



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

VALQUÍRIA BENTO CASSEMIRO

A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO E AS LIÇÕES DA PANDEMIA DA COVID-19

**GUARABIRA-PB
2022**

VALQUÍRIA BENTO CASSEMIRO

A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO E AS LIÇÕES DA PANDEMIA DA COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Pessoa da Silva.

**GUARABIRA-PB
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C589e Cassemiro, Valquiria Bento.
A educação do e no campo e as lições da pandemia da COVID-19 [manuscrito] / Valquiria Bento Cassemiro. - 2022.
28 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.
"Orientação : Profa. Dra. Verônica Pessoa da Silva ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."

1. Educação do Campo. 2. Ensino Remoto. 3. Estágio Supervisionado. 4. Pandemia do Covid19. I. Título
21. ed. CDD 371.12

VALQUÍRIA BENTO CASSEMIRO

A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO E AS LIÇÕES DA PANDEMIA DA COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 26/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

Verônica Pessoa da Silva.

Profa. Dra. Verônica Pessoa da Silva (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Joana Dar'k Costa

Profa. Ma. Joana Dar'k Costa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Débora Regina Fernandes Benício

Profa. Ma. Débora Regina Fernandes Benício
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais minha maior fortaleza,
lêda e José Arnaldo, que sempre
acreditaram em mim e me educaram para
ser a pessoa que hoje sou, DEDICO.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
EAD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	07
2 A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO E O DIREITO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS	08
2.1 Contextualização histórica da educação campesina	9
2.2 Educação no e do campo	10
2.3 A educação do campo e o direito de aprendizagem	11
3 O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	13
3.1 Ensino remoto e ensino remoto emergencial	15
3.2 Ensino a Distância (EAD).....	17
4 EDUCAÇÃO E PANDEMIA: UMA ANALÍSE DAS VIVÊNCIAS COMO ESTAGIÁRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DO CAMPO	17
4.1 Contextualização a experiência do Estágio Supervisionado	18
4.2 Refletindo sobre a observação e regência no Estágio Supervisionado no contexto da Pandemia da Covid-19	19
4.3 A Educação do e no campo: entre limites e possibilidades.....	23
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS.....	25

A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO E AS LIÇÕES DA PANDEMIA DA COVID-19

Valquíria Bento Cassemiro*

RESUMO

Esse trabalho tem o objetivo de refletir sobre os desafios do processo de ensino e aprendizagem, em uma escola pública do campo, no contexto da pandemia da Covid-19. Assume como foco de análise a experiência vivenciada no Componente Estágio Supervisionado I, através das observações e regências realizadas em uma turma de Educação Infantil. Para alcançar os objetivos instituídos, utilizou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, com apoio em leituras de referenciais bibliográficos e relatos da experiência vivenciada no Estágio Supervisionado I, registrados no diário de campo. Teoricamente, o estudo baseou-se na leitura de obras de autores(as) como: Arroyo e Fernandes (1999), Fernandes e Molina (2005), Pimenta (1999), Pimenta e Lima (2005/2006), entre outros que discutem as questões referentes a educação do e no campo, estágio e docência, principalmente durante a pandemia da Covid-19. Além disso, recorreu-se a documentos oficiais, a exemplo da Constituição Federal de 1988, do ECA e da LDB 9.394/96, como leituras imprescindíveis à discussão proposta pelo objeto de estudo. Como conclusão, evidenciou-se que o ensino, de caráter remoto e emergencial, desenvolvido na pandemia da Covid-19, especialmente nas escolas do campo, como evidenciado no Estágio, precisa exceder as marcas da precarização do ensino, caracterizadas pela dificuldade de acesso a dispositivos tecnológicos, a restrição da cobertura da internet e a ausência de uma formação docente adequada para uma atuação segura, frente aos desafios impostos por esse contexto complexo e desafiador.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino Remoto. Estágio Supervisionado. Pandemia da Covid-19.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the challenges of the teaching and learning process, in a public school in the countryside, in the context of the Covid-19 pandemic. regencies in a kindergarten class. To achieve the established objectives, a qualitative approach was used, supported by readings of bibliographic references and reports of the experience lived in the Supervised Internship I, through Theoretically, the study was based on the reading of works by authors such as : Arroyo and Fernandes (1999), Fernandes and Molina (2005), Pimenta (1999), Pimenta and Lima (2005/2006), among others who discuss issues related to education in and in the countryside, internship and teaching, especially during Covid-19 pandemic. In addition, official documents, such as the Federal Constitution of 1988, the ECA and the LDB 9,394/96, were used as essential readings for the discussion proposed by the object of study. In conclusion, it became evident that teaching, of a remote and emergency nature, developed in the Covid-19 pandemic, especially in rural schools, as in the Internship experience report, needs to exceed the marks of the precariousness of teaching, characterized by difficulty in accessing technological devices, the restriction of internet coverage and the absence of adequate teacher training for safe

*Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba, Campus III.
E-mail: valkiriacassemiro@hotmail.com

performance, in the face of the challenges imposed by this complex and challenging context.

Keywords: Field Education. Remote Teaching. Supervised Internship. Covid-19 pandemic.

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo trata da Educação do Campo, evidenciando os desafios do contexto da educação remota, desenvolvida no período da pandemia da Covid-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, infectocontagiosa que assolou o mundo todo, sendo necessário distanciamento social para evitar a disseminação da doença. Considerando a situação, foram definidos decretos municipais e estaduais, com medidas emergenciais estabelecidas, temporárias e necessárias para a prevenção do contágio pelo novo Coronavírus. A opção por essa área e abordagem de pesquisa deu-se a partir dos estudos do componente Estágio Supervisionado I (Educação Infantil), ofertado no período 2021.1, no Curso de Pedagogia do Campus III da UEPB e realizado junto a uma escola pública municipal da cidade de Alagoa Grande-PB.

Nessa experiência, apesar da ausência do contato presencial com as professoras e os (as) estudantes, as informações obtidas na vivência junto a turma do Pré-Escolar I, na escola campo de estágio, através de videoconferências, via aplicativo de mensagem WhatsApp, evidenciou-se as dificuldades enfrentadas e a necessidade de adaptações ao modelo do ensino remoto emergencial.

Nesse contexto, a escola e o corpo docente precisaram investir em recursos próprios, sobretudo quanto ao domínio e adoção de ferramentas digitais e tecnológicas que permitissem a continuidade do ensino. Metodologicamente, a escola também passou por diversas mudanças. O planejamento, por exemplo, realizado quinzenalmente para o período de uma semana de aula, atendendo às crianças de acordo com a idade delas, a cada 15 dias, previa a entrega de atividades impressas, para que os pais ou os responsáveis aplicassem em casa e orientassem aos seus filhos.

Esse tornou-se o meio mais viável para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, pois devido à localização da instituição de ensino ser na zona rural, a conexão de internet inexistia, além de que, a maioria dos alunos, não possuía recursos financeiros que os permitissem transitar de modo adequado nas exigências do ensino remoto emergencial. Esses fatos reafirmaram a necessidade da escola, dos docentes, dos estudantes e da família, se refazerem, mediante aos desafios que se apresentaram no cenário pandêmico.

Inspirada nessa experiência, essa pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre os desafios do processo de ensino e aprendizagem, em uma escola pública do campo, no contexto da pandemia da Covid-19.

Além desse, intuiu-se como objetivos específicos: a) conhecer a realidade da escola do campo instituída como *locus* da pesquisa; b) mapear as condições de funcionamento da escola campo, especialmente a partir da retomada das aulas presenciais; c) identificar os limites e as possibilidades de oferta do ensino da referida escola, no contexto do ensino remoto emergencial; d) destacar a importância da Educação do e no Campo como direito de cidadania, conforme assegurado no âmbito da legislação brasileira.

Para tanto, optou-se por uma abordagem qualitativa, realizada através da pesquisa bibliográfica a partir dos relatos obtidos quando realização do relatório de Estágio Supervisionado I, em uma escola da rede pública municipal.

Ao reconhecer essa nova realidade, que afeta o processo de construção da aprendizagem, como um todo, também, se faz necessária a ação responsável e comprometida dos gestores estaduais, municipais e federais na implantação desta modalidade de ensino, através do suporte técnico e didático-pedagógico aos docentes, bem como às famílias, especialmente, às do campo da cidade de Alagoa Grande – PB.

O ensino regular em regiões rurais, teve como marco o término do II Império, expandiu-se na primeira metade desse Século e foi evoluído conforme as demandas daquele contexto. Nesse sentido, há de se observar que a Educação no Campo é caracterizada pelo surgimento das lutas dos movimentos sociais do campo, principalmente o MST – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra, que expressa, em vários seminários, encontros e Conferências Estaduais e Nacionais, uma educação cada vez mais enraizada pelas necessidades dos povos do campo, sem a intervenção do Estado.

Na atualidade essa educação registra diversos avanços, apesar das lutas que ainda se fazem prementes, especialmente no diz respeito a uma educação no e do campo.

No contexto da pandemia da Covid-19, as escolas que trabalhavam no modelo presencial tiveram que repensar a educação, a partir do ensino remoto emergencial, colocando em evidência a formação do docente, a necessidade da adoção de ferramentas tecnológicas disponíveis para professores e alunos e a importância de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos (as) educandos (as), especialmente os (as) que residem e estudam no campo.

Na realidade pesquisada, constatou-se a dificuldade de acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos, caracterizando o ensino remoto de caráter emergencial como algo precário e, ocasionando, em certa medida, um processo de defasagem para o ensino e a aprendizagem das escolas do campo.

Este estudo foi estruturado em 4 partes. A primeira, de modo introdutório, situa a pesquisa no contexto da experiência vivenciada em uma escola no campo. A segunda, aborda a perspectiva conceitual das categorias inerentes ao estudo, especialmente a da Educação do e no Campo e o Direito de aprendizagem das crianças. A terceira parte, evidencia o funcionamento do ensino remoto no contexto pandemia da Covid-19, ressaltando seus desafios e as possibilidades de trabalho. Por fim, a quarta parte, revela um olhar sobre a experiência obtida à luz de uma escola pública municipal. Ao final, instituímos as considerações finais a que conseguiu-se chegar, considerando os objetivos e a metodologia adotada.

Esperamos, com esse estudo, atingir os objetivos almejados, articulando a teoria estudada à prática vivenciada no Estágio Supervisionado I durante o período de pandemia da Covid-19, em uma escola do campo, enfatizando a importância da implantação de políticas públicas e da formação docente para a superação das adversidades encontradas no percurso da educação nesse contexto pandêmico, principalmente no retorno às salas de aula, de acordo com a realidade local, a fim de obter êxito no processo de ensino e aprendizagem das crianças do campo.

2 A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO E O DIREITO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

A Educação do Campo, como política pública, vem se consolidando em diversas instâncias como expressão das lutas e necessidades dos povos do campo, das águas e da floresta. A educação do campo se diferencia da educação no campo, considerando que o ensino parte do campo para o campo, desta forma, resulta das lutas de quem constitui o campo como forma de conservar sua identidade cultural e os modos de viver desses povos.

Assim, de acordo com Fernandes e Molina (2005, p. 9) a concepção de educação do campo assume como diretriz o campo como espaço de vida e resistência dos (as) camponeses (as) que lutam para ter o acesso, a posse e a permanência na terra.

No Brasil, a educação do campo tem sido desafiadora, principalmente para os (as) educadores (as) brasileiros (as). Como um movimento diferenciado de muitos outros, na educação, é pensado pelas próprias pessoas do campo, profissionais da educação e pela comunidade que luta por um território melhor e que possibilite condições dignas às vidas das pessoas, ultrapassando uma educação feita para o povo, mas, defendendo que ela deve se constituir, organicamente, pelas pessoas que pensam e vivem o campo.

Nesse sentido, observamos que muitas dessas demandas, ao longo de décadas, foram marcadas pela desigualdade, agravando o fosso entre campo-cidade, repercutindo na adoção de políticas assistencialistas e compensatórias.

2.1 Contextualização histórica da educação campesina

Os primeiros registros sobre a educação rural datam do início no ano de 1934, considerado como um marco histórico, o Art. 156 dessa Constituição Federal de 1934, que iniciou as primeiras inclusões:

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934).

Depois desse registro a educação do campo só encontra possibilidade de progressão a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, que estipula e amplia a garantia gratuita ao ensino fundamental a todos os cidadãos. Foi ela que destacou a garantia a educação para as pessoas que vivem no campo, sequencial ao surgimento da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que consta singularidades em seu texto, ao orientar para a construção de um plano pedagógico condizente com a realidade do campo, o que proporciona uma certa autonomia as escolas desses territórios, como se refere o Art. 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Nessa concepção, a garantia de alguns direitos sociais institucionalizados às pessoas do campo, corrobora ainda mais o protagonismo de sua história, ultrapassando uma visão enquanto sujeitos considerados passivos para sujeitos de ação, que visualizam a escola como um local que promove a expansão dos conhecimentos, por isso, as particularidades do ambiente rural devem constar no currículo escolar.

[...] o ensino dos conteúdos curriculares não deve ser fragmentado, portanto, uma educação que vise uma formação crítica deve valorizar os espaços e os sujeitos, e deve compreender que os conteúdos curriculares não são apenas apresentados de forma fragmentada, adentrando assim uma perspectiva interdisciplinar e considerando, dessa forma, aspectos sociais, culturais e históricos como fundamentais para a construção dos sujeitos. (BRITO, 2020, p. 95).

Além disso, para essa mesma autora, deve ser considerado:

[...] não apenas no âmbito de sua individualidade, mas também no entendimento de um sujeito inserido em sua cultura, estabelecendo as relações sociais necessárias à sua sobrevivência, enfim, construindo sua história e a história de sua coletividade. (Id., 2020, p. 95).

Por tanto, é essencial entender a educação levando em conta a diversidade que existe no campo, elaborando metodologicamente propostas pedagógicas que despertem nos alunos, perspectivas de desenvolver em si o sentimento de pertencimento e a sua identidade histórico-social, assegurando-os do direito à igualdade, respeitando as diferenças e “[...] oportunizando a sua inserção em espaços de formação”. (BRITO, 2020, p. 94).

É preciso romper ideias criadas acerca da educação do campo, em longos períodos percorridos, fazendo uso na prática, de metodologias ativas que zelem os camponeses como agentes produtores de conhecimento e de cultura. Historicamente, é preciso vencer os níveis de exclusão que marcam a trajetória dessa educação enquanto política pública, visto que suas especificidades e demandas requisitam formulações de currículos, programas e metas. Ainda, nesse sentido, constata-se que o modelo de educação básica imposto para o campo é o de um currículo da escola urbana, em que “[...] saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 23). A educação, nessa direção, precisa ser trabalhada partindo de identidades, narrativas e perfis, essencialmente considerados urbanos.

Notoriamente, a rejeição cultural camponesa na educação, construiu-se continuamente, de forma discriminada, traçada em total apoio do ensino urbano, sem que houvesse inclusões metodológicas que facilitassem e auxiliassem os educandos na construção e reflexão do seu próprio senso crítico, em função de uma comunicação incentivadora e mais compreensível da vivência do campo. Desse modo, a adesão de métodos que enriqueçam a idealização na criação de pertença é ideia que colabora para o reconhecimento cultural, da cidadania da população do campo e do entendimento.

2.2 Educação no e do campo

O termo de educação do campo surge a partir das lutas dos movimentos sociais, incluindo o MST, que traçam como contraponto a propostas governamentais, a ideia de uma educação que não seja reproduzida no campo os conhecimentos da cidade, inclusive desqualificando o campo, sobretudo nos tempos em que o governo federal estava implementando um projeto de desativação de escolas nas áreas rurais. Assim, Caldart (2002, p. 18), afirma que a garantia da educação nesse contexto deve ser *no* e *do* campo. “No: O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Ou seja, a educação do campo se diferencia da educação no campo, no momento em que o ensino parte do campo para o campo, resultando assim em um ensino de quem constitui o campo em virtude de uma educação conservadora da identidade cultural camponesa, assumindo a coletividade, respeitando as diferenças, as diversidades e individualidades desses sujeitos. Além disso, respeita as vivências e necessidades, proporcionando à população que vive no campo um lugar de vida digno e significativo, o que evita a migração para a cidade, com propósitos de criação de cidadania. Por isso, esse termo “do” campo frisa uma educação que se adapta não somente a vida rural, mas é criada e centrada por sujeitos do mundo rural.

As bases culturais e curriculares da educação do campo são norteadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 e, em seu artigo 21, compreende-se a educação básica “como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio” com finalidades em evoluir o aluno, assegurando-o “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Deste modo, a educação do campo assegura a progressão do aluno no mundo do trabalho e em aprendizados vindouros, integrando vida, cultura e trabalho.

Ressaltamos aqui que os educandos atuam ativamente na estruturação histórica dessa educação, o que é essencial para a prática da linguagem. Arroyo, aponta que

o domínio do instrumento de leitura, escrita e contas são extremamente importantes a partir das primeiras experiências da criança na escola, já que temos que oferecer pratos de conhecimentos, porque ela já é capaz de interpretar, de ler o mundo, a cultura. (ARROYO, 1999, p. 31).

Esses fatos remetem a um importante aspecto, sabendo que a prática social do homem é pequena com relação a sua consciência e linguagem. Com isso, percebe-se que a linguagem nasceu e cresceu devido a prática dos homens e sua atividade social.

Portanto, compreende-se que o redirecionamento e o observar do indivíduo do campo, tende a garantir a coletiva identidade trabalhadora, as suas lidas, o seu entender, bem como sua cultura partindo do sujeito central na recriação de sua própria educação. Dessa forma, procura-se garantir e reconstituir a cultura, por meio de acumulação e a adequação do entender científico, das ciências tecnológicas e da pesquisa junto a entidades como, universidades e sindicatos, com intuito de reelaborar estes saberes em missão de suas relevâncias e de uma categoria, alicerçado por seu saber e conhecimento social e, assim, planejarmos a garantia de uma nova realidade.

2.3 A educação do campo e o direito de aprendizagem

Sabemos que por um longo período, a educação serviu a interesses do estado, ou seja, era tida como objeto central de disseminação pela autoridade estatal, a qual se devia obediência absoluta e inquestionável pela população. Diante disso, a Constituição Federal de 1988, com o intuito de atribuir aos direitos fundamentais, adiciona em seu texto, os direitos humanos, como resposta a esse período da história da educação brasileira. Nisso, o texto CF de 1988, em seu Art. 205, evidencia que a educação é um direito de todas as pessoas “e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Atentamos, nesse sentido, que a educação foi concebida a partir dessa Constituição como um direito de todos e dever do Estado, estando associada mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

Essa nova Constituição brasileira se comprometeu para que o Estado assumisse o compromisso com a educação fundamental, com vistas a efetivação do direito estabelecido no campo da legislação. Logo após a publicação dessa versão da Constituição brasileira aprovou-se a Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que instaurou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), visando a garantia e proteção dos direitos das crianças e adolescentes, formalizando preceitos de acesso à educação, principalmente na obrigatoriedade dos responsáveis por esses sujeitos (a criança e ao adolescente) serem matriculados em rede regular de ensino. Como assegura o artigo 55 “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Nesse sentido, Caldart (2009, p. 50), defende que o ECA é “uma característica da sociedade brasileira que prima por discursos e documentos avançados, no plano de um ideário republicano e de uma democracia liberal” mesmo “que na prática os desminta a todo momento”.

Assim, em dezembro de 1996, veio a aprovação da Lei de nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, denominada, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual foi fundamental na contribuição da autonomia das instituições educacionais, pois repercutiu no direito de que as escolas pudessem construir seus Projetos Políticos Pedagógicos próprios. E, assim, os movimentos sociais que lutam pela educação do Campo, conseguem firmar a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelecendo “Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, com respeito a especificações referentes aos indivíduos residentes em áreas rurais, conforme ilustrado nesse texto resolutivo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura. § 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade. (BRASIL, 2008, p.1-2)

Assim, percebe-se que a constituição desse campo passa a ser não somente de fato, mas, também de direito para que toda essa população campesina deixe de pertencer, apenas, ao ambiente agrícola, como habitualmente eram considerados. Nas palavras de Arroyo (1999, p. 17), “a educação básica tem que ser vinculada aos direitos” e é o movimento social que nos coloca no terreno desses direitos.

Ainda a esse respeito, Caldart (2003, p. 62), assevera que “[...] ao mesmo tempo que começaram a lutar pela terra, os movimentos sociais também começaram a lutar por escolas, no intuito de uma educação que venha criar em si próprio o valor do estudo e do direito de lutar por esse acesso”.

3 O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Em dezembro de 2019, identificou-se na China, vários casos de pneumonia, isso se deu devido a um novo vírus, rapidamente espalhado no mundo inteiro, o que se transformou em uma pandemia denominada de Covid-19, advinda de uma grande escala viral do agente coronavírus, causando doenças respiratórias infecciosas nos humanos, de acordo com a Organização Mundial da saúde (OMS).

A OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Essa decisão aprimora a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. (OMS, 2022).

O coronavírus causou um grande impacto para saúde pública, resultando em graves doenças no quadro respiratório da população mundial. A Covid-19 que rapidamente alastrou-se no mundo inteiro, devido seu elevado grau de transmissão, causou sobrecarga nos leitos hospitalares e requisitando o redirecionamento da política de saúde no país. E, para conter a disseminação do vírus, medidas foram tomadas, como o uso de álcool a 70%, adoção de máscara cobrindo nariz e boca e, principalmente, o distanciamento social, o que resultou no fechamento de diversos estabelecimentos, inclusive os de ensino.

Diante desse impacto causado em todos os setores, em especial, na educação e, mediante às escolas fechadas por um longo período de tempo, o Ministério da Educação em Portaria de nº 343 publicada no dia 17 de março de 2020, buscou meios de assistir os alunos, determinando a substituição das aulas

presenciais por aulas ministradas através do uso tecnológico de mídias digitais, evidenciando a autorização em seu artigo 1º “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor” (BRASIL, 2020, p. 39).

Mesmo sabendo que essa rotina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), faz parte do cotidiano de algumas escolas, educadores e educandos, trabalhar inteiramente dessa forma diante obrigatoriedade e enfrentar essa pandemia, não foi nada fácil, visto que inúmeros desafios foram evidenciados, como:

A inadequação da infraestrutura das casas de professores e estudantes para as aulas; o domínio às tecnologias utilizadas; o acesso (ou a falta dele) por parte dos estudantes à internet; a formação dos professores para planejar e executar atividades on-line. (SOUZA, 2020, p. 112).

Essa mudança emergencial e imediata de ensino, é algo bem desafiador diante de tantas desigualdades em nosso país, principalmente quando se trata de educação do campo. Por outro lado, o atual contexto pandêmico, possibilitou maior interação do aluno no âmbito familiar, além de um maior acesso com relação a escola-família (FERNANDES et al, 2020).

Apesar de a LDB (1996) trazer em seu texto o princípio da igualdade de condições e permanência na escola, essa legislação não assegura a execução dos direitos a educação para todos os educandos. Um dos fatos marcantes é a escassez no acesso as TIC's e a internet, principalmente porque não existem políticas públicas para fazer valer na prática, a igualdade de condições para o acesso.

O artigo 32 da LDB (BRASIL, 1996, p.17), objetivando a formação básica do cidadão, estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental gratuito em escolas da rede pública, e buscando a organização desse ensino, o Ar. 32 em seu parágrafo 4º da LDB/96, mostra que: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Isso nos mostra que o complemento da aprendizagem está assegurado por lei, mas, a falta incentivo, benefícios, até mesmo recursos básicos financeiros governamentais, impedem o acesso ao ensino emergencial, nem todos tem esse privilégio. Essa realidade ficou muito evidente com a chegada da pandemia, com investimentos ainda escassos, mesmo sabendo de tamanha necessidade de investir em tecnologias para alcançar um ensino de qualidade igualitária para as crianças e também subsídios suficientes para os professores mediar as aulas. Diante dessa escassez, ambos foram prejudicados, por não dispor de materiais necessários, para remotamente desempenhar suas tarefas.

Segundo Pereira e Barros (2020):

A educação deveria ser beneficiada e privilegiada com os avanços tecnológicos, porém, infelizmente não é devidamente contemplada como deveria, afinal, mesmo considerada prioridade pelos órgãos governamentais, continua de modo geral, obsoleta em tecnologia e elitista, na qual os menos favorecidos lutam por uma escola pública de maior qualidade e por um acesso à universidade mais democrático e menos excludente. (PEREIRA; BARROS, 2020, p. 4).

As tecnologias devem ser usadas não apenas em tempos de pandemia, mas, sim, no contexto atual, onde o mundo inteiro se conecta através de tecnologias, a

exemplo das redes sociais, que são muito conhecidas e utilizadas por alunos. Nesse caso, se bem utilizadas, serão fortes aliadas no desenvolvimento de metodologias de ensino, para uso dentro das salas de aula.

O atual momento atípico em que o mundo se encontra, diversas escolas brasileiras, em especial, as públicas, além de desenvolver suas atividades remotamente, tiveram que elaborar atividades impressas, onde os pais, eram os responsáveis pela orientação direta da criança, na resolução das tarefas. Na maioria das escolas brasileiras o envio de atividades impressas se tornou o meio mais eficaz para levar educação para aqueles que não dispunham de ferramentas tecnológicas. A esse respeito, Conceição, afirma:

Os alunos moradores de bairros periféricos e zonas rurais, enfrentam obstáculos ainda maiores, pois além da falta de recursos para o acesso as tecnologias digitais, ainda devemos levar em consideração o prolongado confinamento, a falta de espaço adequado para os estudos, a ausência dos colegas de classe. Soma-se a isto para muitas famílias a ausência da merenda escolar, e a dificuldade de pais e responsáveis em acompanhar as tarefas escolares junto com os alunos. Fatores que podem provocar ansiedade em alunos e famílias, dificultando ainda mais a atenção aos estudos. (CONCEIÇÃO, 2020, p.33).

É bem verdade que não foi um período fácil, visto que, ao se deslocar de suas casas até a escola, para buscar o material impresso, os responsáveis estavam expostos ao vírus, além da dificuldade de mediar às atividades pedagógicas emitidas pela escola.

Destacamos, também, os obstáculos enfrentados pelos educadores em busca da continuidade do ensino já que, nesse período, muitos investiram seus recursos próprios para se adaptar ao contexto virtual, renovando suas bases formativas e buscando se reinventar.

Tudo isso, reforçou a necessidade de refletirmos sobre as possibilidades que a pandemia nos trouxe e, principalmente, as consequências que ela causou na educação:

O contexto da pandemia ressaltou os desafios da realidade já vivida por muitos alunos, trazendo à tona relações de exclusões em contraponto aos privilégios. E a contínua invisibilidade de muitos alunos, faz-se necessário buscar contribuições que favoreçam uma educação inclusiva, com uma proposta pedagógica fundamentada em diálogo e troca de experiências, um fazer colaborativo, que leva em consideração as múltiplas realidades que permeiam a rotina dos alunos em seus diferentes segmentos. Pois os recursos tecnológicos por si só não são suficientes para atender a demanda do contexto em que nos encontramos, necessário se faz visar maior autonomia e participação colaborativa na gestão das práticas a serem utilizadas. (CONCEIÇÃO, 2020, p. 32).

Diante do exposto, é perceptível que haverá no pós-pandemia, grandes impactos para a educação básica, reforçando a necessidade de o poder público designar políticas sociais que amparem o corpo docente, alunos e famílias, na garantia de uma educação para todos de forma igualitária e justa.

3.1 Ensino remoto e ensino remoto emergencial

Com os impactos causados pela pandemia da Covid-19, incluindo entre eles os relativos ao ensino, escolas se viram na necessidade de substituir as aulas

presenciais por meios on-line, fazendo uso de ferramentas tecnologicamente digitais. Isso formulou uma grande mudança com relação as metodologias e práticas usadas, presencialmente no âmbito educacional, para os programas de aprendizagens virtuais, o que se denomina como ensino remoto, sendo esse um grande desafio diante das desigualdades existentes no âmbito tecnológico e educacional em nosso país:

O ensino remoto nos fez ver a diferença profunda de acesso dos alunos a recursos tecnológicos e educacionais. Ora, sabemos que há desigualdades no sistema de ensino público e privado, o que os governos, as instituições e a sociedade precisam fazer é responder ao problema, de forma que se possa superá-lo. (DIAS, 2021, p. 567).

A desigualdade foi um indicativo dos enormes impasses que a pandemia revelou e, diante disso, buscou-se meios de tentar resolver esse problema visando levar educação não presencial para alunos. Conceituou-se o ensino remoto emergencial, de acordo com artigo 1º da lei 14.040/2020 e, o mesmo, passou a ser utilizado “em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública” (BRASIL, 2020, p. 4).

Segundo autores Hodges *et al*, 2020, o ensino remoto emergencial (ERE):

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. (HODGES *et al*, 2020, p. 6).

Nesse sentido, percebe-se que o ERE nasceu da urgência em dar continuidade com as atividades remotamente, apesar do momento pandêmico da Covid-19 em que o mundo se encontra. Nessa perspectiva “o ensino remoto transferiu o que já se fazia na sala de aula presencial e, em muitos casos, aflorou uma perspectiva de educação instrucionista, conteudista” (SOUZA, 2020, p.113).

Essa forma de ensino, possui duas formas para ministrar as aulas, podendo ser de forma síncrona, mais utilizada pelas escolas que possuem um maior domínio dos recursos tecnológicos, com a transmissão de aulas ao vivo por plataformas digitais, para os alunos devidamente matriculados na instituição, e que também dispõem de acesso a aparelhos digitais e internet em seu ambiente familiar, e a forma assíncrona que são atividades passada aos alunos por seus respectivos professores, a fim de serem desenvolvidas durante a semana, no tempo em que o aluno tiver acesso ao conteúdo. Ambas as formas foram utilizadas no contexto do ensino remoto, mas se tratando dos discentes que não dispõem das mesmas oportunidades para esse tipo de ensino, devido à falta recursos para investimentos em aparelhos tecnológicos, é necessário fazer uso do ERE, na qual o aluno dispõe apenas de atividades impressas, como, por exemplo, estudo de textos, execuções de tarefas, dentre outros; sendo elas unicamente auxiliadas por seus pais ou responsáveis e devolvidas à escola para avaliação do desenvolvimento.

Um outro ponto de fundamental importância que se refere também ao ERE, é a rápida e obrigatória adaptação dos professores ao ensino emergencial. Assim, diante da realidade e precariedade existente, foi preciso se reinventar de forma eficiente e buscar meios para desenvolver as atividades dos alunos, bem como, manusear os ambientes virtuais de estudos exigidos pelas escolas.

3.2 Ensino a Distância (EAD)

O ensino a distância (EAD), é assegurado por lei, através da LDB 9.394/96 em seu artigo 80 e regulamentado pelo decreto de nº 9.057/17 de 25 de maio de 2017:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 03).

Entende-se que a EAD se trata de um ensino e aprendizagem desenvolvidos de forma on-line e, não presencial, mas que também pode ocorrer de forma síncrona ou assíncrona. A modalidade foi criada para desenvolver um trabalho coletivo entre os alunos e todo o corpo docente, na perspectiva de um ensino e aprendizagem com qualidade, através das TIC's. Essa modalidade possui um design totalmente on-line, disponibilizando ambientes virtuais de estruturas específicas.

O ensino a distância, difere-se do ensino remoto, porque não é obrigatório que discentes e docentes estejam dentro da plataforma de estudos ao mesmo tempo, pois essa modalidade, possui planejamento e desenvolvimento, através do uso sistêmico de design, fato que também facilita o aluno a se organizar melhor dentro da sua disponibilidade de horário, respeitando sempre os prazos das atividades estabelecidas. Hodges *et al* (2020, p. 3), diz que “O processo de design e a consideração criteriosa de diferentes decisões de design” é o que vem causando grandes impactos na qualidade do ensino.

E, através do “cuidado no design que estará ausente na maioria dos casos nessas mudanças de emergência”, entende-se que desde a definição da EaD como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394\96)” a variação de “ações normativas de execução” incorpora a EAD “ao contexto educacional brasileiro” (SOUZA, 2020, p. 114).

Diante de todo esse exposto, é perceptível que durante a pandemia, a modalidade utilizada não foi o ensino a distância, mas, sim, o ensino remoto emergencial nas escolas, principalmente as públicas. Assim, ficamos cientes da diferença existente entre as duas modalidades (ERE e EAD), através das concepções dos autores aqui citados, eles evidenciaram que enquanto uma foi desenvolvida, como o próprio nome já diz, emergencialmente sem nenhum apoio, políticas públicas e formação do corpo docente, tornando-os obrigados a buscar meios de se reinventar para que a educação não parasse, a outra dispõe de toda uma exigência no que diz respeito ao preparo dos profissionais no uso das ferramentas tecnológicas dentro dos ambientes virtuais apropriados para ensino e aprendizagem dos educandos, dispondo de materias totalmente apropriados para isso.

4 EDUCAÇÃO E PANDEMIA: UMA ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS COMO ESTAGIÁRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DO CAMPO

As experiências aqui vivenciadas correspondem aos relatos expostos pelo relatório do Estágio Supervisionado I, desenvolvido no período de 01 de março a 31

de maio de 2021 em uma turma de Educação Infantil (Pré I), na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Nossa Senhora de Fátima, localizada na zona rural do município de Alagoa Grande-PB. A partir dessa experiência, apresentamos as reflexões advindas do processo formativo, momento rico de possibilidades e, ao mesmo tempo, desafiador diante de um período atípico de pandemia.

A pandemia teve repercussões diversas na vida das pessoas e, principalmente na escola e na vida dos docentes. Em um cenário de medo, ansiedade e estresse, a incerteza sobre os alcances da prática educativa que transformou a casa em sala de aula, fez com que os docentes se reinventassem. As pesquisas realizadas nesse período apontam aumentos significativos dos níveis de ansiedade e depressão. Parte considerável desse sofrimento psíquico está relacionado diretamente as condições de trabalho, instituindo desdobramentos diversos para o processo de ensino e aprendizagem.

4.1 Contextualização da experiência do Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado realizou-se no período estabelecido de 01 de março a 31 de maio de 2021, na turma de Educação Infantil (Pré I), que contemplava 13 alunos matriculados. A instituição escolhida foi em uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora de Fátima que fica localizada no Sítio Usina Tanques, zona rural da cidade de Alagoa Grande, situada no agreste da Paraíba. O município possui cerca de 28.479 habitantes e, segundo o Censo do IBGE 2010, entre eles 10.948 residem no campo. Tratando-se dos aspectos educacionais, de acordo com relatos da gestora, a escola apresenta entre cerca de 500 matrículas, distribuídas entre os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II.

Devido ao cenário de pandemia da Covid-19, em que o mundo estava passando, a UEPB – Universidade Estadual da Paraíba determinou através de portarias específicas, definidas em consonâncias com os decretos estaduais e nacional, que todos os estágios do ano letivo de 2021 se realizariam de forma remota, buscando proteger a integridade de alunos e professores.

Assim, mesmo diante desse limite, essa medida considerou a importância do estágio para a formação docente, visto que o mesmo “[...] permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho” (CORTE *et al*, 2015, p. 31002).

Sílvia (2018), ainda nessa direção, esclarece que:

O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais. (SILVIA *et al*, 2018, p. 206).

Tudo isso leva ao reconhecimento da singularidade do estágio no âmbito acadêmico, compreendido, também, no âmbito do trabalho, atrelando teoria e prática e, assim, podendo compreender as disciplinas já estudadas no curso de formação, refletindo o aprendizado institucional adquirido. E na ocasião os discentes atuaram diretamente no campo de estágio, passando a conhecer a realidade dos alunos e da comunidade que eles estão inseridos, podendo, assim, investigar, refletir e intervir, resultando em uma significativa análise em sua área de trabalho.

Essa experiência trouxe contribuições consideráveis, evidenciando, assim, sua fundamental importância, mesmo com os limites do ensino remoto, oportunizando o conhecimento sobre a realidade no contexto vivenciado em sala de aula, o que contribuí para um bom processo formativo como professora na construção de repertórios de novos “saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1999, p. 18).

Sabendo que o estágio permite ao docente em formação, articular as dimensões da teoria e prática, produzindo ainda mais conhecimentos para uma atuação engrandece sua formação profissional. Pimenta e Lima (2005/2006) também ressaltam esse aspecto ao afirmar que:

Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades (PIMENTA E LIMA, 2005/2006, p. 20).

Dessa forma, é possível fazer uma análise crítica, através dos conhecimentos adquiridos, sendo possível apontar e contribuir com variações ou transformações dentro da docência no âmbito institucional.

4.2 Refletindo sobre a observação e regência no Estágio Supervisionado no contexto da Pandemia da Covid-19

Diante da pandemia, as perspectivas de ensino e da prática docente, tiveram que ser reformuladas para o “não presencial”, bem como o modo de aprendizagem das crianças. Devido ao surgimento da Covid-19 no mundo, em março de 2020, a OMS declarou emergência, sendo tomadas, de imediato, medidas estratégicas para tentar conter a disseminação do vírus, como o isolamento social. Diante dessa situação, no Brasil, decretos foram estabelecidos por órgãos estaduais e municipais, que determinavam em obrigatoriedade o fechamento de estabelecimentos. Dessa forma, nas escolas as aulas presenciais tiveram que ser substituídas por aulas remotas.

Respeitando todas as orientações recebidas e decretadas pelos órgãos governamentais, vivenciamos nosso Estágio Supervisionado I de forma remota, através de reuniões virtuais, obtemos informações pela docente responsável da turma do Pré I. E, assim, com a finalidade de concluir este trabalho, trazemos os principais relatos das vivências, através de uma análise do relatório de estágio, extraíndo as lições necessárias em todos os momentos, desde as observações até a regência.

Iniciamos as observações através de uma conversa com a responsável pela turma. Nesse diálogo, evidenciamos as dificuldades por ela enfrentadas, diante da continuidade ao ensino em meio a pandemia e, segundo ela, um dos maiores obstáculos, foi a adaptação ao ensino remoto, pois teve que usar recursos próprios para investir na compra de um computador para o auxílio na mediação dos conteúdos planejados e atividades. Essas atividades eram organizadas e levadas até os alunos, fato que, também, teve investimento pessoal e financeiro da docente.

Assim, ao iniciar as aulas outra dificuldade encontrada foi a falta de conexão com a internet dos alunos, pois ainda existe uma realidade muito distinta da nossa, na qual o mundo digital ainda é desconhecido por muitos. Com a ausência desta

nova ferramenta de ensino, muitas crianças que estudam nas escolas do campo, são altamente prejudicadas, pois a falta de estudo pode causar consequências na vida de um indivíduo e, principalmente, em sua primeira etapa de formação educacional. O acesso limitado às novas conexões tem sido um grande obstáculo para o processo de ensino e aprendizagem, porque esse desenvolvimento acaba sendo inferior ao esperado. Levando em consideração o cenário atual, a professora junto a equipe da instituição escolar, buscando exercer as funções de docência da melhor forma possível, passou a entregar atividades impressas, que no caso eram feita uma para cada dia da semana (de segunda a sexta-feira), seguindo o planejamento coletivo da Secretaria de Educação, sendo que, o planejamento das aulas/atividades era feito de forma individual por cada professor e deixados na escola a cada 15 (quinze) dias e, os pais ou responsáveis do aluno, se responsabilizavam em buscar essas atividades e ajudá-los na execução das mesmas, em casa.

Nesse quesito, foi possível analisar que atividades desenvolvidas pela professora estavam de acordo com a faixa etária de 0 (zero) a 02 (dois) anos, que segundo Jean Piaget (1973), é conhecido como período sensório-motor¹, onde:

[...] a criança começa a diferenciação entre o seu eu e o mundo e isso ocorre também no aspecto afetivo, ou seja, o bebê passa das emoções primárias para a escolha efetiva dos objetos, manifestando sua preferência. Ao mesmo tempo a criança aprende a organizar suas atividades em relação ao ambiente, conseguindo isso, passa a organizar as informações recebidas dos sentidos e, com isso, a aprendizagem vai progredindo com acertos e erros na tentativa de resolver problemas. (PIAGET, 1973, p. 89).

Para isso, a docente fez uso em suas atividades de símbolos, imagens, palavras, números, os quais passam a representar os aspectos do mundo, desbloqueando, assim, a limitação existente em seu ambiente sensorial imediato para o desenvolvimento da capacidade simbólica dos educandos.

Mas, infelizmente, devido o não comparecimento dos pais ou responsáveis pelos alunos em buscar suas atividades na instituição de ensino, muitos alunos foram prejudicados no processo de construção de seu conhecimento. Ficou evidente um descompasso na educação remota destinada às crianças pequenas, visto que dependem muito da participação ativa da família na resolução das atividades. E, preocupada com esta situação, a docente submeteu-se a entregar pessoalmente as “tarefinhas de casa” na residência de cada aluno, com o intuito de não prejudicar ainda mais o aprendizado, agindo com dedicação e amor pela profissão docente.

A avaliação dos alunos é feita através do preenchimento de um relatório de monitoramento em que consta o rendimento escolar de cada aluno, sendo entregue, depois, na Secretaria Municipal de Educação. Ao obter os dados do primeiro monitoramento semanal, feito pela professora, constatou-se que dos 13 alunos matriculados na escola, que 08 apresentaram um rendimento excelente e 05 pegaram as atividades mais não devolveram para que fossem avaliados.

¹¹ Os estudos de Piaget e de Freud expressam a produção mais importante do Século XX, na área da Psicologia do Desenvolvimento Infantil. Para Piaget, o conhecimento se dá a partir de das trocas entre o organismo e o meio, cujas interações possibilitam e ampliam a própria capacidade de conhecer. Em suas pesquisas Piaget mapeou e definiu quatro grandes períodos no desenvolvimento das estruturas cognitivas, relacionadas ao desenvolvimento da afetividade e da socialização da criança, a saber: estágio da inteligência Sensório-Motora (de 0 aos os 2 anos); estágio da Inteligência Simbólica ou Pré-Operatória (2 a 7-8 anos); estágio da Inteligência Operatória Concreta (7-8 a 11-12 anos); e estágio da Inteligência Formal (a partir dos 12 anos).

Dessa forma, foi observado um limite entre as atividades entregues correlacionadas com a atual realidade do aluno. Assim, o esforço da professora não foi o suficiente para superação dos limites encontrados, tornando perceptível a defasagem que há na aprendizagem durante esse período de pandemia, principalmente diante da realidade do campo. Nesse contexto, professores se veem vetados por não possuírem recursos disponíveis e adequados para seus alunos, ficando, assim, limitados apenas a atividades impressas.

De acordo com as observações e análises feitas, tivemos que ministrar as aulas no período das regências conforme planejamento semanal da professora junto a secretaria de educação do município, ficando assim, impossibilitadas de organizar uma sequência didática para ser aplicada.

E, diante da realidade existente na localidade onde os alunos residem e estudam, as experiências relatadas pela docente da turma, elaboramos as atividades fazendo uso de métodos e conteúdo que contribuíram um pouco para a aprendizagem, buscando o desenvolvimento das crianças. Para isso foi necessária uma “redefinição” do nosso estágio, caminhando “para a reflexão, a partir da realidade” (PIMENTA E LIMA, 2005/2006, p. 13). Formulamos atividades através de conteúdos de fácil aprendizagem para os alunos, trabalhando o desenvolvimento do seu eu, o outro e o nós, bem como a escuta, fala, pensamento e imaginação, quantidades, relações e transformações, corpo gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, isso com intuito de adquirir conhecimento com mais facilidade, mesmo no difícil desafio de trabalharmos remotamente em uma escola do campo, com difícil acesso às tecnologias e com um currículo espelhado em escolas urbanas.

Sabendo do período remoto existente nas escolas municipais, destacamos um outro ponto de vista importante dentro da regência aplicada, que foi o de buscarmos elaborar atividades de acordo com a realidade dos alunos, com conteúdo do seu próprio cotidiano, a fim de aprimorar seus conhecimentos e descobrir o novo nunca utilizado antes em suas práticas diárias², pois:

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. (FREIRE, 1996, p. 28).

Tudo isso, torna o aprendizado mais interessante, através de outras realidades existentes. E, assim, elaboramos as atividades de acordo com as orientações recebidas pela docente responsável da turma, seguindo a solicitação da secretaria de educação, a qual utiliza métodos repetitivos, o que contraria os da professora, que acredita em um novo olhar para aprendizagem, onde as crianças são capazes de aprender seguindo uma sequência, sem que seja necessária a repetição de conteúdo. Desse modo, todas nossas atividades seguiram o roteiro que foi repassado e de acordo com o planejamento existente, com o qual as crianças já estavam acostumadas a trabalhar.

² Vigotski e Freire, apesar de trabalharem com referenciais distintos, se aproximam no diálogo acerca dos processos de aprendizagem. Freire compreendemos que o ponto de partida do processo educativo vincula-se à vivência dos sujeitos, suas experiências e aprendizados no “mundo vivido”, no saber d experiência feito. Vigotski, por sua vez, defende que o pensamento infantil não se separa os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa, visto que esses conceitos são mediatizados nas relações que o sujeito tece em sua existência histórico-cultural.

Sendo assim, dividimos as atividades em três temáticas: Linguagem oral e escrita, que solicita uma atividade de abordagem do prenome da criança; matemática, trabalhando o conhecimento do número 3 (três) e 4 (quatro) e buscando mostrar específicos conceitos matemáticos, o comprimento (comprido e curto), e, por fim, Natureza e Sociedade/Arte, abordando o tema, nosso corpo, especificamente, saúde bucal. Totalizando em cinco atividades, sendo duas na área de Português, duas na área de Matemática e uma voltada para a disciplina de ciências. Conteúdos muito importantes para essa primeira fase da criança na escola que, assim, desenvolve o domínio por essas disciplinas essenciais.

Seguindo as temáticas existentes, trabalhamos em nossa primeira atividade a linguagem oral e escrita, desenvolvendo a percepção visual e a coordenação motora fina, onde a mãe ou o pai deveriam orientar o aluno (a) a pintar as letrinhas do seu prenome e, logo após, escrever as letras do prenome na linha destacada. Na segunda atividade demos continuidade com o desenvolvimento da percepção visual e da coordenação motora fina, só que voltados para no desenvolvimento da linguagem e da escrita, onde o aluno (a) teria que fazer a atividade com ajuda da família. Era preciso ligar as gravuras que iniciavam com a letra I, em seguida teria que cantar a música, “cuide dos dentes, campeão” e responder à questão solicitada de identificação da letrinha “O”. Ainda trabalhando com a letrinha “O” adicionamos uma atividade extra e de forma mais lúdica, um quebra cabeça a ser recortado e montado, atrelando a vogal com as iniciais dos nomes das figuras existentes dentro do joguinho.

Partindo para a terceira e quarta atividade, ambas foram relacionadas à disciplina de Matemática. Buscamos trabalhar a noção de grandeza, onde o aluno teria que identificar através das gravuras anexas, o mais comprido e pintá-lo, depois circularia o mais curto. Sendo este também pensando na coordenação motora fina, a qual é sempre solicitado pela supervisão escolar. Indo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaboramos a outra questão pedindo que o aluno fizesse a contagem de figuras anexadas e colocasse de forma numérica a quantidade existente onde estava pedindo.

Encerrando a nossa rotina de regência, a última atividade elaborada, buscamos trabalhar com os educandos, a percepção auditiva e visual/artística: onde a mãe teria que ler a historinha descrita e, em seguida, pedir que seu filho preenchesse todo interior do desenho elaborado, com bolinhas de papel colorido.

Ao finalizarmos essas atividades, foi possível enxergar o que vem a ser a rotina de um professor e perceber que apesar de ser cansativa, é bastante gratificante saber que podemos colaborar de alguma maneira com o futuro dessas crianças e, mesmo diante de tantas dificuldades, realizar atividades que contribuíssem para atingir os objetivos propostos, tais como: Estimular a atenção e o prazer pela leitura; Promover o desenvolvimento de habilidades de coordenação motora fina; Estimular o raciocínio lógico e Estimular a imaginação, isso de acordo com a realidade existente dos alunos.

Percebemos, ainda, que infelizmente a proposta pedagógica existente para as escolas do campo está de acordo com as metodologias aplicadas nas escolas da cidade, voltadas para a realidade dos alunos da zona urbana. Desse modo, “a educação não contribui para que os sujeitos do campo compreendam sua realidade” (BRITO, 2020, p. 102), e se tratando de crianças pequenas, nos anos iniciais, isso acaba interferindo um pouco na formação de sua própria identidade.

Nesse sentido, a escola do campo só existe se articulada a construção da identidade dos povos do campo. A esse respeito,

Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo. (ROCHA, et al. 2011, p. 04).

Esse reconhecimento, evidencia que a educação do campo deve possuir relações diretas com a identidade rural, cuja a efetivação de suas práticas pedagógicas devem estar voltadas para a valorização da cultura e da história do local como saber social desses sujeitos.

4.3 A Educação do e no campo: entre limites e possibilidades

Sabendo que legalmente a educação do e no campo teve seus avanços no decorrer dos anos, ainda se observa a real diferença entre “teoria” e “prática”, ou seja, pedagogicamente falando, permanece a divergência do que deveria ser as escolas do campo.

Caldart (2003) aponta uma forma de analisar o que venha a ser a escola do campo. Para ela, a escola do campo não se difere de outras escolas e, sim, reconhece seus sujeitos e os englobam socialmente, enaltecendo suas raízes, seus saberes, seu trabalho e sua cultura, para que estes se tornem sujeitos capazes de opinar e transformar a relação conjunta de seu âmbito social.

Diante do contexto analisado, a partir do relatório de Estágio Supervisionado I, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora de Fátima fica perceptível que a mesma não segue os caminhos de uma educação do campo, mas sim, de uma escola rural com segmentos do ensino urbano.

E, diante de um período atípico de pandemia da Covid-19, todo corpo docente teve que se reinventar para dar continuidade ao ensino, em meio a tantas dificuldades, inclusive a não formação para atuar nessa determinada situação, fazendo uso do ensino remoto emergencial, o qual, para as escolas do campo, não teve os mesmos resultados que as da cidade, pois são realidades bem diferentes. A comunidade em que a escola está inserida é muito carente e, grande parte, não tem condições de comprar aparelhos tecnológicos e nem de fazer uso de internet, o que tornou difícil o andamento das aulas, limitando a aprendizagem ao preenchimento de atividades impressas a serem entregues à escola.

Fica evidente a falta de compromisso dos poderes públicos com relação à educação, sabendo da necessidade e obrigatoriedade da continuidade da formação dos professores, para um bom desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo de acordo com o seu artigo 12 em parágrafo único, nos mostra que “os sistemas de ensino desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (CNE/CEB, 2022, p. 02). Daí a necessidade de uma formação específica dos educadores do campo, para poder entender e trabalhar de acordo com a realidade dos camponeses, respeitando sempre suas singularidades.

Tomando como ponto positivo a escola possui uma estrutura física bastante ampla e ainda dispõe de uma sala específica para leitura e laboratório de informática com 07 computadores, para serem utilizados pelos alunos e professores no decorrer

das aulas, na volta do ensino presencial, buscando inserir o uso das tecnologias no ambiente escolar rural.

Diante de todo exposto, observado e vivenciado remotamente na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora de Fátima, constatamos que ela passou por grandes desafios durante o cenário pandêmico, isso, por não serem assegurados, como deveriam, seus direitos de uma escola do campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo, abordou a Educação do Campo, evidenciando os desafios do contexto da educação remota, desenvolvida no período da pandemia da Covid-19. Buscou-se refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem durante esse período pandêmico, tomando como referência uma escola pública municipal do campo. Além disso, à luz do diálogo com a realidade da escola do campo instituída como locus da pesquisa, identificamos os limites e as possibilidades de oferta do ensino, no contexto do ensino remoto; destacando a importância da Educação do e no Campo como direito de cidadania, conforme assegurado no âmbito da legislação brasileira.

Mediante isso, concluímos que embora não tenhamos participado, presencialmente, das experiências vividas pela professora durante o ensino remoto, devido as medidas de isolamento para evitar propagação do coronavírus, obtivemos seus relatos por meios virtuais, os quais foram de grande valia para a minha formação docente, entendendo os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam essas práticas pedagógicas, principalmente um período atípico de pandemia, onde o professor teve que se reinventar para dá continuidade ao ensino.

Nessa análise, foi possível identificar as possibilidades e as dificuldades, diante de uma educação do campo e os desafios encontrados no percurso pela docente em questão, onde evidenciamos a ausência de uma formação continuada por falta de apoio da secretaria municipal e falta de apoio na adoção de materiais didático-pedagógicos que contribuíssem na facilitação e no desenvolvimento das atividades.

O estudo nos possibilitou, entre outras questões, evidenciar como educação está sendo oferecida no campo e como essa oferta vem sendo desenvolvida, a partir das leis que precedem e garantem esse direito. Assim, sabendo que a educação do campo tem suas especificidades e, considerando a importância de se trabalhar com a realidade do campo, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e íntegra, a educação desenvolvida “no” e “do” campo, permite a que os sujeitos do campo se vejam como produtores de cultura, enaltecendo, ainda mais, o protagonismo de sua história, visualizando a instituição de ensino como um ambiente que proporciona desenvolvimento e ampliação das oportunidades, Tudo isso reforça a necessidade de um currículo escolar e de práticas que considerem essas peculiaridades.

Desse modo, diante da realidade pesquisada evidenciou-se, ainda, a dificuldade de acesso a dispositivos tecnológicos e de acesso à internet, definindo o ensino remoto emergencial, em situação educacional precária, o que em certa medida proporciona ao ensino e a aprendizagem das escolas do campo uma defasagem. Esses impasses tornaram-se mais visíveis, durante o período de pandemia da Covid-19.

No período da pandemia, a maioria da população do mundo foi obrigada a ficar reclusa, dentro de casa, com efeitos expressivos para a saúde psicológica, corporal e nas relações cotidianas. Com efeito, a educação e a escola, também

evidenciam essas marcas em suas ações cotidianas. Paralelo ao enfrentamento de um fenômeno complexo e difícil, como a pandemia, a população brasileira também teve que conviver com a ausência de uma política que atuasse no sentido de apoiar às famílias em situação de vulnerabilidade econômica e social: aumento da inflação, alta taxa de desemprego, fragilidade e demora na aprovação de um programa emergencial de transferência de renda, além do atraso na aquisição de vacinas após liberação dos primeiros lotes disponíveis para venda, entre outros, que fizeram com que, em 2021, o Brasil se torna o epicentro mundial da doença, ultrapassando os Estados Unidos em números de óbitos. Se estes fatos representam preocupação em âmbito das escolas urbanas, no contexto da educação do campo esses dados se potencializam em desafios diversos. Estudos como esses são necessários para avaliar as dificuldades enfrentadas por essa modalidade educativa.

Certamente, diante da importância da educação para o processo de formação das pessoas, a existência de políticas públicas que façam valer na prática a igualdade de condições ao acesso tecnológico para as crianças e professores, bem como o uso de metodologias ativas que zelem e entendam os camponeses como agentes e produtores de conhecimento e de cultura, pode favorecer ao enfrentamento dos níveis de exclusão citados anteriormente, fatos que ainda na atualidade marcam a trajetória dessa educação.

Assim sendo, os sujeitos do campo precisam de mudanças e, cabe aos poderes constituídos, um olhar mais preciso que incentive os profissionais e escolas do campo. Por fim, a partir dos apontamentos aqui apresentados, esperamos que essa pesquisa sirva como indicativos de novos caminhos para as pessoas que lutam e sonham com uma sociedade mais justa e igualitária, também, no campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo**: a educação básica e o movimento social do Campo. Nº 2, Brasília, 1999.

BRASIL, **Decreto de nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.D9057> (planalto.gov.br). Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL, **Lei n. 14.040/2020, de 19 de agosto de 2020**. Disponível em: [http://www.Base Legislação da Presidência da República](http://www.BaseLegislaçãodaPresidênciadaRepública) - Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 (presidencia.gov.br). Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 02 de jun. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 02 jun. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 9.394/1996.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Portaria de nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União:** seção 1, ano 2020, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução Nº 1, de 03 de abril de 2002.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRITO, Tatiane Novais. Educação do campo: caminhos possíveis para construção de práticas Educativas Significativas. **ReDiPE: Revista Diálogo e Perspectivas em Educação**, Marabá, v.2, n. 1, p. 90-105, jan. / jun. 2020.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 60-81, jan. / jun. 2003.

CONCEIÇÃO, Viviane Lima da. Educação e pandemia: Reflexos do abismo das desigualdades no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n. 63, p. 27 – 37, ago. 2020/out.2021.

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente**, Paraná, p. 31002-31010, out. 2015.

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e sociedade do cansaço. **Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.29, n. 112, p. 565-573, jul. / set. 2021.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da Educação do campo**. [S. l.: s. n.]. Mimeo, 2005.

FERNANDES, Elisângela *et al* (ed.). Educação escolar em tempos de pandemia: educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 1, p. 1-5, 30 abr. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 20 jun. 2022.

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

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010 - Alagoa Grande: características dos domicílios.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9754&t=downloads>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NASCIMENTO, Sayonara Bruna Soares do; CASSEMIRO, Valquíria Bento. **Relatório de Estágio Supervisionado I.** Guarabira: UEPB, 2021. 25 p.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 12 mai. 2022.

PEREIRA, Marcio Donizeti; BARROS, Edjane Angelo. **A educação e a escola em tempos de Corona Vírus.** Scientia Vitae, v.9, n.28, p. 1-7, abr. /jun. 2020.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo da criança.** 3. ed. 5. reimpressão. São Paulo: Ática 2003.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferente concepção.** Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidades e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista/BA, v.17, n. 30, p. 110 – 118, jul. 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre renova minhas forças e se faz presente em todos os momentos da minha vida: a Ele toda honra e toda glória.

À minha família, por todo carinho e incentivo durante essa jornada, pois sei que estão felizes por mais essa conquista alcançada.

Ao meu esposo Sidnei, pela compreensão e apoio em todos os momentos da minha vida.

A Elizabete Lima, minha primeira professora, ela que com tanto amor e dedicação, contribuiu para o meu processo de alfabetização.

Aos amigos, Cassiano, Emanuelle, Elielma, Francisco, Karina e Willian, os quais a universidade me presenteou e cuja amizade perdurará por toda vida.

A todos os meus professores(as) do Curso de Pedagogia, que contribuíram para minha formação, enriquecendo minha conduta enquanto Pedagoga.

À professora Profa. Dra. Verônica Pessoa da Silva, por ter me aceito como sua orientanda, pela dedicação e o modo de condução deste trabalho, ao longo do processo dessa orientação.

Aqui expresso carinhosamente, minha sincera gratidão!