a atuação no estágio e, também, o preparo para a atuação docente nas escolas do campo.

A formação sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC se materializou com a realização de três eventos online, sendo dois realizados no primeiro semestre do Subprograma Educação do Campo, e outro, no segundo semestre. Os temas de formação foram “A Base Comum Nacional no contexto da educação do campo”; “Formação de professores: projetos em disputa”; e “A BNCC e BNC de formação inicial e continuada” realizados em fevereiro, junho e novembro de 2021, respectivamente.

A formação sobre educação do campo foi desenvolvida no primeiro semestre do programa, a partir de temas como “currículo”, “teorias do currículo”, “currículo interdisciplinar”, entre outros. Esses foram desenvolvidos em articulação com as disciplinas Currículo e Educação do Campo; Prática Educativa; e Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental e EJA, por meio de três encontros semanais na forma remota, compostos por leitura individual de textos sobre currículo, teorias do currículo e currículo interdisciplinar via tema gerador; apresentação da compreensão dos licenciandos nos encontros remotos, seguidos da arguição e/ou exposição complementar da professora.

Além disso, houve a participação na formação promovida pelas redes municipais de Jacundá e de Marabá nas palestras sobre “Educação do campo em tempo de pandemia: desafios e limitações”; na formação docente re-

alizada pelo Departamento Pedagógico do IFPA CRMB, bem como na Feira Cultural.

Outros eventos e formação ocorreram por meio dos seminários de avaliação do Subprograma Educação do Campo do IFPA CRMB, realizados em maio de 2021, novembro de 2021 e abril de 2022, que contaram com momentos de reflexão sobre as ações desenvolvidas, destacando os avanços e as limitações do contexto da pandemia; do Seminário do Pibid e Subprograma em Educação do Campo do IFPA Campus Breves e CRMB, realizados em 2022, que foram compostos pelo relato de experiências de cada escola-campo realizado pelos bolsistas. Nesses eventos, foi possível identificar as contribuições dos programas na formação dos discentes.

Entretanto, esses não foram os únicos espaços de formação, visto que os licenciandos foram incentivados a participar de eventos promovidos e desenvolvidos na forma online pela TV Fonec, pelas redes municipais de educação, com destaque para Jacundá, Parauapebas, Novo Repartimento e Marabá, além daquelas promovidas pelo IFPA CRMB, relacionadas à educação, ao ensino e ao ensino remoto, entre outras instituições, conforme quadro 1.

Quadro 1 - Atividades formativas dos bolsistas e voluntários e data de realização

Eventos	Datas
Debate: Educação em tempo de pandemia: concepções em disputa	17/11/2020
Mesa: A escola de modo outro: para além das colonialidades da modernidade (ressignificação da escola moderna) Dr. Jose Pacheco/UMINHO Portugal; Dr. Gleidson Dias/UNESB; Dr. Paulo de Tarso Borges/UFSB	18/11/2020
Palestra: Panorama brasileiro de retorno às aulas num contexto de incertezas Dr. Altair Fávero/UPF; Dr. Valdeci Soligo/Unioeste; Dr. Almir Santos/UFS	19/11/2020

Debate: Educação em tempo de pandemia: concepções em disputa Procurador Federal dos Direitos do Cidadão	3/12/2020
VII Feira Agro cultural e III FETEC Mesa redonda 1: Educação do campo e agricultura familiar: sinergias para práticas sustentáveis no campo Professores Ramofly dos Santos e Dalcione Marinho Mediadora: Professora Rosemeri Scalabrin	3/12/2020
Participação em formação do campo: da efetivação das políticas educacionais às práticas escolares Mediadora: Helem Lima. Palestrantes: Katia Figueiredo, Salomão Hage e Elmo Lima	3/12/2020
II Seminário: Educação do Campo e suas Interfaces. VIII Aniversário do NUPEFEC Educação do campo no 2020 pandêmico e seus novos desafios Prof.ª Dr.ª Clarice Aparecida dos Santos/FONEC/FUP/UnB	4/12/2020
Palestra: Direito à vida e à educação ameaçado: um passado sempre presente Professor Miguel Arroyo (UFMG); Professora Nora Krawczyk (Unicamp); Professor Sidinei Pithan (Unijuí)	16/12/2020
Live 30 anos de honoris causa a Paulo Freire pela UFPA Rosy Zuniga (coordenadora-geral do CEAAL); Raimunda Oliveira (Enfoc/Contag); João Colares (Nep/Uepa e Cátedra Paulo Freire da Amazônia); Waldir Abreu (Movimento Paulo Freire Vive no Iced)	21/12/2020
Formação sobre educação do campo e currículo	4-6/1/2021
Formação sobre a BNCC Palestrante: Luiz Góes	8/1/2021
Encontro de planejamento do semestre para definição das atividades do estágio e projeto de intervenção Responsáveis: Coordenação e preceptores	17/5/2021
Seminário de Socialização das Pesquisas de Tempo Comunidade	19/5/2021
Ciclo de formação sobre os temas “Jovens e adultos do campo” e “Políticas públicas de juventude do campo”, realizado em três momentos de diálogo	20-21/5/2021
Ciclo de formação sobre os temas de EJA Responsáveis: Professora Rosemeri Scalabrin e professor Dalcione Marinho	22/5/2021

Ciclo de formação com a temática 1: História da educação de jovens e adultos do campo (EJA) Debatedores: Professoras Emanuela Carvalho, Analie Fancine e Rosemeri Scalabrin Mediação: Professor Dalcione Marinho	1/6/2021
Ciclo de formação com a temática 2: Concepção de educação de jovens e adultos do campo (EJA) Professoras Emanuela Carvalho, Analie Fancine e Rosemeri Scalabrin	3/6/2021
Ciclo de formação com a temática 3: Pressupostos teóricos de EJA à luz de Arroyo e Paulo Freire Debatedores: Professor Dalcione Marinho Mediação: Professora Rosemeri Scalabrin e professor Dalcione Marinho	4/6/2021
Ciclo de formação com a temática 4: Currículo integrado em EJA Debatedor: Professor Dalcione Marinho. Mediação: Professora Rosemeri Scalabrin	9/6/2021
Ciclo de formação com a temática 5: As contribuições de Freire à EJA Professora Rosemeri Scalabrin. Mediação: Professor Dalcione Marinho	10/6/2021
Ciclo de formação com a temática 6: Materiais didático-pedagógicos da EJA Professora Rosemeri Scalabrin. Mediação: Professor Dalcione Marinho	11/6/2021
Live sobre Direitos Autorais de Materiais Didáticos do RP e PIBID Palestrante: Maria Cristina Prado V. Cunha	24/6/2021
Encontro de formação do Campus Rural de Marabá, denominado espaço de formação docente e escuta pedagógica Mesa 1: Currículo escolar no contexto atual: concepções e possibilidades Palestrantes: Salomão Hage e Willian de Goes Ribeiro. Mediadora: Professora Rosemeri Scalabrin Mesa 2: Construindo práticas pedagógicas no ensino de EJA/EPT Palestrante: Professor Dalcione Marinho	20/6/2021 26/6/2021
Ciclo de formação com a temática 7: O processo de ensino-aprendizagem na EJA e as contribuições de Freire	12/7/2021
Ciclo de formação com a temática 8: Conhecendo os cadernos de EJA na concepção da educação <i>do</i> e <i>no</i> campo	14/7/2021
Ciclo de formação com a temática 9: Análise da estrutura dos cadernos pedagógicos: diferença entre o caderno do educador e o do educando	15/7/2021
Socialização das pesquisas de tempo-comunidade no âmbito do ensino médio (3 horas cada encontro)	16-17/11/2021

Ciclo de formação sobre o ensino médio Responsável: Professora Rosemeri Scalabrin 1. A não universalização do ensino médio e os dados de acesso x permanência 2. A produção do fracasso escolar no ensino médio 3. Ensino médio: sujeitos e políticas 4. Ensino médio: práticas e o processo de ensino-aprendizagem	22/11/2021 23/11/2021 25/11/2021 29/11/2021
Lives: I Seminário de Educação do Campo e Ensino Agrícola, com o tema Práticas e princípios pedagógicos em ensino agrícola e educação do campo	-

Fonte: Relatório de atividade semestral da Residência Pedagógica/Educação do Campo (2022)

Os eventos promovidos ocorreram por intermédio de várias plataformas digitais, como TVFama; Google Meet; YouTube; Canal Cultura e Educação CNBB; UEL; StreamYard; Zoo; IFPA Oficial; TV Abrasco; Rede Redap; Getecam; Coletivo Paulo Freire; Canal do PPGE; entre outras.

A participação em eventos de formação docente possibilitou aprendizados imensuráveis. Desse modo, a impossibilidade de reunir presencialmente diante do crescimento contínuo da pandemia da covid-19 gerou novas oportunidades, ou seja, essa conjuntura trouxe à cena a possibilidade de discussão de diversas temáticas relativas à educação, ao ensino e à educação do campo, com a participação de profissionais de renome regional, estadual e nacional numa dimensão nunca vista antes.

Os eventos externos promovidos pelo Subprograma Educação do Campo e os demais seminários, planejamentos e palestras, que convencionou-se chamar de lives, contribuíram para o desenvolvimento da formação acadêmica, tendo sido de extrema importância para os residentes e de um significado importante no contexto da covid-19, na medida em que oportunizou reflexões sobre a educação em tempo de pandemia, mas também algum tipo de contato, ainda que a distância, evitando o total isolamento, conforme expressaram os bolsistas e voluntários no quadro 2.

Quadro 2 - Visão dos bolsistas e voluntários sobre os eventos de formação online

Residente A	<i>No início, foi bem difícil participar das formações, porque a gente não conhecia nenhuma plataforma digital [...].</i>
Residente B	<i>O desafio foi descobrir que existiam várias e, ao mesmo tempo, aprender a manusear cada uma. Nesse processo, surgiram muitas dúvidas, limitações, impedimentos, incertezas, perdas, traumas etc. Mas com o passar do tempo o desafio do manuseio foi superado, possibilitando algum nível de troca de conhecimento na forma online [...].</i>
Residente C	<i>As lives nos possibilitam pensar de maneira mais crítica e humana sobre os sujeitos do campo e como eles estavam enfrentando esse momento pandêmico, dentro e fora da sala de aula [...].</i>
Residente D	<i>A respeito das formações por lives, eu gostei, foram bastante importantes e proveitosas [...] não é a mesma coisa que presencial, mas era o que foi possível nesse tempo de pandemia.</i>
Residente E	<i>Tivemos formações com grandes autores da educação que só víamos nos livros, como Arroyo, Hage, Molina, Caldart, Curado, entre outros [...]. O que me impactou mais foram as falas de profissionais da educação, porque eles falam realmente o que acontece na nossa comunidade, na nossa realidade, o que precisa nas comunidades, nas escolas, eles falam a nossa língua, mesmo. Não fala aquelas coisas que você não entende. As falas também se relacionavam às disciplinas, ao que nós estávamos [discutindo], já tivemos em sala e já debatemos, não foram assuntos diferentes do que nós já vivenciamos em sala de aula [...].</i>
Residente F	<i>[...] quais foram as aprendizagens? Foram muitas. Muitas aprendizagens, porque elas possibilitaram que a gente tivesse contato com os palestrantes através do chat, possibilitando o diálogo. Foi muito bom, porque tinha pessoas de outros estados, e conversando a gente colocava nossas opiniões, nossas indagações, angústias no chat, e isso possibilitou perceber que eles também vivenciavam os mesmos problemas [...]. É, foi muito interessante, muito proveitoso, mesmo, as lives que eu pude assistir, que eu pude acompanhar, algumas que eu não pude assistir ao vivo, mas depois eu revi.</i>
Residente H	<i>A pandemia trouxe à tona as inúmeras desigualdades vivenciadas pelos estudantes do campo, como a falta de acesso à internet, que dificultou muito a aprendizagem, a falta de equipamentos tecnológicos nas escolas.</i>

Residente I	<i>Com as formações, aprendemos sobre nossos direitos, a exemplo dessa fala de um palestrante: “As escolas, ainda que estejam longe de serem perfeitas, desempenham uma função niveladora na sociedade, e quando essas se fecham, as desigualdades se agravam”. Ou seja, os espaços escolares buscam a igualdade, e o fechamento de escolas agrava a desigualdade, e ainda mais para os estudantes de famílias menos favorecidas.</i>
Residente J	<i>As formações sobre a BNCC e a educação do campo possibilitaram perceber a mercantilização da educação, ou seja, a presença de uma concepção mercadológica de educação. Nesse sentido, percebemos que os jovens são vistos como mão de obra para o mercado de trabalho [...]. Por fim, aprendemos que é preciso entrar com ações para mudar a ideia de que o campo é lugar somente de produção, mas, sim, de qualidade de vida, de oportunidades e de igualdades.</i>

Fonte: Relatório de atividade semestral da R. P./educação do campo (2022)

As falas demonstram que os objetivos de formação foram alcançados, tendo destaque para um que se refere a provocar o pensamento crítico, pensar possibilidades de ensino-aprendizagem que partam da realidade do aluno, principalmente a vivenciada no período da pandemia.

Nessa perspectiva, as formações significaram novo aprendizado para os residentes docentes e os não docentes, pois as lives tinham como objetivo principal fazer refletir sobre como os residentes poderiam superar as dificuldades separados em tempos de pandemia, e mais ainda sem perder a essência da educação do campo.

Desse modo, as lives ganharam sentido formativo de grande importância no contexto vivenciado pelos residentes, na medida em que aconteciam cada vez mais em momentos propícios e fundamentais para a reflexão e a discussão de conhecimentos, visando a soluções para os problemas decorrentes da pandemia, que afetavam todas as comunidades escolares do campo.

Considerações finais

A experiência foi pioneira e desafiadora. Apesar dos obstáculos e das limitações, foi possível transformá-la em um processo de construção coletiva, capaz de produzir aprendizagens significativas a todos os envolvidos.

As falas dos licenciandos possibilitam afirmar que, apesar das dificuldades, a formação sobre a educação do campo, BNCC e demais temas relacionados ao ensino e à formação docente trouxe conhecimentos novos, em especial sobre a apropriação dos elementos necessários para a construção de material didático adequado à realidade do campo.

Essa experiência foi de grande relevância para a vida profissional e pessoal dos envolvidos, na medida em que possibilitou compreender o papel do educador do campo e observar que jamais pode-se atuar sem olhar atenta e criticamente para a realidade. Também, oportunizou perceber que é fundamental, em qualquer situação, envolver os estudantes no estudo da realidade em que vivem, para refletir sobre ela e melhor conhecê-la, para nela intervir.

Além disso, possibilitou superar grandes desafios da educação, a exemplo desses vivenciados pelos residentes do campo em tempo de pandemia, tendo como questão limitante a falta de acesso à internet, a equipamentos tecnológicos, à formação para o acesso, entre outras, o que dificultava o acesso às informações.

Nesse sentido, muitas dificuldades foram superadas. Na medida em que os residentes se deslocavam de suas residências à procura de sinal de internet, também ocorreu de usarem a rede Wi-Fi pública ou de um vizinho, ou, até mesmo, alugarem a internet, adequarem os horários de trabalho às formações, tendo muitas vezes que assistir às lives gravadas e produzir resumos sobre seu entendimento para enviar aos coordenadores. O mais impor-

tante era não perder a riqueza dos debates.

Sem sombra de dúvidas, é possível que os envolvidos nesse processo estejam bem mais preparados para atuar nas escolas do campo, seja em tempo pandêmico ou não, pois as formações realizadas proporcionaram reflexões sobre ensino e aprendizagem que visavam a superar os desafios e dificuldades encontrados nas escolas do campo, conhecendo o chão da escola, conhecendo a realidade dos alunos e trazendo para reflexão que o campo não é um lugar atrasado, que todo conhecimento importa e que o campo é um lugar cheio de possibilidades.

Contudo, alguns limites persistem, tais como a ausência de operadoras de banda larga para acesso de qualidade, infraestrutura com aquisição de computadores com acesso à internet para todos os estudantes.

Porém, apesar das dificuldades, foi possível envolver o coletivo e construir dois cadernos pedagógicos, além de estagiar presencialmente, reforçando a resistência e existência das escolas do campo, sendo de caráter multidisciplinar fazer parte do processo de construção dos cadernos, ampliando o olhar dos residentes a serem futuros educadores que dialoguem com a comunidade de onde as escolas estão inseridas, com a família e os estudantes.

Os desafios não finalizam com o término do programa; os desafios são históricos, as implicações são frutos de descaso. Portanto, tais problemáticas só serão minimamente reduzidas com o compromisso do corpo docente, com o compromisso com as comunidades, sendo a formação de docentes para o campo um ponto de partida, formação que prepare para trabalhar de maneira interdisciplinar, considerando seus estudantes e suas culturas.

Referências

CARVALHO, R. **As tecnologias no cotidiano escolar**: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos, 2003. Disponível em: www.diadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em: 22 abr. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Práticas de organização e gestão da escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Texto organizado para uso dos diretores de escola e coordenadores pedagógicos da rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, Paraná, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SÁ, A. L. de; NARCISO, A. L. do C. Ensino remoto em tempos de pandemia: os desafios enfrentados pelos professores. *In*: EVIDOSOL/CILTEC, 14., 2020, online. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2020, v. 9, n. 1. Disponível em: <https://nasnuv.com/ojs2/index.php?journal=CILTecOnline>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. Importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **UNAR** (online), Araras, v. 7, n. , 2013. Disponível em: Acesso em:

SCALABRIN, R. Práticas curriculares coletivas na escola: um estudo sobre o currículo interdisciplinar freireano. **Iluminart**, Sertãozinho, SP, v. 19, n. 17, p. 92-106, dez. 2019.



Capítulo 4:

Dificuldades e possibilidades de atuação dos licenciandos
em tempos de pandemia

Artemisa Lopes Souza
Erika Rodrigues Barros
Elberson Santos Silva
Izabel Bizarrias dos Santos
Ismael Rocha Xavier
Larissa da Silva Lima
Mayara Coelho Araújo
Maria Clerismar Pereira da Silva
Rosemeri Scalabrin

Introdução

A escolha do tema abordado se deve à importância de compartilhar a riqueza da experiência vivenciada pelos 24 residentes e 15 voluntários do Programa Residência Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Subprograma Educação do Campo do Campus Rural de Marabá – CRMB, durante 3 semestres, no sentido de refletir sobre as dificuldades vivenciadas e as possibilidades construídas.

O exemplo da atuação interdisciplinar tem sido um desafio para os professores comprometidos com uma formação humana, do mesmo modo que a produção de material didático multidisciplinar é inexistente na educação do campo. Porém, ambas as questões são fundamentais na formação do educador do campo, em especial para ajudar a compreender o problema da pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2.

Discutindo sobre a interdisciplinaridade, Thiesen (2008) esclarece que seu surgimento é fruto de um movimento de reação ao positivismo, tendo surgido no Brasil em meados dos anos 1960 como forma de superação da fragmentação e da especialização herdadas por pensadores modernos como Galileu, Bacon, Descartes, Newton e Darwin. De acordo com esse autor,

A discussão sobre a temática da interdisciplinaridade tem sido geralmente tratada sob dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico, ambos abarcando conceitos diversos e, muitas vezes, complementares. No campo da epistemologia, toma-se como categorias de estudo: o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas e o método como mediação entre o sujeito e a realidade. Sob o enfoque pedagógico, discute-se fundamentalmente questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar. (THIESEN, 2008, p. 2)

A interdisciplinaridade nesse processo dá-se de forma a enriquecer a visão de mundo dos alunos, proporcionando um sentido mais amplo das tematizações trabalhadas. Mas ela emerge, também, como uma forma de enfrentamento à fragmentação do saber e, portanto,

O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar. Normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado. (THIESEN, 2008, p. 547)

Frigotto (2008, p. 43) corrobora destacando que a interdisciplinaridade se impõe como necessidade e “decorre da própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”, pois a realidade não é linear, tão pouco fragmentada.

Nesse sentido, Pernambuco e Paiva (2013) fortalecem a discussão destacando que

[...] os esforços direcionados à prática da interdisciplinaridade ainda se configuram numa espécie de paliativo refletido através de ações isoladas que não tocam no essencial, que é, conforme acreditamos, a necessária mudança das bases epistemológicas dos currículos dos cursos de formação de professores. (PERNAMBUCO; PAIVA, 2013, p. 8)

Para as autoras, a interdisciplinaridade por si só não tem sido capaz de ressignificar a ação docente, devido à necessária mudança nas bases epistemológicas do currículo, o que requer transformação na matriz curricular de formação. Foi com essa compreensão que se optou por trabalhar com a produção dos cadernos pedagógicos a partir do currículo interdisciplinar via tema gerador de base freireana.

Para Fazenda (1994, p. 28), “ser interdisciplinar implicaria em um ir além do simples trabalho em conjunto, seria necessário mudar hábitos, métodos e recursos, talvez por isso haja resistência de professores ao trabalho interdisciplinar”.

A atuação docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ledoc tem como marca a postura e a atuação interdisciplinar envolvendo a maioria dos professores. Essa experiência tem servido de exemplo para a atuação no estágio nas escolas do campo.

Já a produção coletiva dos cadernos pedagógicos transcende ao trazer uma perspectiva multidisciplinar, pois essa foi a dimensão neles presente. Porque, tratando-se da pandemia, uma única ciência é incapaz de trazer a compreensão da totalidade que ela envolve, visto que para “a solução de um problema torna[-se] necessário obter informação de duas ou mais ciências ou setores do conhecimento sem que as disciplinas envolvidas no processo sejam elas mesmas modificadas ou enriquecidas” (PIAGET, 1996, p. 36).

A multidisciplinaridade viabiliza o rompimento disciplinar e possibilita a integração do conhecimento pela indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, propiciando uma visão de totalidade, portanto, a superação da dualidade. Destarte, a multidisciplinaridade se faz pela busca de reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade.

A totalidade, de acordo com Lukács (apud CARVALHO, 2007),

Significa, de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento, e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas. (LUKÁCS apud CARVALHO, 2007, p. 179)

De acordo com esse autor, o todo (realidade objetiva) está constituído por diversas partes, às quais se relacionam entre si e em movimento, portanto, compõem uma relação dialética entre o todo e as partes. Foi isso que se buscou garantir na produção dos cadernos, de modo a assegurar sentido e significado ao estudo realizado pelos estudantes do campo.

Essa experiência de observação da prática dos docentes do curso e de realização do estágio supervisionado por meio da produção de material didático adequado ao contexto vivenciado na pandemia ocorreu pela imersão dos licenciandos em uma realidade complexa, o que exigiu comprometimento e postura interdisciplinar no decorrer de dois semestres para assegurar a construção coletiva dos cadernos pedagógicos de ensino fundamental e de educação de jovens e adultos – EJA, período em que as escolas estavam funcionando na forma remota, mas, devido à falta de acesso à internet no campo, a estratégia das redes municipais de educação foi impor a construção de atividades para os alunos ou caderno de atividades.

Nesse contexto, objetivou-se contribuir nesse processo elaborando material didático adequado à realidade dos estudantes do campo e contextualizando a situação pandêmica, portanto, utilizando o tema da pandemia.

Por fim, o estágio-regência no ensino médio foi presencial, realizado no terceiro semestre, quando exigiu-se de cada um dos licenciandos a capacidade de planejamento, assegurando uma atuação interdisciplinar no IFPA CRMB.

A dificuldades vivenciadas na turma 2018 da Ledoc no período pandêmico

As atividades do subprograma foram iniciadas em novembro de 2020, a partir das adaptações exigidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior – Capes, ou seja, por um conjunto de readequações, as quais foram realizadas a partir de webconferências na forma remota.

Diante da realidade vivenciada pelos licenciandos, a atuação no subprograma precisou ser alterada, ou seja, adequar-se ao contexto pandêmico, o qual exigiu mudar tudo o que se conhecia como espaço educativo coletivo: a escola.

Aprender a manusear as várias plataformas digitais para participar das aulas na forma remota foi a primeira dificuldade vivenciada, bem diferente do normal, diante do contexto vivido pelos alunos e professores da Ledoc.

Nesse contexto, docentes e discentes tiveram que se desdobrar para providenciar o mínimo necessário para promover um processo de construção do conhecimento capaz de assegurar uma formação condizente com a proposta do referido curso, mesmo sabendo das limitações que o ensino remoto detém.

Além disso, os professores montaram grupos de estudos através do WhatsApp por disciplina, com o objetivo de facilitar a comunicação, e esse foi o mais utilizado, devido à rapidez, ao acesso leve sem consumo de dados móveis, uma vez que nem todos possuíam acesso à internet; quando tinha, o sinal era fraco, e muitas vezes só usavam os dados móveis. Na residência de muitos alunos, só havia um aparelho celular para toda a família.

Alguns ousaram defender a educação a distância, mas logo mudaram de posição ao ser desnudada a exclusão digital da população do campo, devido às ausências de internet, o que se agrava quando se trata de meio rural, por causa da carência de oferta de sinal pelas operadoras; à ausência de computador e de domínio das plataformas, e de espaço adequado pra estudar; à saúde emocional abalada; ao desemprego de muitos colegas que atuavam como contratados nas redes municipais de educação; entre tantas outras questões.

Esse processo foi desgastante, devido aos encontros diários para a realização das aulas ou das atividades do subprograma, que se tornava cada dia mais desafiador, seja pela exigência e dureza de alguns professores, que exigiam o mesmo esforço e dedicação como nas aulas presenciais, ou pelas dificuldades enfrentadas no acesso às tecnologias necessárias. Sendo assim, foram necessários embates e diálogos para encontrar uma flexibilização diante da realidade de cada estudante da turma. E, nesse processo, aconteceu a troca de informações e o aprendizado mútuo, possibilitando o acesso às diferentes plataformas que cada professor utilizava.

Por outro lado, os professores foram obrigados a utilizar suas próprias ferramentas tecnológicas, contratando internet, adquirindo equipamentos e pagando cursos de formação para conseguir dominar as plataformas. Para eles, os cursos de formação só foram disponibilizados quando a instituição adquiriu o acesso ao Google Meet e, conseqüentemente, foram cobrados a desenvolver um processo de aprendizagem utilizando ferramentas desconhecidas, a partir da ausência das pessoas no mesmo espaço, algo existente desde a criação da escola.

Os encontros semanais remotos tiveram que ser marcados com antecedência, para que todos pudessem se deslocar 5, 10, 20 e até mais de 100 quilômetros até um ponto de acesso à internet (num bar, na casa do vizinho, em cima de uma cancela ou de uma árvore) e acompanhar pelo celular.

Em cada encontro, os licenciandos debruçaram-se sobre as dificuldades e compartilharam as dores; os medos diante do adoecimento físico e emocional, das perdas constantes de familiares, vizinhos e amigos para a maior pandemia mundial; e assistiram ao Brasil ser prejudicado devido à ausência de políticas públicas e sociais. Assim, os encontros se tornaram também espaço de solidariedade humana.

Essa realidade se configurou em uma conjuntura desafiadora, principal-

mente no campo, devido aos licenciandos não possuírem nenhuma estrutura de suporte (sala, mesa, cadeira, computador etc.). Diante dessas dificuldades, quatro licenciandos trancaram o curso. O motivo do trancamento em todos os casos foi a dificuldade de acesso à internet e de deslocamento em estradas de má conservação, agravadas pelo período chuvoso.

Muitos bolsistas tinham apenas o recurso da bolsa para sustentar sua família. Os voluntários precisaram arrumar outras formas de obter renda para manter suas famílias, e isso dificultava a participação nas aulas, conforme destacam os licenciandos voluntários, a seguir:

A maior dificuldade foi conciliar trabalho e atividades do programa, pois na hora das formações sempre estávamos no trabalho. O que contribuiu foram as gravações, pois assistimos nos finais de semana, e, para isso, também sempre contamos com o apoio dos colegas de trabalho, que nos mantinham informados. (Licenciando 1. Entrevista realizada em fevereiro de 2022)

Tive um pouco mais de dificuldade, porque no início do programa eu estava sem acesso à internet via Wi-Fi, e para acompanhar todas as reuniões, usava a internet no local de trabalho. (Licenciando 2. Entrevista realizada em fevereiro de 2022)

Eu tive que adquirir computador e internet, mas, para participar das aulas e reuniões, tinha que ao mesmo tempo cuidando das crianças e da casa, fazer o alimento diário. (Licenciando 3. Entrevista realizada em fevereiro de 2022)

A gente se organizava de maneiras diferentes, principalmente as lives, pois dificilmente conseguia acompanhar no seu presente momento, aí assistia depois as que ficavam gravadas; as reuniões e seminários, só participava quando era em finais de semana, porque tinha que me deslocar. (Licenciando 4. Entrevista realizada em fevereiro de 2022)

Eu tive muitas dificuldades, devido a problemas de saúde [acidente], ficando aproximadamente uns 10 [dez] meses fora de qualquer atividade acadêmica; agora, estou tentando recuperar as atividades que foram

perdidas. (Licenciando 5. Entrevista realizada em fevereiro de 2022)

Eu não estou dependendo totalmente desse recurso. Mas, se eu tivesse a bolsa, poderia ter dispensado outros serviços. (Licenciando 6. Entrevista realizada em fevereiro de 2022)

Tanto o bolsista como o voluntário vivenciaram dificuldades, porém, se todos tivessem bolsa, muitos poderiam ter ficado sem trabalhar. E não só se dedicado mais às atividades, mas teriam tido mais aproveitamento, pois uma atividade gravada nunca é igual à que é assistida em tempo real, devido à impossibilidade de tirar dúvidas e, até, do diálogo.

Na visão dos licenciandos voluntários, a bolsa é fundamental para a formação do educador do campo, devido à possibilidade de mais dedicação à sua área de formação e compromisso com ela, sendo um grande suporte para enfrentar qualquer desafio. Essa visão demonstra que valeu o esforço exercido por eles, e isso é algo que não tem preço.

As possibilidades construídas na turma 2018 da Ledoc

O envolvimento da coletividade nas decisões acerca das atividades do plano de estágio em cada semestre foi a primeira possibilidade construída no subprograma. Para viabilizá-la, foi construído um cronograma de atividades possíveis diante do contexto pandêmico, com data e horários definidos, considerando a realidade de cada estudante.

Para facilitar o desenvolvimento do trabalho, todos os licenciandos foram incentivados a participar do Subprograma Residência Pedagógica pelo fato de ele estar vinculado ao estágio supervisionado do curso, obtendo apenas 40 horas a mais de formações sobre “Educação do Campo e BNCC”, obtendo o certificado no final, que poderia somar como atividade complementar do curso. Com isso, 24 bolsistas e 15 voluntários participaram integralmente de

todas as atividades.

As atividades iniciaram pela elaboração do plano de atividades do estágio em ensino fundamental, o qual se deu em três etapas, envolvendo a turma, os gestores e coordenadores pedagógicos das escolas-campo; e, posteriormente, atuando como professores dessas escolas.

A segunda etapa se deu com a realização das atividades de formação, e, nesse contexto, foi necessário um estudo sobre currículo escolar, planejamento, avaliação, interação professor-aluno para ministrar suas aulas; sobre atuação interdisciplinar e o papel do educador do campo. Nesse processo, foi preciso estudar os textos individualmente e produzir sínteses para apresentar e debater nos encontros remotos.

Nessa etapa, ocorreram a ação interdisciplinar entre as disciplinas do curso, envolvendo Seminário de Socialização das Pesquisas de Tempo-Comunidade, Prática Educativa, Educação do Campo e Currículo, e Estágio Supervisionado; e as lives sobre a BNCC e a educação do campo.

A terceira etapa se deu com o processo de construção coletiva do currículo interdisciplinar via tema gerador e a organização das possibilidades didáticas do caderno pedagógico multidisciplinar por tematização, voltado para o ensino fundamental. Essa etapa foi a mais longa, pois exigiu pesquisa e estudo sobre os temas referentes à pandemia, produção de textos e ilustrações, apresentação coletiva e revisão. Esse processo foi desenvolvido com a participação de todos os licenciandos, da coordenação do Subprograma Educação do Campo e dos preceptores por meio de reflexões teóricas, orientações e acompanhamento das produções dos grupos de trabalho.

A quarta etapa se deu pelas entrevistas com professores de EJA; por estudo teórico sobre a “História da EJA, Políticas, Sujeitos e Práticas Inovadoras Desenvolvidas nessa Modalidade”, o que possibilitou entender os desafios que estavam sendo vivenciados na pandemia; também, pela construção co-

letiva do caderno pedagógico multidisciplinar da EJA.

Essa etapa também foi marcada pela ação interdisciplinar entre as disciplinas de Seminário de Socialização das Pesquisas de Tempo-Comunidade; Prática Educativa; Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos; Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza; e a continuidade da formação sobre a BNCC e a educação do campo.

Nessa etapa, foi vivenciado um nível menor de dificuldades devido ao acúmulo da produção do primeiro caderno. Nesse processo, a mediação docente foi fundamental na discussão sobre a importância de trazer um assunto do qual fazia parte os conteúdos subjetivamente extraídos da problematização, da prática de vida dos alunos, segundo a proposta de Paulo Freire, que parte do estudo da realidade do aluno aliado aos dados coletados pelos bolsistas.

A análise dos cadernos propiciou constatar que o estudo com o tema gerador foi fundamental para o trabalho coletivo no desenvolvimento processual deles, oportunizando pesquisa sobre as temáticas ligadas à covid-19, aprendizagens sobre as novidades relacionadas ao vírus, tais como mutações do vírus, sintomas, sequelas e cuidados relacionados à doença.

Além disso, identificou-se que a produção dos cadernos oportunizou o aprendizado sobre a apropriação de metodologia para a produção de material didático. Mais que isso: ensinou que a estrutura assumida faz toda a diferença na capacidade de provocação do pensamento dos estudantes para a compreensão da realidade vivenciada, e, a partir dela, construir novos conhecimentos, bem como despertar o interesse deles pela leitura, pesquisa e mudanças de hábitos, partindo das atividades propostas nos cadernos, uma vez que eles serviam como elemento central para aprender a viver nessa nova realidade da situação pandêmica, envolvendo o conhecimento da família; ao mesmo tempo, coletivamente, provocando estabelecer mudanças

de hábitos e comportamentos, e fortalecer iniciativas de produção familiar agrícola e de plantas medicinais.

Ademais, a análise possibilitou perceber a sua multidisciplinaridade, de modo que as temáticas surgem “como problemas a serem decifrados, jamais como os conteúdos a serem depositados” (FREIRE, 1975, p. 137). Faz-se necessário relatar a grande dificuldade para acessar a plataforma da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa – RNP e do Google Meet por parte dos muitos bolsistas que residem em polos muito distantes dos centros urbanos.

É importante destacar que o caráter político da pedagogia freireana, a qual se faz presente, de forma radical, oportunizou a compreensão da ação-reflexão-ação ressignificada, porque passou a estar embasado na realidade social e na preocupação com a formação humana. Na pedagogia de Paulo Freire, segundo Gadotti (2001), educar é um ato de conhecimento da realidade concreta, das situações vividas; um processo de aproximação crítica da própria realidade: compreender, refletir, criticar e agir são as ações pedagógicas pretendidas.

A última etapa se deu com a atuação no estágio no ensino médio, a qual ocorreu no período de novembro de 2021 a maio de 2022, nas seguintes escolas: IFPA CRMB; Escola Boa Ventura, município de Jacundá, Pará; Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire, em Marabá, Pará; Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Construindo Conhecimento, em Eldorado dos Carajás, Pará; e Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Adelaide Molinari, em Marabá, Pará, envolvendo todos os licenciandos da turma 2018.

Nessa etapa, teve destaque o contato com as escolas e a apresentação do plano de estágio às direções; mas também houve a participação da formação e do planejamento coletivo no IFPA CRMB; foram realizados os diálogos com cada professor que pretendia estagiar; foram observadas as ações do-

centes nas diferentes disciplinas da área de formação; e foram desenvolvidas as aulas buscando-se trabalhar de forma interdisciplinar nas quatro disciplinas das ciências humanas (geografia, história, filosofia e sociologia), e nas três disciplinas de ciências da natureza (química, física e biologia).

A atuação no estágio do ensino médio oportunizou a vivência da atuação interdisciplinar para aqueles que estagiaram no IFPA CRMB, o que se deu de forma significativa, em que foi citado o exemplo de um dos temas trabalhados em sala, como o tema Identidade, assegurando mais interação entre os alunos e os professores, sem contar a experiência e o convívio grupal.

Considerações finais

Essa experiência possibilitou a materialização dos objetivos do subprograma, com destaque para “a realização de projetos inovadores nas escolas do campo capaz de contribuir na adequação das práticas pedagógicas, e o desenvolvimento de currículos interdisciplinares que atendam às especificidades da realidade local e que resultem na aprendizagem significativa dos estudantes da rede pública” (CRMB, 2020, p. 3).

Os cadernos representam o elemento mais desafiador da história profissional e acadêmica dos licenciados, portanto, de imensurável aprendizado. Dessa forma, os resultados obtidos com a experiência vivenciada representam as possibilidades construídas pela coletividade, as quais trazem inovação significativa para a educação do campo no IFPA, pois a prática do estágio trouxe importantes contribuições para o aprendizado e para o amadurecimento tanto pessoal quanto profissional dos estudantes; o conhecimento não só da importância do material didático adequado à realidade do campo e ao contexto social vivido, mas também para a sua produção.

Por outro lado, a experiência vivenciada nesses estágios remeteu, inúmer-

ras vezes, às perguntas: “Que tipo de profissionais queremos ser?” “Como podemos melhorar nossa atuação juntamente com os alunos, principalmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem a partir da realidade e da especificidade de cada um?” “Que tipo de cidadãos queremos formar?”. Essas e outras questões só foram possíveis de ser pensadas a partir da rica experiência advinda do estágio supervisionado.

As dificuldades encontradas no percurso foram imensuráveis, mas as possibilidades construídas propiciaram inovar, sair da caixinha padronizada e autoritária da escola e das secretarias de Educação, para construir algo concreto e com utilidade para estudantes das escolas do campo.

Entretanto, o processo vivenciado possibilitou compreender a necessidade de investimentos em políticas públicas e sociais no campo e na cidade, de modo a assegurar não apenas a inclusão digital a todos, mas, acima de tudo, o direito de ter direito, sem “nenhum direito a menos”.

No Brasil, urge a redução das desigualdades sociais e educacionais, que emergem e compactuam de alguma forma com todas as outras formas de exclusão e injustiças sociais, cada vez mais acentuadas e que se agravaram nesse desafiador período pandêmico.

No geral, a experiência com o estágio nos três níveis possibilitou entender o quão importante é saber trabalhar com as diferenças, buscando sempre um atendimento igualitário a todos os usuários de uma escola, sejam eles alunos, professores ou técnicos.

Nesse processo de formação, superou-se as inseguranças e viabilizou-se o crescimento profissional, pois os licenciandos aprenderam com o contato com os docentes e discentes, demonstrado nos relatos dos bolsistas e voluntários, o que os levou à reflexão do quanto essa profissão é importante, em especial sobre o educador do campo.

Referências

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

PERNAMBUCO, M. M.; PAIVA, I. A (org.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras/Natal, RN: UFRN, 2013.

PIAGET, J. The Epistemology of interdisciplinary relationships. *In*: op. cit. n. 3, p.136-139.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.



Capítulo 5:

O currículo via tema gerador como orientador e a produção dos cadernos pedagógicos multidisciplinares

Carla Carolina do Nascimento Santos
Edinalice Abreu de Aguiar
Liliana Xavier Coelho
Luana de Sousa Macedo
Pollyana Macedo Dias
Simone dos Santos Silva
Rosemeri Scalabrin

Introdução

O presente relato tem como objetivo demonstrar o processo de construção coletiva do currículo interdisciplinar via tema gerador a partir do tema epocal da pandemia, o qual criou possibilidades didáticas que deram origem aos cadernos pedagógicos multidisciplinares de ensino fundamental e de educação de jovens e adultos – EJA, como viabilizadores da realização do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ledoc, turma 2018, em tempo de pandemia. Essa experiência esteve vinculada ao Subprograma de Educação do Campo do Campus Rural de Marabá – CRMB, Programa Residência Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, desenvolvido no período de novembro de 2020 a maio de 2022.

A escolha do tema se deu pela importância de compartilhar o novo processo vivenciado, a partir da formação sobre as temáticas de currículo e material didático, que gerou possibilidades didáticas adequadas à realidade do campo e ao contexto vivenciado; e, conseqüentemente, de oportunizar aos licenciandos a apropriação sobre a metodologia de construção coletiva da proposta freireana do currículo e do material didático da educação do campo. Essa foi uma experiência inovadora para licenciandos, mas, também, para professores da Ledoc, visto que ninguém possuía tal práxis; portanto, compartilhá-la representa a possibilidade de outras pessoas virem a utilizá-la.

A produção desse relato se deve, também, à sua contribuição às escolas e aos educadores do campo em tempo de pandemia, visto que a produção de atividades ou de cadernos foi demandada aos professores, em tal conjuntura, sem a devida formação, desnudando a ausência do debate sobre a

nova realidade imposta à educação pela pandemia, bem como a ausência de construção de estratégias coletivas, ou de políticas, capazes de avançar no desenvolvimento de uma educação significativa, em especial nas escolas do campo, cujo público vivencia a exclusão digital.

Assim, as possibilidades didáticas presentes nos cadernos representam uma proposta que atende à concepção de educação do campo e de currículo via tema gerador.

Tomou-se como referência a proposta freireana de currículo (FREIRE, 1975; 1981) desenvolvida em Guiné-Bissau e no Brasil, com destaque para as experiências sistematizadas por Gouvêa da Silva (2004), Pernambuco e Paima (2006) e pelo IFPA CRMB nas pesquisas de Scalabrin (2008; 2013; 2019), em que a construção coletiva do currículo via tema gerador se deu a partir dos organizadores de Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC), sendo que, no primeiro momento, foi realizado um diagnóstico com as pessoas das escolas em que atuou-se como docentes ou técnicos, e com as pessoas com quem se mantinha relações sociais, via redes sociais, para levantar o que elas pensavam sobre a pandemia.

Bases da proposta curricular interdisciplinar via tema gerador

A proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de referência freireana fundamenta-se em três passos e/ou organizadores, quais sejam:

O Estudo da Realidade (ER) é composto por momentos de estudo e análises das situações da realidade local, ou seja, do território onde a escola está inserida, a partir de pesquisas anteriores (fontes secundárias) e de conversas informais com pessoas da comunidade, em que se realizam questionamentos e problematizações sobre os modelos explicativos na visão dos sujeitos [...].

A Organização do Conhecimento (OC) é o momento em que os educadores se reúnem para socializar a pesquisa e selecionar as falas significativas (codificações), as quais representam uma situação-limite social na visão dos sujeitos, o que Freire (1975, p. 126), denomina este momento de análise das codificações e escolha das decodificações [...].

A Aplicação do Conhecimento (AC) se dá pelo desenvolvimento das práticas educativas em sala de aula, onde deve acontecer processualmente a partir da sequência discutida: a problematização inicial e o aprofundamento teórico; e posteriormente o plano de ação, com vistas à transformação da situação-limite inicial. (PERNAMBUCO; PAIVA, 2006, p. 6)

Essa proposta visa a romper a dissociação entre conhecimento científico e popular quanto ao processo de produção da cultura acadêmica, proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, partindo da análise das contradições vivenciadas na realidade local (GOUVÊA DA SILVA, 2004, p. 13).

Assim, promove-se o necessário rompimento com a concepção instrumental do conhecimento, presente nos sistemas de ensino, em que os conteúdos são vistos como objeto do conhecimento para adaptação ao contexto social, e somente os estudantes são vistos como sujeitos do processo educativo. Ao contrário disso, de acordo com Scalabrin e Lima (2013),

A proposta curricular via tema gerador oportuniza a voz do educando no currículo e **requer o rompimento com a concepção instrumental do conhecimento, em que os conteúdos são vistos como objeto do conhecimento para adaptação ao contexto social** e somente os estudantes são vistos como sujeitos do processo educativo. Nesse sentido, visa a fortalecer a concepção ético-crítica do conhecimento, em que **a realidade é vista com o objeto de conhecimento, educadores, educandos e comunidade são considerados como sujeitos do processo educativo**, de modo que o acesso aos conhecimentos científicos, às técnicas e as tecnologias são fundamentais para a transformação do contexto sócio-histórico. (SCALABRIN; LIMA, 2013, p. 2, grifo nosso)

Na visão dos autores, a construção curricular se dá a partir do estudo da realidade na visão dos sujeitos, em que, por meio de pesquisa, os educadores ouvem os moradores para entender como eles veem a realidade, para, posteriormente, no momento de realização da organização do conhecimento coletivo, identificar as falas que expressam situações-limites sociais.

Assim, a proposta pedagógica freireana via tema gerador apoia-se na dialogicidade como referência para a construção do conhecimento, e como metodologia para a vivência das atividades participativas da comunidade.

Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade. (FREIRE, 1981, p. 28)

Nesse sentido, o uso do tema gerador para auxiliar na produção de material didático adequado ao contexto e à realidade do campo esteve voltado para a formação social e crítica do estudante, aberto à participação, ao uso e à reconstrução do saber.

Em contraponto à concepção de conhecimento instrumental, o currículo freireano se fundamenta na concepção ético-crítica de conhecimento, em que o objeto de conhecimento é a realidade e o conhecimento científico contribui na transformação do sócio-histórico, de modo que

A proposta freireana de currículo se fundamenta na problematização do conhecimento e se desenvolve por meio de procedimentos que orientam as práticas educativas, sem resumi-las à dimensão técnica e instrumental, mas incluindo-a na dimensão política da educação, entendida como a convivência entre sujeitos (os oprimidos) que se afirmam como tal, de forma democrática [...].

A adoção de práticas curriculares freireana requer a compreensão de dois conceitos centrais, quais sejam: a investigação temática e o tema

gerador. A investigação temática é contínua e inicia com a pesquisa com lideranças da comunidade, mas tem continuidade com as pesquisas dos alunos no decorrer do percurso formativo. Daí se faz necessário que os educadores registrem as suas falas nos momentos de socialização das pesquisas, principalmente aquelas que trazem uma situação-limite social, de modo a ir retroalimentando o processo de construção curricular com a construção coletiva de novas programações de ensino. A investigação temática é realizada no ano anterior por meio da pesquisa socio-antropológica ou da pesquisa-ação por todos os educadores da escola (gestor, coordenador pedagógico e professores). Mas também pelas pesquisas dos educandos no decorrer do percurso formativo. (SCALABRIN, 2019, p. 95)

Gouvêa da Silva (2004) reforça a compreensão necessária de que o tema gerador é oriundo das situações-limite sociais presentes na realidade. Assim sendo, ele emerge

[...] dos problemas, necessidades, conflitos e contradições vivenciadas, e dos limites explicativos presentes nas falas podemos delimitar as dificuldades que a comunidade enfrenta para transformar suas condições concretas, para interagir na realidade local, pois a fala deve ser reveladora do pretexto – do pretexto, da necessidade problemática, da contradição, e, não simplesmente motivação pedagógica. [...]. Portanto, todos os dados são interpretados, por um lado, procurando na materialidade da vida comunitária (análise conjuntural e das relações locais entre o micro e o macro social), e, por outro, saber quais as falas significativas mais frequentes – conflitantes e conflituosas – são reveladoras de necessidades, situações problemáticas sujeitas a tensões entre conhecimentos contraditórios, sob a ótica da comunidade local, bem como das possíveis relações e soluções que a comunidade vislumbra para os problemas vivenciados. (GOUVÊA DA SILVA, 2004, p. 191)

É importante destacar que as falas significativas são aquelas que expressam a visão dos sujeitos, portanto, representam uma situação-limite social como sendo “aquela que desafia a prática do ser humano de tal forma, que se torna necessário enfrentá-la e superá-la para prosseguir”, e é por isso que

situações-limite “não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante, com força redobrada” (SCALABRIN, 2008, p. 17). Segundo essa autora, são as situações-limite sociais que

[...] fornecem os parâmetros para o planejamento, o que ocorre por meio da problematização feita pelos educadores para entender as falas da comunidade, portanto, a problematização é programática, na medida em que indica os conhecimentos a serem abordados, os quais fogem à lógica conteudista da escola, porque a abordagem temática introduz outras variáveis e indica a seleção da conceituação científica a ser abordada; por isso, o ponto de partida do planejamento são os temas geradores, e o ponto de chegada dos educandos é a visão crítica dos educadores, a qual deve estar presente no contratema. (SCALABRIN, 2019, p. 96)

Esse processo requer o engajamento de todos os profissionais da escola, sejam eles professores ou técnicos, pois é fundamental que todos visitem o território onde a escola está inserida para conhecê-la sob a visão dos moradores; e que em rodas de conversas, também chamadas de círculo de cultura, os educadores possam se permitir ouvir as lideranças da comunidade sem julgamentos ou interferências.

Além disso, esse momento de estudo da realidade requer leitura de documentos e pesquisas sobre o contexto local. Esse processo possibilita aos educadores compreenderem a realidade e instrumentaliza o segundo momento, que consiste na organização do conhecimento, composto pela seleção das falas, identificação do tema gerador, construção do contratema e da programação de ensino.

Scalabrin (2019) define bem cada um desses termos:

O tema gerador é a fala que expressa uma situação-limite social e o contratema. Os temas geradores se efetivam pela relação entre a problematização programática e os conhecimentos ou abordagens temáticas,

as quais se efetivam pela coletividade por meio do diálogo, tendo como foco a procura constante de fatores que propiciem a construção da autonomia dos sujeitos coletivos tanto na apropriação dos conhecimentos existentes quanto na produção de novos conhecimentos e a contrafa-la. A construção do contratema é fruto do diálogo estabelecido entre os educadores, a partir da reflexão crítica acerca do tema gerador, e visa a que os educandos alcancem um novo olhar sobre a realidade. Isso exige problematizar a concepção de conhecimento, de ciência, de escola e a finalidade da educação. Esse processo de problematização oportuniza situações dialógicas entre os educadores, as quais são de interação, de integração e de interdisciplinaridade. (SCALABRIN, 2019, p. 98)

A programação de ensino é o momento da redução temática realizada pela equipe interdisciplinar, com o objetivo de elaborar o programa ou plano de ensino e identificar quais conhecimentos são necessários para o entendimento dos temas, o que fornece os elementos centrais para o desenvolvimento do plano de aula.

A construção de uma proposta curricular como essa requer não apenas os reconhecimentos dos diferentes saberes, mas a capacidade de se permitir o novo, o desenvolvimento de uma educação com sentido e significado aos sujeitos envolvidos.

O processo vivenciado para a construção de possibilidades didáticas inovadoras

A experiência do estágio em ensino fundamental e EJA tomou como referência o desafio de construir algo contextualizado capaz de contribuir para a permanência dos estudantes diante dos problemas provocados pela pandemia, tanto pelas restrições técnicas e tecnológicas das escolas do campo, das dificuldades de lidar com o isolamento social, as regras de segurança; quanto pelas situações de adoecimento físico e emocional vivenciadas por todas as famílias, principalmente nos primeiros dois anos da pandemia, em

especial pela baixa escolaridade e o analfabetismo da população do campo, o que estava impedindo o desenvolvimento de atividades conteudistas descontextualizadas.

De acordo com os licenciandos, a existência do programa evitou muitas desistências, conforme pode ser identificado na fala a seguir:

A bolsa de residência pedagógica foi um estímulo para que muitos dos colegas desistissem de trancar o curso, funcionou como uma espécie de estímulo que favorecia a educação e a qualidade do ensino que estávamos recebendo; o Programa Residência Pedagógica funcionou de forma eficaz para que colocassem em prática tudo aquilo que estavam aprendendo de forma teórica, ainda que de forma remota. Estar participando do programa ajudou para que conhecêssemos melhor a realidade das escolas do campo pela visão dos educadores, já que a maioria possuía apenas a visão do educando, contando que tenha estudado nas escolas do campo; observar pela visão do educador é uma forma justa de ver como muitas vezes são feitas cobranças demasiadas sobre os professores do campo, cobranças essas que deveriam ser feitas às secretarias, e não apenas às escolas e aos educadores. Evitar que os alunos trancassem o curso foi um bônus bem grande e um incentivo maior ainda para os alunos que iniciaram o curso há menos tempo. (Licenciando 4. Entrevista realizada em abril de 2022)

No processo de identificação dos problemas existentes no contexto pandêmico, foi possível perceber contradições e limites explicativos do real nas falas dos pais, dos comunitários e da sociedade em geral sobre a origem e as consequências do vírus e suas variações. Para compreender essas questões, foi necessário interpretar as falas a partir dos fatos vivenciados na comunidade e na sociedade em geral.

Esse processo gerou possibilidades didáticas que foram organizadas na forma de cadernos pedagógicos multidisciplinares, tanto de ensino fundamental quanto de EJA, os quais foram construídos após o estudo sobre o currículo via tema gerador nas disciplinas de Currículo e Educação do Cam-

po, bem como sobre planejamento e material didático adequado à realidade do campo nas disciplinas de Prática Educativa, desenvolvidas com os discentes da turma da Ledoc do IFPA CRMB, para subsidiar o desenvolvimento do Estágio Supervisionado I e II, vinculados ao Programa Residência Pedagógica do IFPA, Subprograma Educação do Campo do CRMB, no primeiro ano do subprograma.

No primeiro semestre, a dinâmica inicial se deu pelo estudo individual de textos sobre as teorias do currículo, as concepções de currículo e o currículo via tema gerador, bem como a produção de material didático adequado ao campo, seguido de apresentação da compreensão sobre esses assuntos por meio expositivo nos encontros remotos. Paralelo a isso, foi realizada a pesquisa de tempo-comunidade, voltada a conhecer sobre o funcionamento do ensino fundamental, composta por entrevistas com os professores que atuam nesse nível de ensino para entender as problemáticas vivenciadas nas escolas do campo antes e durante a pandemia.

No segundo semestre, a dinâmica se deu pelo estudo individual de textos sobre a história e concepção da EJA do campo e seus pressupostos teóricos, política, práticas e material pedagógico de EJA, estudos esses que foram realizados em articulação com as disciplinas de Educação de Jovens e Adultos, e de Agricultura Familiar e Juventude do Campo, bem como com as políticas para juventude e práticas inovadoras desenvolvidas pela disciplina de Prática Educativa VII, seguido de apresentação da compreensão sobre os temas e explicações dos professores envolvidos. Concomitante a isso, foi realizada a pesquisa de tempo-comunidade voltada a conhecer sobre o funcionamento da EJA do campo na visão dos docentes do campo.

Considerando a situação de isolamento social, as entrevistas foram realizadas via WhatsApp, o que possibilitou a execução delas, apesar das dificuldades de acesso tanto dos licenciandos quanto dos professores da rede. Na

socialização das pesquisas, foi possível obter a visão sobre o caos em que se encontravam as escolas, devido à dificuldade de acesso à tecnologia, tanto no que se refere a internet e equipamentos quanto à dificuldade de domínio das plataformas que foram utilizadas.

Detectou-se também que a opção dada pelas redes municipais de ensino se restringia a aulas remotas, mas os levantamentos realizados por elas possibilitaram constatar que menos de 30% dos estudantes tinham acesso à internet, e esses acessavam apenas pelo celular, motivo pelo que se iniciou um movimento de cobrança aos professores pela elaboração de atividades.

No entanto, fazia-se necessária a realização do estágio supervisionado nas escolas do campo, levando ao debate sobre como realizar essa ação fundamental para formação docente com as escolas fechadas. Imbuídos pelo estudo sobre o currículo via tema gerador, material didático adequado à realidade do campo e dos resultados das pesquisas realizadas de tempos-comunidade, passou-se a refletir sobre como realizar o estágio.

Foi então que a professora da disciplina de estágio sugeriu que fosse colocada em prática a elaboração coletiva do currículo via tema gerador estudado anteriormente, como meio para viabilizar a produção de material didático partindo da realidade vivenciada.

A partir de então, aconteceu a vivência da construção coletiva do currículo, passo a passo: realização da pesquisa com os docentes, pais e comunitários; realização de encontros para selecionar e analisar as falas significativas, o que deu elementos para a escolha do tema gerador e, posteriormente, a construção do contratema e da programação de ensino, a qual trouxe possibilidades didáticas para o primeiro caderno. Esse processo instrumentalizou a construção do caderno pedagógico de ensino fundamental na forma coletiva e a partir da vivência coletiva do processo de construção do currículo, conforme discutido no item anterior.

A Organização do Conhecimento (OC) se deu pelo levantamento de todas as falas significativas, que, segundo Gouvêa da Silva (2004, p. 192), são aquelas que trazem “um problema para o outro [...], contradições e conflitos”. Portanto, é a problematização do tema gerador que vai caracterizar os obstáculos político-epistemológicos, proporcionando obter o tema gerador. Já o contratema representa a perspectiva dos docentes, portanto, “deve trazer uma visão crítica sobre a realidade. É também o ponto de chegada dos estudantes, [...] a visão crítica sobre a realidade concreta” (SCALABRIN; LIMA, 2013, p. 7).

Nesse processo de análise, localizou-se cerca de 60 falas significativas, seguido da identificação daquelas mais recorrentes, o que possibilitou selecionar o tema gerador, composto pelas 5 falas que mais se repetiam, apresentado, a seguir, em sua íntegra:

Essa tal **pandemia é uma estratégia da China pra derrubar os EUA** [Estados Unidos] capitalista e se tornar a potência dominante, pois **eles querem ter o poder do mundo com a venda da vacina**, mas pode ser também criação de **armas biológicas ou sinal divino ou, ainda, criada pelos governantes pra ganhar mais dinheiro e matar os mais pobres. Esse vírus existe, mas não mata quem tem que morrer, por isso, esse negócio de usar máscara e distanciamento é besteira, e tomar vacinas aprovadas** sem estudo científico de comprovação 100% não imuniza. A vida não está fácil, a gente perde alguém quase todos os dias, mas só morre quem tem que **morrer, não tem nada que possa ser feito. Só pega coronavírus quem tem que pegar, as pessoas se curam em casa, e quando vão pro hospital, todas as doenças são coronavírus. Os governos decretam lockdown** e isso é **muito ruim para o lado dos comerciantes**, porque a **economia dá** uma quebra, as escolas estão fechadas e a **internet resolveria o problema da educação**.

Dando prosseguimento no trabalho coletivo com a participação de todos sob a mediação da professora, via Google Meet, foi construído o contratema, que conteve a visão crítica do coletivo e, ao mesmo tempo, o ponto de che-

gada dos estudantes.

Nesse momento, realizou-se estudo de materiais secundários para entender o que se falava sobre a pandemia e os estudos que vinham sendo realizados, embora tudo ainda fosse muito novo. Os estudos mostraram que o isolamento social é uma forma eficiente de evitar que o vírus da covid-19 e outros vírus circulem e contaminem mais pessoas, e que era fundamental o uso da máscara, bem como a higienização, o fortalecimento da imunidade, entre outras questões. Assim, o contratema construído foi:

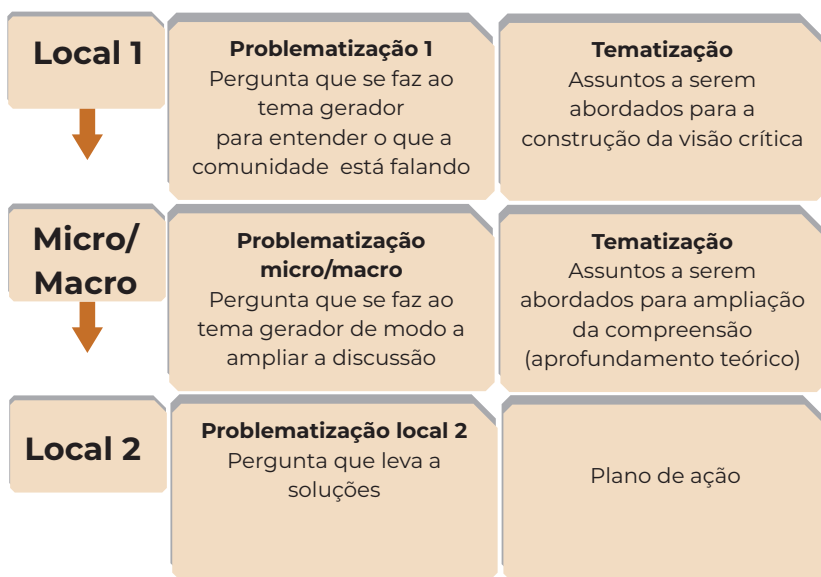
A pandemia do vírus da covid-19 surgiu na China como consequência da intervenção humana sobre a natureza e rapidamente se propagou pelo mundo. Alguns países e estados brasileiros se destacam no combate à doença a partir do domínio tecnológico articulado ao desenvolvimento de políticas públicas emergenciais de prevenção e intervenção. Esse vírus pode ser letal e já possui duas variações, que vêm infectando a população, ocasionando adoecimento físico e emocional, aumentado a fome e as desigualdades sociais, bem como desnudando a exclusão digital. Qualquer pessoa da cidade e do campo pode ser contaminada mais de uma vez, desde que entre em contato com ambientes ou pessoas infectados, daí a necessidade das medidas de proteção como máscaras, distanciamentos, hábitos de higiene, imunização, entre outros, pois dificultam a contaminação, mas não são suficientes, pois é necessário que a população seja informada sobre como manter a imunidade alta. Muitos rotavírus matam, mas, atualmente, a covid foi a pandemia que mais gerou vítimas em todo o mundo, com maior índice no Brasil, devido à ausência de política de assistência social, pois os governantes brasileiros desconsideraram a ciência, o que gera aumento de problemas de saúde da população, acarretando a desestabilidade econômica (sobrecarga das despesas em casa, desemprego, subemprego) e de saúde (ansiedade, depressão, obesidade), entre outras. Os estudos mostram que o isolamento social é uma forma eficiente de evitar que o vírus da covid-19 e outros vírus circulem e contaminem mais pessoas.

Esse processo deu origem à programação de ensino. Mas, para a sua construção, estimulou-se a geração de problematização programática, a

qual se deu por perguntas ao tema gerador em três níveis: local, composto por uma coluna de perguntas que se faz ao tema para compreender a visão da comunidade; micro e macro, com perguntas relacionadas aos municípios, estado, país e mundo, buscando oportunizar uma visão mais alargada da realidade e a relação local x global; e local 2, composto por uma pergunta que levante o que pode ser feito para enfrentar e resolver a situação-limite presente no tema gerador, conforme destaca-se no quadro a seguir:

Como pode-se observar no quadro 3, na segunda coluna, foram listadas as temáticas a serem abordadas a partir de cada pergunta e/ou conjunto de perguntas sobre a mesma questão.

Quadro 3 - Estrutura da programação de ensino utilizada na formação do Subprograma



Fonte: extraído do relatório de formação do Subprograma Educação do Campo (maio de 2021)

De acordo com Scalabrin e Lima (2013), a programação de ensino representa o momento da redução temática, a qual

[...] consiste em um trabalho de equipe interdisciplinar, com o objetivo de elaborar o programa ou plano de ensino e identificar quais conhecimentos disciplinares são necessários para o entendimento dos temas, o que fornece os elementos centrais para o desenvolvimento do plano de aula. No momento do planejamento coletivo, os educadores problematizam as falas, no sentido de compreendê-las, e selecionam quais conhecimentos (temáticas/conteúdos) de sua área serão necessários para a compreensão das situações-limite em estudo. Portanto, é um processo que resulta também na produção de recursos didático-pedagógicos. Os critérios usados durante a redução temática são epistemológicos; isso porque os conhecimentos científicos são previamente selecionados e estruturados antes de serem desenvolvidos/trabalhados em sala de aula. (SCALABRIN, 2014, p. 44)

Na visão da autora, essa estruturação é fundamental para a construção do currículo ético-crítico, pois assegura a presença dos conhecimentos historicamente estruturados, porém, muda o ponto de partida, ou seja, inicia-se pela problematização da realidade para, *a posteriori*, desenvolver os assuntos/conteúdos que precisam ser estudados, para entender e transformar a realidade.

Apresenta-se, a seguir, a programação de ensino construída como base para o trabalho com o 6º ano, podendo ser ampliada para os demais anos desse nível de ensino, desde que construída coletivamente pelos docentes, conforme quadro 4.

Essa programação de ensino foi estudada no sentido de organizar possibilidades didáticas articulando temáticas dos campos local 1 e micro/macro, possibilitando, assim, partir da realidade e oportunizar o aprofundamento teórico, de modo a provocar o interesse e a compreensão das crianças do ensino fundamental sobre os problemas gerados pela pandemia, e aprofun-

dando os conhecimentos disciplinares ali presentes.

Quadro 4 - Programação de ensino voltada ao ensino fundamental

Local 1 – problematização programática	Tematização
1. Por que a comunidade acredita que a pandemia é criação da China para dominar o mundo, ou punição de Deus, ou invenção dos governantes?	Origem da pandemia da covid-19
2. O que a comunidade entende por vírus? E por que acredita que o vírus da covid-19 só se prolifera no frio?	O que é vírus, origem dos vírus
3. O que é pandemia para a comunidade?	O que é pandemia
4. Como a comunidade entende e utiliza as formas de prevenção e proteção na pandemia? Como se organiza socialmente para enfrentar a covid-19?	Crença nas medidas de prevenção e proteção (solidariedade)
5. Por que a comunidade não acredita que o uso da máscara é eficaz?	Tipos de máscaras; formas de uso, uso correto da máscara...
6. O que a comunidade entende por vacina?	Tipos de vacina da covid-19; eficácia das vacinas
7. Para a comunidade, qual a importância das plantas medicinais (remédios caseiros) no tratamento da covid-19? E quais têm sido utilizadas?	Remédios caseiros (plantas, frutos, óleos, sementes, raízes etc.)
8. Como a comunidade entende os óbitos provocados pela covid-19? Por que existe maior número de infecção e óbitos no campo do que na cidade?	Dados estatísticos de óbitos por faixa etária município, estado, Brasil e colapso no sistema funerário; Carga viral das variantes do vírus; Sintomas, formas de infecção e sequelas da Covid; Levantamento das sequelas mais letais. Aspectos religiosos, políticos e éticos;
9. Como a comunidade percebe a crise econômica e as mudanças na produção agrícola em tempo de pandemia do coronavírus?	Tipos de trabalho na comunidade Trabalho x Emprego Interferências da pandemia no processo de produção agrícola

10. Como a comunidade vem enfrentando as questões de saúde física e emocional causadas pela pandemia?	Saúde mental e emocional Atividade física e cultural
11. Por que a comunidade entende que a internet resolveria o problema da educação na localidade?	Inclusão x Exclusão digital Ferramentas educacionais para a educação
Micro/Macro	Tematização
1./2. Qual a diferença do alastramento da covid-19, no campo e na cidade, entre os estados brasileiros, e suas consequências no Brasil e na China?	Estatística e formas de infecção do vírus no campo e na cidade, e nos diferentes estados e países Municípios e estados brasileiros mais infectados (mapa)
3. Houve outras pandemias no Brasil e no mundo? Quais as consequências no campo e na cidade?	História das pandemias Características no campo e na cidade
4./5./6. Quais as medidas de proteção sanitária tomadas pelos governos e a população? E qual a eficácia?	Medidas de prevenção (máscara, higienização, contato, distanciamento etc.) Medidas de proteção (lockdown, quarentena e isolamento social)
7. Por que a imunização tem que ser global?	Formas de imunização (vacina) Eficácia da imunização mundial
8. Quem tem mais riscos de contrair o coronavírus: as pessoas do campo ou as da cidade?	Dinâmica de vida no campo e na cidade
9. Como a pandemia tem influenciado na inflação e no desemprego no Brasil e no mundo? Quais as medidas econômicas (auxílio) para minimizar as consequências da pandemia?	Desemprego, subemprego, fome Papel do auxílio
Local 2 (plano de Ação)	Tematização
O que pode ser feito para diminuir as contaminações, os óbitos, as desigualdades sociais e a exclusão digital?	Campanha contra a covid-19 “Março Laranja”, com panfletos (frase de efeito, cor, símbolo, vídeos curtos)

Fonte: texto extraído do caderno curricular (2021)

Segundo Freire (1981), a tematização da realidade é a base para uma educação crítica, dialógica, que propõe ações coletivas como fomentadoras das mudanças sociais, econômicas e políticas.

Para a elaboração do caderno de EJA, partiu-se do tema gerador da pandemia, o qual foi construído no semestre anterior, a partir da pesquisa nas escolas em que os licenciandos atuaram e/ou pesquisaram durante o curso, sendo retiradas as partes do texto que haviam sido superadas. Assim, o tema gerador de EJA foi:

Esse tal de pandemia é uma estratégia da China pra derrubar os EUA capitalista e se tornar a potência dominante, pois querem ter o poder do mundo com a venda da vacina. Esse negócio de máscara e distanciamento é besteira. Morre quem tem que morrer, não tem o que ser feito. Os governos decretam lockdown e isso é muito ruim para o lado dos comerciantes, porque a economia dá uma quebrada.

A mesma situação ocorreu com o contratema, aquilo que é contra a fala, que contém a visão crítica dos educadores, conforme destaca-se a seguir:

A pandemia do vírus da covid-19 surgiu na China como consequência da intervenção humana sobre a natureza, e rapidamente se propagou pelo mundo. Há a necessidade das medidas de proteção como: máscaras, distanciamentos, hábitos de higiene, imunização, entre outros. Muitos rotavírus matam, mas atualmente a covid foi a pandemia que mais gerou vítimas em todo o mundo. Os governantes brasileiros desconsideram a ciência, o que gera aumento de problemas de saúde da população, acarretando a desestabilidade econômica (sobrecarga das despesas em casa, desemprego e subdesemprego) e de saúde, entre outros.

Tomando como referência o tema gerador, passou-se para o momento da construção de ensino, o qual possibilitava a organização da sequência didática do caderno.

A programação de ensino voltada à EJA esteve composta por 6 tematiza-

ções e inúmeras temáticas, constituída pela problematização programática e as tematizações, conforme destaca-se no quadro 5:

Quadro 5 - Programação de ensino voltada à EJA

Local 1 – problematização programática	Tematização
1. Por que a comunidade acredita que a pandemia é criação da China para dominar o mundo, ou punição de Deus, ou invenção dos governantes?	Origem da pandemia da covid-19 Causas da criação do vírus da covid-19
2. O que a comunidade entende por vírus? E por que acredita que o vírus da covid-19 só se prolifera no frio?	O que é vírus, origem dos vírus Doenças causadas por vírus Forma de propagação dos vírus Clima x Quatro estações do ano
3. O que é pandemia para a comunidade?	O que é pandemia
4. Como a comunidade entende e utiliza as formas de prevenção e proteção na pandemia? Como se organiza socialmente para enfrentar a covid-19?	Crença nas medidas de prevenção e proteção (solidariedade) Formas de organização das aldeias
5. O que a comunidade entende por vacina?	Tipos de vacina da covid-19; eficácia das vacinas
6. Para a comunidade, qual a importância das plantas medicinais (remédios caseiros) no tratamento da covid-19? E quais têm sido utilizadas?	Remédios caseiros (plantas, frutos, óleos, sementes, raízes etc.)
7. Como a comunidade entende os óbitos provocados pela covid-19? Por que existe maior número de infecção e óbitos no campo do que na cidade?	Dados estatísticos de óbitos por faixa etária, município, estado, Brasil e colapso no sistema funerário; carga viral das variantes do vírus; sintomas, formas de infecção e sequelas da covid-19; levantamento das sequelas mais letais. Aspectos religiosos, políticos e éticos
8. Como a comunidade vem enfrentando as questões de saúde física e emocional causadas pela pandemia?	Saúde mental e emocional Atividade física e cultural

Micro/Macro	Tematização
1./2. Qual a diferença do alastramento da covid-19, no campo e na cidade, entre os estados brasileiros, e suas consequências no Brasil e na China?	Estatística e formas de infecção do vírus no campo e na cidade, e nos diferentes estados e países Municípios e estados brasileiros mais infectados (mapa)
3. Houve outras pandemias no Brasil e no mundo? Quais as consequências no campo e na cidade?	História das pandemias Características no campo e na cidade
4. Por que a imunização tem que ser global?	Formas de imunização (vacina) Eficácia da imunização mundial
5./6./7. Como a pandemia tem influenciado na inflação e no desemprego no Brasil e no mundo? Quais as medidas econômicas (auxílio) para minimizar as consequências da pandemia?	Desemprego, subemprego, fome Papel do auxílio
Local 2 - Plano de ação	Tematização
O que pode ser feito para diminuir as contaminações, os óbitos, as desigualdades sociais e a exclusão digital?	Campanha contra a covid-19 “Março Laranja”, com panfletos (frase de efeito, cor, símbolo, vídeos curtos)

Fonte: texto extraído do caderno curricular (2021)

Nessa proposta, é a partir da elaboração coletiva da programação de ensino que os professores elaboram os planos de aula por área de conhecimento, o que é posteriormente compartilhado antes que cada um produza o seu plano individual.

O processo de construção dos cadernos pedagógicos de ensino fundamental e de EJA

A elaboração dos cadernos amparou-se no estudo da realidade e a organização do conhecimento, conforme discutido anteriormente. Para isso, os licenciandos foram organizados em nove grupos, sendo a escolha por meio

de sorteios, para que não ficasse apenas estudantes do mesmo município.

A primeira etapa constou da organização dos grupos. A dinâmica consistiu da distribuição das tarefas, em que cada um passou a pesquisar sobre determinadas temáticas, seguida de leitura e socialização com o próprio grupo, para definir possíveis problematizações, textos e ilustrações, bem como as atividades após cada temática.

Nessa fase, optou-se por reunir no mínimo duas vezes por semana, para estudar sobre a tematização e as temáticas que a compunham, o que exigiu inicialmente pesquisa e estudo dos materiais encontrados.

Os encontros foram realizados por meio da Conferência Web, do Google Meet e WhatsApp. Porém, o acesso à internet era muito limitado, por ser feito pelo celular, que possuía limite de dados e de recurso para pagar a taxa de internet, pois, durante a pandemia, muitos contaram com a bolsa para assegurar a alimentação de sua família.

A dificuldade de acesso à internet exigiu que os residentes se deslocassem para a cidade para conseguir participar. Outros precisavam deslocar-se por longas distâncias para a casa de parentes e amigos, buscando conectividade para participar das atividades online. Em situações mais críticas, alguns residentes subiam em árvores ou morros em busca de sinal 3G, via dados móveis, e ficavam durante horas participando de encontros ou desenvolvendo atividades. Ademais, foram vivenciados os desafios no deslocamento, devido à dificuldade de traslado nas estradas em má conservação e de transporte em tempos chuvosos, além das dificuldades de comunicação por conta das limitações impostas pela falta de qualidade de conexão à internet tanto no campo quanto na cidade, que, na maioria das vezes, por causa das constantes oscilações, dificultava e, até mesmo, em outras ocasiões, impossibilitava a comunicação nos momentos de encontros coletivos entre os grupos de trabalhos e durante as reuniões online entre os residentes das

três escolas-campo.

A segunda etapa foi a da escrita. Essa foi a mais longa e mais desafiadora, pois foi preciso produzir material didático de forma contextualizada. Para escrever, precisou-se antes desenvolver atividades de pesquisas e leitura, mas a ausência de computador prejudicou esse processo. Houve quem pudesse comprar computador ou participasse do edital de aquisição desse equipamento, mas a intensificação da pandemia provocou uma constante busca pela utilização cada vez mais de equipamentos tecnológicos, como celulares com configurações que proporcionassem boa capacidade de armazenamento e processamento de dados, fato esse que acabou elevando os preços de aparelhos como smartphones, tablets e notebooks. Tudo isso, associado à crise financeira em que muitas famílias se encontravam, fez com que nem todos os residentes tivessem equipamentos tecnológicos adequados para conseguir participar das atividades do estágio e desenvolvê-las de uma maneira mais produtiva.

Assim, enquanto uns utilizavam notebooks ou celulares de tela grande e configurações boas, outros utilizavam celulares de tela pequena e sem boa capacidade de processamento de dados e armazenamento para desenvolver todas as tarefas relacionadas ao estágio, dificultando, assim, o processo de compreensão e produção das atividades. Com isso, percebe-se que escrever, por si só, já é um desafio, mas escrever sobre um tema novo exige muita responsabilidade com as informações a ser inseridas e disponibilizadas.

O desafio se tornou maior devido à existência de poucas informações, dados e pesquisas confiáveis sobre a pandemia, seja porque tudo era novo, até mesmo para os profissionais da saúde, seja também porque foram encontradas muitas notícias inverídicas.

A terceira etapa foi a da socialização da produção escrita. Nessa etapa, cada grupo socializou a sua escrita para toda a turma, com a participação

de todos os residentes e voluntários, bem como dos preceptores, sendo que dois são licenciados em educação do campo, e o outro, da área das ciências humanas; da coordenação e de três professores do campus, sendo um da área das agrárias, uma das linguagens, e outro, das ciências da natureza. Essa etapa constou de 6 encontros de 4 horas.

Muitas foram as críticas e contribuições feitas aos grupos, mas também houve elogios em torno do esforço da equipe quanto às problematizações, texto, ilustrações e atividades

A quarta etapa foi a da revisão de cada tematização. Essa etapa foi composta pela volta ao texto, tendo em mãos as sugestões dos encontros de apresentação da primeira proposta de texto. Apesar de vivenciar as mesmas dificuldades, acrescenta-se o deslocamento com dificuldade de traslado nas estradas em má conservação e de transporte em tempos chuvosos. Apesar de todas essas dificuldades evidenciadas, houve momentos de aprendizagens significativas, podendo-se afirmar que as aprendizagens são gratificantes.

Nesse processo, percebe-se que o caderno oportunizou compreender o significado de resignificação dos conteúdos escolares, de modo que partam da realidade e contribuam no processo de transformação dela, o que só é possível quando o trabalho é realizado de forma articulada com as necessidades dos sujeitos.

Além disso, foi possível perceber a importância da pesquisa no processo de construção do conhecimento, tanto por parte do professor, que deve ser pesquisador, quanto por parte dos estudantes para a compreensão da sua realidade, portanto, que a pesquisa é uma ferramenta necessária no processo de construção do conhecimento.

A construção dos cadernos tomou como referência teórica os fundamentos da proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de Paulo Freire,

pois esse autor propõe desenvolver o tema epocal em período de catástrofe, destacando que

A equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos quando da investigação. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que têm os educadores-educandos de participar dela incluindo temas não sugeridos. (FREIRE, 1975, p. 136)

A perspectiva foi de construir um caderno capaz de traduzir um currículo vivo, que mostrasse a complexidade vivida na pandemia, portanto, negando a perspectiva conteudista trabalhada historicamente pelas escolas do campo, que, comumente, desenvolvem o currículo a partir de uma lista de conteúdos estanques, desarticulados da realidade e fragmentados pelas disciplinas, denominado de educação bancária por entendê-la como autoritária e portadora de um currículo padronizado.

Nesse sentido, Freire (1986) destaca que

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (FREIRE, 1986, p. 97)

O autor apresenta perspectivas para romper com a fragmentação provocada pelas disciplinas e a padronização do currículo. Esse caderno foi produzido após ouvir as pessoas, buscando identificar suas visões sobre a pandemia.

Desse modo, o caderno teve como objetivo desenvolver cada temática na

forma de multidisciplinaridade (estando ausentes as disciplinas), mas aprofundando os conhecimentos de cada área, assegurando uma formação por totalidade, ou seja, em que todas as áreas são fundamentais para a compreensão da realidade, sem hierarquias. É nessa perspectiva que se tornou possível a inserção do tema epocal, o qual é oriundo de uma catástrofe vivenciada pela localidade, pelo município, estado ou país.

Essa estrutura do caderno visou a possibilitar que as famílias pudessem orientar a produção das atividades, pois os assuntos inseridos se relacionam à vida real em tempo de pandemia. Isso ocorreu por entender que “não há como projetar um currículo inovador baseando-se em métodos tradicionais” igual ao que as escolas realizam, pois os pais não são professores, portanto, não possuem as habilidades para tal. Nesse sentido, foi necessário inserir “uma *metodologia ativa e participativa* [...] que motive o aluno a aprender e incentive sua participação no processo de aprendizagem” (MASETTO, 2012, p. 27).

A perspectiva multidisciplinar do caderno é coerente com a concepção de educação do campo, pois representa o desenvolvimento de temáticas que aglutinam os conteúdos significativos desenvolvidos com os estudantes. Assim, a programação de ensino foi elaborada para emanar uma formação por totalidade, a partir do tema gerador.

Nesse sentido, tem-se um olhar mais ativo às diversas particularidades e aos desenrolamentos que o mesmo conteúdo pode ter para outros ramos do estudo, tornando-o, dessa forma, muito mais preparado para os desafios da vida cotidiana.

O diálogo foi fundamental e possibilitou troca, interações e intercomunicação; conseqüentemente, proporcionou a capacidade de elaboração de material didático adequado à realidade dos sujeitos do campo nos territórios onde as escolas estão inseridas.

A produção visou a construir algo contextualizado capaz de contribuir com permanência da vida diante do novo cenário pandêmico vivenciado, com o objetivo de compartilhar informações sobre a covid-19, de modo a subsidiar os sujeitos do campo no seu enfrentamento, perante a necessidade de vivenciar novos hábitos em meio aos problemas provocados, bem como aprender a lidar com o isolamento social, as regras de segurança e acessar conhecimento significativo sobre o vírus e o adoecimento físico e emocional; sobre os sintomas, os cuidados, as sequelas e as formas de tratamento.

Nesse sentido, mais do que uma alternativa viável, isso representou uma possibilidade de trabalho pedagógico capaz de provocar a construção do conhecimento significativo pelos estudantes do ensino fundamental e da EJA do campo.

Essa busca se baseou no fato de que as escolas do campo comumente vivenciam o desenvolvimento de um currículo urbanocêntrico, descontextualizado da realidade local e desenvolvido a partir de conteúdos estanques, partindo da ideia de que o bom lugar de morar é a cidade. Porém, a pandemia alterou essa visão, visto que o campo passou a ser um lugar mais seguro do que a cidade.

Além disso, a escola estava sendo provocada a se ressignificar diante da realidade vivenciada em todo o mundo. Ao lado disso, tinha-se a contribuição de Freire para a construção de um currículo que partisse da realidade, e que propunha trabalhar temas de época, em caso de catástrofes como esta vivenciada.

Os textos foram compostos por poemas, informações e dados oficiais sobre a situação da pandemia, de modo a auxiliar as famílias no enfrentamento à doença e às suas consequências, de modo a auxiliar no conhecimento sobre ela para favorecer situação de prevenção, cuidados com a saúde e for-

talecimento da imunidade

Assim, tendo disponíveis as possibilidades didáticas, organizados em nove grupos, os estudantes realizaram a produção do caderno de ensino fundamental; e em seis para a EJA, a partir da seguinte estrutura:

a) **Problematização inicial** sobre a temática, por meio de um poema, prosa ou música, ou problematizações para os alunos.

b) **Aprofundamento teórico**, texto adequado ao público da EJA, com ilustrações e, principalmente, uma linguagem adequada à realidade do campo e da pandemia.

c) **Atividades concretas**, que dialogam com a realidade produtiva e de vida no campo, de modo que, ao realizar as atividades, seria possível perceber se o estudante se apropriou do tema em debate.

Cada temática possui uma problematização inicial, que é constituída por um poema, uma charge ou uma música composta pelos próprios discentes. A problematização inicial tem como objetivo provocar uma reflexão e o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos abordados em cada tematização.

As possibilidades didáticas do caderno de ensino fundamental foram assim organizadas no quadro 6:

Quadro 6 - Possibilidades didáticas do caderno pedagógico multidisciplinar de ensino fundamental

Tematização 1: a presença do covid-19 na vida humana

Problemática inicial:

Texto ilustrado: O que é covid-19? O que é vírus? Estrutura do vírus. Tipos de vírus.

Atividades:

Problemática inicial:

Texto ilustrado: Formas de contrair covid-19 (tipos de contaminação e transmissão).

Atividades:

Problemática inicial:

Texto ilustrado: Ações da covid-19 no corpo humano e suas consequências biológicas.

Atividades:

Problemática inicial:

Texto ilustrado: Dados estatísticos sobre a covid-19 e formas de prevenção. Material de proteção. Cuidados pessoais/familiares: distanciamento de um metro e meio; uso de álcool em gel; máscara; higienização da casa, do corpo e dos alimentos; isolamento social. Fortalecimento da imunidade: vitaminas, alimentos (grãos, frutas, verduras), sol, remédios caseiros, vacina.

Atividades:

Tematização 2: formas de enfrentamentos de covid no campo

Problemática inicial:

Texto ilustrado: Tratamento alternativo (caseiro): plantas medicinais.

Atividades:

Problemática inicial:

Texto ilustrado: Alimentação saudável, imunização (vitaminas sintéticas e nos alimentos, proteínas e lipídios).

Atividades:

Problemática inicial:

Texto ilustrado: Medidas de segurança: isolamento social e comunitário, distanciamento.

Atividades:

Problemática inicial:

Texto ilustrado: Problemas existentes na sociedade: individualismo, valores (respeito, responsabilidade, solidariedade etc.).

Atividades:

Problemática inicial:

Texto ilustrado: Relação campo x cidade: discriminação. Modo de vida (identidade camponesa).

Atividades:

Tematização 3: vírus e doenças como consequências da pobreza

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Vírus e doenças como consequências da pobreza.

Atividades:

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Tipos de vírus e doenças existentes historicamente na comunidade, nas diferentes regiões do estado e do país (buscar as três principais), e formas de tratamento.

Atividades:

Tematização 4: história das pandemias: causas e consequências

Problematização inicial:

Texto ilustrado: O que é pandemia? Pandemia x Epidemia. Pandemias: causas e consequências.

Atividades:

Problematização inicial: História das pandemias: causas e consequências.

Texto ilustrado:

Atividades:

Tematização 5: consequências socioeconômicas da pandemia do covid-19

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Causas e consequências sociais da pandemia da covid-19.

Atividades:

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Desestabilidade econômica em decorrência da pandemia. Desestabilização familiar.

Atividades:

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Consequência à saúde física e emocional.

Atividades:

Tematização 6: consequências ambientais da pandemia do covid 19

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Consequências ambientais da covid-19.

Atividades:

Problematização inicial: Direitos e deveres do cidadão.

Texto ilustrado:

Atividades:

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Controvérsias: desvio de recursos destinados para tratamento da pandemia. Retrocessos na democracia.

Atividades:

Tematização 7: consequências políticas do covid 19

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Consequências políticas da covid-19.

Atividades:

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Responsabilidade social dos governos: municipal, estadual e federal.

Atividades:

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário.

Atividades:

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Ações de solidariedade no Brasil em tempos de pandemia.

Atividades:

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Estado do bem-estar social e Estado mínimo. Política de governo e de Estado.

Atividades:

Tematização 8: consequências educacionais da pandemia covid 19

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Consequências educacionais da pandemia de covid-19.

Atividades:

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Funcionamento das escolas na comunidade em tempos de pandemia. Dados de exclusão digital. Limites do processo de ensino-aprendizagem.

Atividades:

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Limites do processo de ensino-aprendizagem.

Atividades:

Tematização 9: desafios da atualidade

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Desafios da atualidade: sentido do novo normal.

Atividades:

Problematização inicial:

Texto ilustrado: Perspectiva de imunização pela vacina e necessidade de adotar novos hábitos de higiene e alimentação.

Atividades:

Fonte: quadro extraído do material construído (fevereiro de 2021)

Vale ressaltar que, no segundo semestre, manteve-se a produção do material didático para compor o estágio supervisionado de EJA, devido à permanência da pandemia com o aumento de casos de infecção e de óbitos no estado do Pará, mas também por entender as especificidades desse público e a necessidade de romper com o conteudismo das atividades produzidas de forma descontextualizada imposto pelas redes municipais de educação.

Diante disso, foi rediscutido e deliberado coletivamente pela produção do caderno de EJA. Para isso, retomou-se a discussão do tema gerador, em que identificou-se que muitas falas haviam sido superadas e manteve-se aquelas que permaneciam como limite explicativo do real, sendo atualizado o contratema.

Diante da mudança do tema gerador, também houve alteração na programação de ensino, visto que as problematizações são feitas para o tema. Com isso, diminuíram as tematizações e temáticas da programação de ensino e, conseqüentemente, as temáticas do caderno, conforme demonstra o quadro 7:

Quadro 7 - Possibilidades didáticas do caderno pedagógico multidisciplinar de EJA

Tematizações	Temáticas
A presença da covid-19 na vida humana	Problematização inicial: Textos ilustrados: a) O que é covid-19? O que é vírus? Tipos de vírus. Estrutura do vírus. O que é célula? Atividades: Problematização inicial: Textos ilustrados: b) Formas de contrair covid (tipos de contaminação/transmissão) e ações da covid-19 no corpo humano e suas consequências à saúde/sequelas. Atividades: Problematização inicial: Textos ilustrados: c) Origem da pandemia da covid-19. O que é pandemia? História das pandemias, causas e consequências. Atividades: Problematização inicial: Textos ilustrados: d) Formas de prevenção: (1) material de proteção, distanciamento, isolamento; (2) higiene pessoal e do ambiente familiar, dos alimentos; (3) fortalecimento do corpo através da alimentação saudável e exercícios físicos; (4) imunidade e imunização; (5) outras formas de prevenção: consciência e responsabilidade consigo e com o outro. Atividades:
Vírus e doenças como consequências da pobreza	Problematização inicial: Textos ilustrados: a) Tipos de vírus e principais doenças existentes historicamente na comunidade e município, nas diferentes regiões do estado e do país. Atividades: Problematização inicial: Textos ilustrados: b) Dados estatísticos de pessoas que adoeceram e óbitos por vírus e doenças que foram causadas pela fome no Brasil e no mundo. c) Interferência do clima no tipo de doenças. Atividades:

Consequências da pandemia	Problematização inicial: Textos ilustrados: a) Consequências da pandemia: desestabilidade familiar e pessoal, relacionamentos interpessoais, conflitos, violência, problemas emocionais (pânico, ansiedade, fobia, depressão etc.); desestabilidade econômica (venda dos produtos da agricultura, trabalho, emprego na cidade). Atividades: Problematização inicial: Textos ilustrados: b) Direitos e deveres do cidadão em tempo de pandemia. Atividades: Problematização inicial: Textos ilustrados: c) Ações governamentais, desvio de recursos e ausência de assistência básica. Atividades:
Formas de enfrentamento da covid-19 no campo	Problematização inicial: Textos ilustrados: a) Plantas medicinais. Atividades: Problematização inicial: Textos ilustrados: b) Vitaminas, proteínas e lipídios. Atividades: Problematização inicial: Textos ilustrados: c) Vantagens do modo vida do campo em tempo de pandemia. Atividades:
Os três poderes e políticas públicas	Problematização inicial: Textos ilustrados: a) Papel do Poder Executivo, Legislativo e Judiciário. Atividades: Problematização inicial: Textos ilustrados: b) Conceção de Estado (bem-estar social e Estado mínimo). Atividades: Problematização inicial: Textos ilustrados: c) Política de governo e política de Estado. Atividades:

Consequências ambientais da pandemia da covid-19	Problematização inicial: Textos ilustrados: a) Exclusão digital em tempo de pandemia. Atividades: Problematização inicial: Textos ilustrados: b) Consequência da pandemia para as populações do campo. Atividades: Problematização inicial: Textos ilustrados: c) Limites do processo de ensino-aprendizado não presencial. Atividades:
--	--

Fonte: extraído do material construído (maio de 2021)

Após ter uma primeira versão do caderno pedagógico multidisciplinar, foi realizado encontro com os professores de cada escola-campo para compartilhar a proposta, seguido de reflexões e contribuições.

O caderno foi organizado, compartilhado e aplicado pelos docentes das escolas-campo Boa Ventura e Construindo Conhecimento.

As propostas das atividades do caderno pedagógico foram estrategicamente pensadas para que os estudantes, juntamente com sua família, reconheçam-se como sujeitos do campo, como seres humanos e, principalmente, como sujeitos capazes de transformar a realidade.

O processo de construção dos cadernos pedagógicos representou a vivência de uma das formas mais desafiadoras do estágio, da história acadêmica dos residentes, pois conseguiram superar desafios e alcançar aprendizagens que permitiram a eles construir material didático adequado à realidade dos alunos do campo e alinhado à concepção de educação do campo.

A Aplicação do Conhecimento (AC) foi composta inicialmente pelo envio do diagnóstico aos estudantes do ensino fundamental e da EJA (consultar

anexo), com objetivo de levantar as situações vivenciadas pelas famílias do campo. Assim, somente após a devolução desse diagnóstico é que foi encaminhado o caderno pedagógico multidisciplinar de ensino fundamental e de EJA aos estudantes.

Considerações finais

A vivência da construção coletiva do currículo via tema gerador de referência freireana possibilitou a experiência de produção dos cadernos pedagógicos multidisciplinares de ensino fundamental e de EJA, o que oportunizou compreender a metodologia de construção curricular na forma inovadora. Além disso, e não menos importante, o percurso formativo proporcionou apreender como superar a lógica da pedagogia tradicional e do currículo tradicional imposto, conteudista, fragmentado e descontextualizado.

Esse processo permitiu enxergar a importância do ensino multidisciplinar, em especial na modalidade de EJA, a importância do trabalho coletivo e da construção coletiva do currículo, possibilitando um olhar amplo, conhecedor dos problemas ambientais, sociais e educacionais, bem como da falta de políticas públicas e da corrupção como maiores mazelas em meio à pandemia.

Diante do vivido e apreendido, pode-se afirmar que essa proposta curricular assegura a construção coletiva do conhecimento e estimula a participação pela curiosidade dos estudantes, que, mesmo em tempo de pandemia, conseguiram construir conhecimento. Isso porque o caderno provoca o diálogo com a família, a instigação, a leitura em busca de informações válidas para a vida, bem como a produção de atividades práticas que ajudaram a ressignificar os hábitos alimentares, as práticas de higiene e limpeza, a

segurança no ir e vir; e a produção ou ressignificação na fruticultura, na produção de hortaliças e plantas medicinais.

A contribuição fica registrada com dois produtos que podem continuar a ser utilizados, porque a pandemia não acabou, e outras ainda virão, conforme anunciam os estudiosos. Entretanto, cabe às escolas dar continuidade à utilização dos cadernos e, até mesmo, utilizar de suas estruturas para realizar a produção de outros, a partir de outros temas geradores.

A lição que fica desse processo foi que de nada adianta “encher” a cabeça dos alunos com conteúdo das diferentes disciplinas que compõem a grade curricular se esses conteúdos estão descontextualizados e sem vínculo com a vida. Só serve para tirar os jovens do campo e roubar-lhes o sentimento de pertença com o campo, portanto, o sentido e o significado de uma educação do e no campo, capaz de provocar a indignação diante das injustiças e desrespeito aos direitos humanos, possibilitando um olhar crítico sobre a realidade e o cumprimento das leis, para agir, em todo o tempo e lugar, dentro dos preceitos de respeito e dignidade do ser humano.

Referências

GOUVÊA DA SILVA, A. F. **Proposta curricular via tema gerador e o compromisso com a humanização**. [S. l.]: Mimeo, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MASETTO, M. (org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PERNAMBUCO, M. M.; PAIVA, I. A. Metodologia e conteúdo. *In*: **Caderno Educação e Realidade**, n. 15. [S. l.]: UNIDIS/UFRN, 2006.

SCALABRIN, R. **Caminhos da educação pela Transamazônica**: ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores(as) do campo. 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SCALABRIN, R. **Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SCALABRIN, R. **Práticas curriculares coletivas na escola**: um estudo sobre o currículo interdisciplinar freireano. Iluminart, Sertãozinho, SP, v. 19, p. 1-15, 2019.

SCALABRIN, R.; LIMA, R. S. Educação do campo: o currículo integrado e interdisciplinar no Campus Rural de Marabá. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, MG, v. 6, n. 11, jun./dez. 2013.

Anexo

Proposta de diagnóstico

Este diagnóstico visa a coletar dados sobre os conhecimentos dos estudantes sobre a contaminação ou não pelo vírus da covid-19, o qual se tornou a maior pandemia no município, no estado do Pará, no Brasil e no mundo.

Nos últimos meses, muitas pessoas das famílias e da comunidade e, até mesmo, professores e amigos contraíram o vírus, e isso forçou mudanças no modo de vida, quando todos foram obrigados a ficar em casa. Quando foi permitido sair, foi necessário utilizar máscaras e demais formas de prevenção. Essa realidade impedia apertos de mão e abraços, bem como despedir-se de um ente querido que veio a óbito, porque era preciso evitar a contaminação.

Então, diante dessa atual situação, foi necessário saber como as famílias e/ou as comunidades foram afetadas. Nesse sentido, foi solicitado que cada família respondesse às questões que se seguem.

1. **Você já ouviu falar em vírus?** Sim () Não ().

Explique:

2. **Liste os vírus que você conhece.**

3. **Você sabe o que é a covid-19?** Sim () Não ().

Explique:

4. **Você sabe quais os sintomas do vírus?** Sim () Não ().

Se sim, escreva cada um deles:

5. **Você sabe quais as causas desses vírus?** Sim () Não ().

Explique:

6. Você sabe quais as consequências desses vírus?

Sim () Não ().

Explique:

7. Você teve ou tem medo de ser contaminado pela covid-19?

Sim () Não ().

Explique:

8. Descreva o que mais lhe assusta nesse vírus.

9. Quantas pessoas da sua família tiveram os sintomas?

Essas pessoas fizeram o exame? Sim () Não ().

Se sim, quantos tiveram resultado positivo?

10. Quantas pessoas da comunidade foram contaminadas e sentiram os sintomas?

Essas pessoas fizeram o exame? Sim () Não ().

Se sim, teve resultado positivo?

11. Alguém da sua família faleceu? Sim () Não ().

Se sim, quem?

12. Alguém da comunidade que você conhece faleceu?

Sim () Não ().

Quantas pessoas?

13. Alguém da família recebeu tratamento médico ou orientação para melhorar a imunidade? Sim () Não ().

14. As pessoas que tiveram sintomas da covid-19 foram ao médico? Sim () Não ().

Se sim, tomaram remédio de farmácia? Sim () Não ().

Liste o tipo de medicamentos que elas utilizaram.

15. As pessoas que tiveram sintomas da covid-19 fizeram o tratamento em casa? Sim () Não ().

Se sim, como se tratou? Com alimentos específicos?

Sim () Não ().

Quais?

Com chá? (). Quais:

Com plantas medicinais? (). Liste cada uma delas.

16. Quais os cuidados você e sua família tomaram para não contrair a covid-19?

() Uso de máscara () Higiene da casa () Higiene do corpo

() Higiene dos alimentos () Outros. **Quais?**

17. Quais cuidados tomaram ao sair de casa? () Uso de máscara () Outros. Quais?

18. O que mudou no trabalho da família com a pandemia? () Aumento do trabalho na roça () Perda de trabalho () Impedimento de venda dos produtos () Ausência de trabalho () Desemprego () Outro. **Qual?**

19. A família vivenciou conflitos com o isolamento social?

Sim () Não (). **Se sim, quais?** () Brigas () Separação () Violência contra mulher () Violência contra criança () Outro.

20. Alguém da família adoeceu por ficar em casa no período de isolamento social? Sim () Não (). Se sim, quantos? Que tipo de situação foi vivenciada? () Ansiedade () Pânico () Depressão () Outros. **Quais?**

21. As pessoas que se trataram em relação a essas situações foram ao

médico? Sim (☐) Não (☐). **Ou tomaram remédios caseiros? Quais?**

22. Na sua casa, tem plantas medicinais? Quais?

23. Na sua opinião, o vírus da covid-19 é fruto de uma crise ambiental?

Sim (☐) Não (☐).

Explique:

24. O que o prefeito fez para ajudar as pessoas para enfrentar a pandemia?

25. Que outras doenças a família teve durante o período da pandemia? Cite todas elas. Como se tratou?

26. O valor do auxílio governamental é suficiente para as famílias? Sim (☐) Não (☐).

Explique:

27. Na sua opinião, o auxílio é presente ou direito?

28. Você conhece alguém da família e/ou da comunidade que deveria receber auxílio e não está recebendo? Sim (☐) Não (☐).

Quantas? Liste os motivos que impediram de receber:

29. Na sua opinião, o que deveria ter sido feito para que todos recebessem?

30. Você sabe por que as aulas foram suspensas e estão sendo realizadas a distância? Sim (☐) Não (☐).

Explique:

31. Você sente falta do convívio escolar? Sim (☐) Não (☐).

Explique:

32. **Você gosta das atividades a distância?**
33. **Na sua opinião, o que pode ser feito para diminuir o número de pessoas contaminadas e de mortes com a pandemia?**
34. **O que você gostaria que a escola fizesse para melhorar o ensino -aprendizagem a distância?**
35. **Sua família tem internet em casa?**
36. **Quantas famílias da comunidade têm internet em casa?**

Sobre as atividades desenvolvidas em casa

1. **Recebeu as atividades em sua casa ou teve que ir buscar na escola?**
2. **Você desenvolveu alguma atividade em casa durante a pandemia?**
3. **Como eram as atividades que você recebeu, impressas ou digitais?**
4. **Como você fez para esclarecer as dúvidas em relação às atividades?**
5. **Quais dificuldades você teve ao responder as questões encaminhadas pelos professores? Quais?**
6. **Você fez uso de meios tecnológicos para manter contato com a escola ou professores? Quais?**
7. **Na sua visão, o que pode ser feito para que todos os alunos da comunidade tenham acesso a aulas de qualidade a distância em tempo de pandemia?**

Nesse processo, inúmeros foram os desafios, visto que os estudantes que residem distantes da escola-campo não iam até a escola para buscar o caderno. A rede municipal também não tinha estratégia para a realização

dessa atividade, de modo que foi responsabilizado aos professores realizar a entrega na residência dos estudantes e, para isso, tinham que utilizar seus meios de transportes (moto) e pagar combustível para o deslocamento. Até o momento deste relato, ainda não se tinha a devolutiva do caderno, motivo pelo qual não é possível inserir uma análise sobre o resultado.

