



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA**

DENIZE MARIA LEAL RAMALHO MONTEIRO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM
OLHAR SOBRE OS ALUNOS DO CAMPO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E
TÉCNICA FRANCISCA MARTINIANO DA ROCHA NO MUNICÍPIO DE LAGOA
SECA-PB**

**CAMPINA GRANDE
2021**

DENIZE MARIA LEAL RAMALHO MONTEIRO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM
OLHAR SOBRE OS ALUNOS DO CAMPO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E
TÉCNICA FRANCISCA MARTINIANO DA ROCHA NO MUNICÍPIO DE LAGOA
SECA-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Ensino de Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Orientador: Prof^ª. Ms. Nathália Rocha Morais

**CAMPINA GRANDE
2021**

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.

M775e Monteiro, Denize Maria Leal Ramalho.

O ensino de geografia no contexto da pandemia da Covid-19 [manuscrito] : um olhar sobre os alunos do campo da Escola Cidadã Integral e Técnica Francisca Martiniano da Rocha no município de Lagoa Seca - PB / Denize Maria Leal Ramalho Monteiro. - 2021.

72 p. : il. colorido.

Digitado.

Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.

"Orientação : Profa. Ma. Nathália Rocha Moraes, Departamento de Geografia - CEDUC."

1. Educação do campo. 2. Ensino de geografia. 3. Ensino remoto. 4. Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC's.

I. Título

21. ed. CDD 372.89

DENIZE MARIA LEAL RAMALHO MONTEIRO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM
OLHAR SOBRE OS ALUNOS DO CAMPO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E
TÉCNICA FRANCISCA MARTINIANO DA ROCHA NO MUNICÍPIO DE LAGOA
SECA-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Ensino de Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia.

Aprovada em: 19/08/2021.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Ms. Nathália Rocha Morais (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª. Ms. Maria Marta dos Santos Buriti
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ms. Jonas Marques da Penha
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho ao meu amado filho Mateus Ramalho Monteiro, que é a essência da minha vida e o combustível que me encoraja a seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, a força maior que governa o universo, por me ajudar a superar todos os obstáculos da caminhada e por consentir a conclusão da minha Pós-Graduação em Ensino de Geografia.

Aos meus pais, Albanir Dionísio Ramalho e Sandra Leal Ramalho, pelo amor dedicado a mim em todos os momentos da minha existência, que, mesmo na simplicidade de seus atos, me ensinaram os verdadeiros valores da vida e que foram minha inspiração como exemplo de luta e determinação.

Ao meu amado esposo Jamerson Raniere Monteiro de Souza por todo amor e carinho, por fazer me sentir segura e fortalecida nos momentos de dificuldades. Por não medir esforços para me ajudar me encorajando e enfrentando comigo essa batalha.

Ao meu filho Mateus Ramalho Monteiro que acompanhou a trajetória dessa espacialização desde o meu ventre, fazendo-se parte indissolúvel dessa conquista. Por muitas vezes ainda que inconsciente, ter dividido os seus merecidos momentos de atenção com as atividades acadêmicas necessárias para conclusão desse trabalho.

Ao meu irmão Fernando Leal Ramalho, a minha cunhada Raysla Almeida Ramalho e a minha sobrinha Clara Almeida Ramalho por celebrarem minhas conquistas e compartilhar comigo muitos momentos de alegria.

A todos os meus familiares e amigos que torceram por minhas vitórias e pelo apoio quando mais precisei. Em especial ao meu sogro José Martins, a minha sogra Rosilda Monteiro pelo carinho, a minhas cunhadas Janiérika Monteiro de Souza e Janaina Monteiro de Souza pelo suporte e atenção com o pequeno Mateus durante essa caminhada.

A todos os alunos, professores e demais membros da comunidade escolar da ECIT Francisca Martiniano da Rocha que contribuíram significativamente para a realização desse trabalho de forma direta, a partir da prestação de informações, muitas delas de cunho estritamente pessoal.

Sou grata a todo corpo docente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba que contribuiu com a minha trajetória acadêmica. E, especialmente, a Nathália Rocha Morais, responsável pela orientação deste trabalho, conduzindo-o com dedicação e amizade. Obrigada pelos esclarecimentos, pela atenção, pela paciência e pelo empenho dedicado a esta pesquisa.

E a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a minha formação e para a realização deste trabalho por meio de entrevistas e informações concedidas.

RESUMO

Denize Maria Leal Ramalho Monteiro¹

A partir da suspensão das atividades presenciais, no mês de março de 2020, devido a situação pandêmica ocasionada pelo novo coronavírus, os estudantes dos diversos níveis de ensino tiveram sua rotina alterada. Diante desse contexto, as TICs, que estavam em processo de inserção na realidade educacional, tendo em vista o avanço do meio técnico-científico-informacional, foram acionadas de maneira ainda mais intensa, o que provocou uma nova conjuntura educacional. Particularmente, para os alunos do campo, o ensino remoto trouxe ainda mais obstáculos, uma vez que as condições materiais dos estudantes foram postas à prova, influenciando significativamente no aprendizado, não sendo diferente para o ensino de geografia. Dessa maneira, este trabalho teve como objetivo compreender as novas dinâmicas que passaram a permear o cotidiano dos estudantes do campo do ensino médio da Escola Cidadã Integral e Técnica Francisca Martiniano da Rocha, Lagoa Seca-PB, durante o cenário pandêmico instalado na sociedade a partir do ano de 2020. Para atingir o objetivo determinado, foi imprescindível uma pesquisa referencial sobre a temática, realização de entrevistas e aplicação de questionários. A partir do estudo, foi possível constatar que a realidade da pandemia conseguiu piorar ainda mais a qualidade da aprendizagem por parte desses alunos, sendo a falta do acesso à internet, bem como a ausência de outras condições materiais e financeiras fatores que se tornaram barreiras determinantes no comprometimento do ano letivo de 2020. Por fim, o professor de geografia encontra-se nesse cenário diante de um campo fértil de possibilidades, na construção tanto da aproximação com a educação camponesa, quanto da importante reflexão sobre os efeitos trazidos pela pandemia sobre as populações do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino de geografia. Ensino Remoto. TICs.

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. E-mail: denize_ramalho@hotmail.com

RESUMEN

Denize Maria Leal Ramalho Monteiro²

Desde la suspensión de las actividades presenciales, en marzo de 2020, por la situación de pandemia provocada por el nuevo coronavirus, se cambió la rutina de estudiantes de diferentes niveles educativos. En este contexto, las TIC, que estaban en proceso de inserción en la realidad educativa, ante el avance del entorno técnico-científico-informativo, fueron movilizadas de manera aún más intensa, lo que provocó una nueva situación educativa. En particular, para los alumnos del campo de aprendizaje a distancia trajo aún más obstáculos, una vez puestas a prueba las condiciones materiales de los estudiantes, influyendo significativamente en el aprendizaje, sin diferenciar para la enseñanza de geografía. Así, este trabajo tuvo como objetivo comprender las nuevas dinámicas que permean la vida cotidiana en la enseñanza secundaria de la Escuela Ciudadana Integral e Técnica Francisca Martiniano da Rocha, Lagoa Seca-PB, durante el escenario pandémico instalado en la sociedad a partir del año de 2020. Para lograr el objetivo determinado, fue fundamental realizar una investigación de referencia sobre el tema, realizando entrevistas y aplicando cuestionarios. A partir del estudio, se pudo constatar que la realidad de la pandemia impactó el aprendizaje de los estudiantes, con la falta de acceso a internet, así como la ausencia de otras condiciones materiales y financieras, factores que se han convertido en barreras determinantes para comprometer el año 2020. Finalmente, el docente de geografía se encuentra en este escenario frente a un fértil campo de posibilidades, en la construcción tanto de la aproximación con la educación campesina, como la importante reflexión sobre los efectos que trajo la pandemia en las poblaciones rurales.

Palabras-Clave: Educación Campesina. Enseñanza de Geografía. Educación a Distancia. TIC.

² Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. E-mail: denize_ramalho@hotmail.com

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|---|----|
| Figura 01 – | Mapa de Localização do Município de Lagoa Seca – PB | 34 |
| Figura 02 – | Mapa de localização Escola Cidadã Integral e Técnica Francisca Martiniano da Rocha | 38 |
| Figura 03 – | Escola Cidadã Integral e Técnica Francisca Martiniano da Rocha | 39 |
| Figura 04 – | Ambiente de estudo improvisado no lugar da casa onde tem sinal de internet no Sítio Amaragi, Lagoa Seca-PB | 45 |
| Figura 05 – | Ambiente de estudo improvisado no Sítio Oití, Lagoa Seca-PB | 46 |
| Figura 06 – | Atividades impressas entregues pelos alunos | 48 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-------------|---|----|
| Tabela 01 – | Escolas rurais com acesso à internet | 28 |
| Tabela 02 – | Escolas rurais por motivos para não utilizar internet | 29 |
| Tabela 03 – | População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em seu domicílio – Brasil (2018) | 31 |
| Tabela 04 – | Estudantes domiciliados em áreas rurais, fora das regiões metropolitanas das capitais, negros ou indígenas e baixa renda sem acesso à internet domiciliar– Brasil (2018) em % | 32 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 01 – Conceituação do ensino remoto para os alunos do campo | 41 |
| Gráfico 02 – Principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no ensino remoto | 42 |
| Gráfico 03 – Avaliação do aprendizado durante o ensino remoto | 44 |
| Gráfico 04 – Principais plataformas utilizadas pelos alunos no ensino remoto | 47 |
| Gráfico 05 – Avaliação do aprendizado do aluno do campo em relação ao aluno da cidade | 49 |
| Gráfico 06 – Avaliação do suporte dado pela escola | 50 |
| Gráfico 07 – O maior obstáculo para aprender geografia no ensino remoto | 51 |
| Gráfico 08 – A contribuição da disciplina de geografia para a reflexão do aluno do campo sobre a Pandemia do COVID-19 | 53 |
| Gráfico 09 – Opinião dos alunos sobre os conteúdos de geografia agrária durante a pandemia | 55 |
| Gráfico 10 – O conceito mais importante da geografia para o aluno do campo durante a pandemia | 56 |
| Gráfico 11 – Avaliação sobre o processo de globalização nessa pandemia para o aluno do campo | 57 |
| Gráfico 12 – Avaliação dos conteúdos relacionados a natureza e meio ambiente para o aluno do campo | 58 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEB | Censo da Educação Básica |
| CEFFAS | Centros Familiares de Formação por Alternância |
| CES | Censo de Educação Superior |
| CETIC | Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COVID-19 | Corona virus disease |
| ECIT | Escola Cidadã Integral Técnica |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMPASA | Empresa Paraibana de Abastecimento e Serviços Agrícolas |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| GEOCAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Sistema de Informações Georreferenciadas) |
| GO | Goiás |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| MEC | Ministério da Educação |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Sem Terra |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| PB | Paraíba |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio |
| TICs | Tecnologias da Informação e da Comunicação |
| UFCG | Universidade Federal de Campina Grande |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA: DEFININDO UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE, AFINAL PARA QUE FORMAR? ... | 17 |
| 2.1 | Educação Rural ou Educação do Campo: definindo a perspectiva de análise | 17 |
| 2.2 | A Educação do Campo sob as perspectivas do modelo capitalista: afinal para que formar? | 21 |
| 2.3 | O ensino de Geografia sob as perspectivas da Educação do Campo | 23 |
| 3 | AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E O ACESSO À EDUCAÇÃO POR PARTE DA POPULAÇÃO DO CAMPO | 27 |
| 3.1 | A dificuldade do acesso as TICs por parte das escolas rurais | 27 |
| 3.2 | A dificuldade do acesso as TICs por parte dos alunos do campo | 30 |
| 4 | CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE PESQUISA E METODOLOGIA | 34 |
| 4.1 | Caracterização da área de pesquisa | 34 |
| 4.2 | A Escola Cidadã Integral e Técnica Francisca Martiniano da Rocha | 37 |
| 4.3 | Percurso Metodológico | 39 |
| 5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES | 41 |
| 5.1 | Dificuldades dos alunos do campo com o ensino remoto | 41 |
| 5.2 | Ensino de geografia e Educação do campo durante o ensino remoto | 51 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES | 61 |
| | REFERÊNCIAS | 64 |
| | APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS | 67 |

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, vale ressaltar que a nossa proposta de estudo estava centrada apenas em ampliar os horizontes de pesquisa sobre o ensino de geografia e a educação do campo no município de Lagoa Seca-PB. Preocupando-se, sobretudo, com a ausência de uma proposta que contemplasse a união ou aproximação dessas demandas nessa área. Pois, constatou-se, através de um trabalho monográfico anterior³, desenvolvido na graduação, um conjunto de fatores que contribuiriam para tal, como discutiremos ao longo do trabalho.

Infelizmente, a nova conjuntura que se implantou no universo educacional, imposta pela pandemia do Covid-19⁴, redimensionou a realidade, atravessando-a. A situação trouxe consigo a urgência em entender o novo contexto. Isso terminou por ampliar nosso leque de fatores para a discussão, especialmente, porque houve para os alunos do campo demasiado impacto. Assim, diante da preocupação com o ensino ofertado a esses alunos, tornou-se pertinente articular as duas temáticas.

A realidade de pandemia declarada já no início de 2020⁵ levou a população mundial a um universo de incertezas, uma das mais importantes se instalou no processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que o coronavírus limitou severamente a circulação de pessoas em todo globo, não sendo diferente no Brasil, ameaçando gravemente o direito a educação. Nesse cenário, as escolas tiveram os portões fechados e os estudantes foram obrigados a ficar em casa para tentar reduzir a velocidade do contágio, o que dificultou ainda mais o aprendizado.

Diante desse contexto, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) disponíveis ao universo educacional foram chamadas, em todos os níveis do processo de ensino (da educação infantil ao ensino superior), a dá sua contribuição. Entretanto, esse fato gerou um grande debate na sociedade, principalmente, pela questionada eficácia do modelo de ensino remoto. Em face das transformações repentinas, toda a dinâmica do processo educativo foi

³ No ano de 2019, como trabalho de conclusão de curso da graduação, a autora desenvolveu uma pesquisa intitulada: A educação do/no campo no ensino de geografia: a experiência das escolas de nível fundamental, anos finais, no município de Lagoa Seca-PB, concluindo que havia a necessidade de um aprofundamento da discussão sobre a temática.

⁴ Nomenclatura utilizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para referir-se à doença causada pelo novo coronavírus. COVID significa Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro.

⁵ Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou, no dia 11 de março de 2020, que a organização elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2).

alterada, professores e alunos se depararam com novas demandas, bem como, com inúmeros desafios e dificuldades.

Particularmente, para os alunos do campo, o modelo de ensino remoto trouxe ainda mais obstáculos, uma vez que, as condições materiais dos estudantes foram postas à prova, influenciando significativamente no aprendizado, não sendo diferente para o ensino de geografia. Deste modo, o ensino remoto salientou grandes discrepâncias no que tange ao acesso aos meios tecnológicos, desmascarando realidades escamoteadas pelo poder público brasileiro.

A premissa da igualdade na educação e o discurso de democratização do acesso à internet, como também, das demais tecnologias e dos meios de comunicação foram colocados em debate, principalmente com relação aos alunos do campo. Tendo em vista que, um número relevante de estudantes teve seu ano letivo prejudicado, justamente, por não dispor das condições de infraestrutura necessárias para acompanhar as aulas de modo não presencial. No município de Lagoa Seca-PB essa realidade não foi diferente, como trataremos posteriormente.

Em relação ao ensino de geografia e a educação do campo, entendemos que há uma pertinente necessidade de que o entorno dos estudantes seja um *a priori* para a construção dos conhecimentos geográficos. Visto que, esses alunos trazem consigo experiências e saberes que podem contribuir significativamente para o enriquecimento da interação crítica e melhoramento do significado dos conteúdos aprendidos, conseqüentemente, para a formação de uma práxis transformadora da realidade. Nesse sentido os professores de geografia devem aproveitar-se dessa dinâmica para desenvolverem tal proposta.

A perspectiva da educação do campo, em especial, traz consigo um conjunto de valores que enriquecem a experiência do ensino de geografia em determinadas áreas do país. Entretanto, mesmo em locais onde a própria condição geográfica oferece todo um arsenal de elementos favoráveis a essa prática, o que se percebe é uma relativa carência dessa abordagem.

Assim, é importante ressaltar que trabalharemos com a ideia de educação do campo não como a “modalidade de ensino”, que está regulamentada pelo MEC⁶ (Ministério da Educação), mas como um “conceito” que, de modo geral, pressupõe um conjunto de valores como: reconhecimento da identidade, resistência camponesa, soberania alimentar, dentre outros. Isso ocorre, mesmo reconhecendo que a escola estudada se enquadra nas premissas da modalidade

⁶ Na Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 são estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006 trata sobre a consideração e validade dos dias letivos na aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 visa estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. E, finalmente, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 trata da política de educação do campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

“Escola do campo⁷”, pois os sujeitos sociais camponeses que ali estudam, possuem o direito de ter acesso a uma educação baseada nessas premissas, como trataremos adiante.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender as novas dinâmicas que passaram a permear o cotidiano dos estudantes do campo do ensino médio da Escola Cidadã Integral e Técnica Francisca Martiniano da Rocha, Lagoa Seca-PB. Sendo para isso importante discutir sobre a relevância da educação do campo para esses sujeitos, identificar as principais dificuldades enfrentadas por esses alunos em relação aos problemas ocasionados pela pandemia Covid-19 e discutir o papel do ensino de geografia diante dessas necessidades.

Diante dessa contextualização, este trabalho possui natureza qualitativa e enquadra-se nas pesquisas sobre educação geográfica. Como procedimentos metodológicos foram utilizados a pesquisa bibliográfica, a realização de entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários, sendo os dois últimos realizados junto aos alunos e aos professores de geografia do ensino médio da escola campo de pesquisa através da plataforma *WhatsApp*, tendo em vista a conjuntura pandêmica instalada. Os dados obtidos serviram de subsídio para a análise da realidade escolhida para estudo, tornando possível a compreensão das dinâmicas as quais esses estudantes têm sido submetidos bem como seu entendimento acerca do fenômeno socioespacial em curso.

De modo geral, observou-se que a necessidade de uma proposta que contemple a aproximação entre ensino de geografia e educação do campo urge nessa realidade, estando presente, pois, uma demanda gigantesca de situações que pressupõem por parte da escola o reconhecimento e a valorização da identidade dessa população, que se depara com um processo de educação predominantemente urbanoide e excludente. A escola, apesar de um número relativamente alto de estudantes do campo, ainda não desenvolve um trabalho voltado para essa demanda, o que restringe o direito desses estudantes a uma educação igualitária.

De certa forma, a realidade da pandemia conseguiu piorar ainda mais a qualidade da aprendizagem desses alunos, sendo a falta do acesso à internet, bem como a ausência de outras condições materiais e financeiras fatores que se tornaram barreiras determinantes no comprometimento do ano letivo de 2020. Por fim, o professor de geografia encontra-se nesse

⁷ O Decreto 7352/2010 em seu artigo 1º conceitua população de campo e escola do campo:

Populações do campo: agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou **aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (Grifos nossos)** (BRASIL, 2010).

cenário diante de um campo fértil de possibilidades, na construção tanto da aproximação com a educação camponesa, quanto da importante reflexão sobre os efeitos trazidos pela pandemia sobre as populações do campo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA: DEFININDO UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE, AFINAL PARA QUE FORMAR?

2.1 Educação Rural ou Educação do Campo: definindo a perspectiva de análise

Muitas pesquisas na área da educação se debruçam sobre a diferença entre os termos educação rural e educação do campo. Pelo fato de parecerem definições sinônimas e serem comumente confundidas, para nossa pesquisa torna-se imprescindível refletir sobre a acepção de ambos os conceitos.

Segundo Torres e Simões (2019, p.3), “considera-se que a educação rural conceitualmente como a conhecemos, surgiu, no Brasil, por volta de 1917” sendo forjada pelos interesses hegemônicos. Assim, conseqüentemente, o Estado não se preocupava em oferecer uma educação de qualidade e que fosse satisfatória aos interesses do homem do campo. A esse respeito, Ribeiro (2012) esclarece que a educação rural era:

Destinada somente oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais. (p. 295)

Assim, compreendemos que a educação rural não passou de uma replicação do modelo da educação urbana no campo, com os mesmos objetivos e as mesmas metodologias. Nesse sentido, tratava-se de um ensaio para homogeneizar a mão de obra do espaço camponês para a entrada definitiva do capitalismo nas suas relações de produção.

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240)

É importante ressaltar que o conjunto de ideias que compõe a educação rural ainda está muito presente nas escolas brasileiras. Suas lógicas subvertem muitos grupos camponeses a entenderem o campo a partir desse prisma. Por outro lado, é preciso reconhecer que existe no campo brasileiro essa diversidade de formas de produção e reprodução espacial que refletem os interesses dos grupos sociais e a luta de classes.

Os representantes do agronegócio, por exemplo, têm objetivo de racionalizar a terra às necessidades do capital, da produtividade e da lucratividade. Essa disseminação coloca em risco

formas de produção tradicionais que racionalizam a terra de forma diferente, atendendo primeiramente as necessidades da família, como o campesinato. O referido conflito, acaba se refletindo na expropriação de famílias camponesas e no domínio do campo pelo agronegócio. Pois, como afirma Fernandes (2008):

Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. (p. 40)

Para esse último grupo social, citado pelo autor, as lógicas contidas no contexto da educação rural estão em total dissonância com os propósitos de uma educação voltada para emancipação desses sujeitos. Nesse sentido, essas práticas educacionais acima citadas sempre foram muito questionadas, sobretudo, dentro dos movimentos sociais, em especial sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Esse conjunto de inquietações fez nascer o conceito de educação do campo.

Em 1998, no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO, a temática surge como expressão, nomeada, inicialmente, de “Educação Básica do Campo”, depois consolidada como “Educação do Campo” em 2002 no Seminário Nacional realizado em Brasília, sendo reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 260).

Assim, o conceito de Educação do Campo trata-se de um conceito novo que ainda está em processo de construção, mas que apresenta uma outra vertente. Um conceito alternativo que nasce dentro de um contexto de contradições sociais intensas, o que torna basilar levar em consideração o conjunto de práticas e relações de cada realidade a que ele está atribuído. A esse respeito Caldart (2007) aponta que:

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (p. 3 e 4)

Em sua essência, a autora traz uma proposta de resistência, que leve em consideração a articulação da educação com o trabalho, o ritmo de vida dos estudantes e suas necessidades. Pois, os camponeses tem uma identidade própria (cultura, costumes, conhecimentos tradicionais e etc.) que precisa ser reconhecida dentro do ambiente escolar, pois como aponta Caldart (2012):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (p. 259)

Dessa forma, as necessidades dos camponeses devem estar presentes nas políticas educacionais, valorizando seus saberes e discutindo criticamente as condições em que se encontram na lógica capitalista. Sendo pertinente ressaltar que o processo educacional dos camponeses nem sempre acontece no local em que eles vivem, porque, devido à falta de escolas nos espaços camponeses, as escolas da cidade passam a atender parcelas significativas de alunos provenientes do campo, o que acontece no município de Lagoa Seca-PB.

Esta realidade viabiliza uma reflexão acerca de como as escolas urbanas tratam essa questão, visto que, muitas vezes esta particularidade nem é citada nos Projetos Político-Pedagógicos ou afins, ocorrendo de forma generalizada. O que torna relevante a observação de Rangel e Carmo (2011, p. 208), quando afirmam que “desse modo, o entendimento da construção da identidade desses sujeitos pressupõe a lógica da invisibilidade, ou seja, eles estão presentes nos lugares educativos, mas não possuem suas especificidades reconhecidas.” Arroyo (2007) contribui significativamente para nossa compreensão quando elucida que:

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (p. 158)

O autor nos ajuda a discutir sobre essa realidade, o que nos submete a refletir criticamente sobre a pitoresca invisibilidade do que é “do campo” nas escolas. Essa omissão

vai desde os projetos que são pensados, materiais que são escolhidos, aos temas que são propostos, até o aluno, que deveria ser o protagonista desse processo.

Embora seja comumente reduzida a esses termos, a educação do campo como conceito e como ideia não se restringe somente à garantia de permanência ou conquista de seus territórios. Ela visa, também, a construção de uma educação pautada na luta emancipatória dos sujeitos em oposição aos ditames do capital em todas as esferas, inclusive na própria escola.

Esse debate nos direciona, ainda, a refletir sobre do conceito de “educação NO campo”. Tal concepção enfatiza a necessidade da presença de escolas no campo, pois estas vem diminuindo ao longo do tempo. Entretanto, esse conceito deve ser articulado com o conceito que valorize um conjunto de metodologias educacionais voltadas para a realidade camponesa. Assim, buscando discutir sobre esta perspectiva de ensino, não se restringindo ao “onde”, mas ao “como” ocorre o desenvolvimento da educação deste grupo social camponês.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (CALDART, 2003, p. 66)

Entendemos que a educação DO campo e a educação NO campo se complementam. Pois, de nada adianta a escola estar situada no campo e não valorizar a identidade dos sujeitos que a constituem. Portanto, para que se tenha uma educação do/no campo verdadeira e transformadora deve-se levar em consideração a realidade da vida camponesa. Nesse caso, busca-se compreender todas suas vertentes e reconhecer a diversidade que existe no campo, bem como, a importância da resistência e da reprodução desta população para o enfrentamento de diversos problemas da sociedade brasileira, como por exemplo: a soberania alimentar, o alto consumo de agrotóxicos, o êxodo rural e etc.

A proposta de entender a educação do/no campo é uma tentativa de analisar os dois conceitos de forma imbricada. Assim como há a necessidade de escolas no campo, precisa-se também que essas escolas forneçam uma educação comprometida com as necessidades do homem do campo. Nesse sentido, é preciso que estas populações sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o processo educacional do/no campo seja interligado e se retroalimente.

2.2 A Educação do Campo sob as perspectivas do modelo capitalista: afinal para que formar?

O sistema educacional brasileiro, historicamente, foi omissivo ao não implantar políticas voltadas para o desenvolvimento de uma educação que instigasse a formação da consciência crítica do homem do campo (o camponês) e entender o seu papel social. Os problemas vão desde a omissão do currículo das universidades na formação dos professores, passando pelas propostas pedagógicas e conteúdos escolares, bem como o interesse social do sistema hegemônico em não fornecer a este cidadão determinados entendimentos emancipatórios. Enfim, um desafio bastante complexo.

A vida e o trabalho das populações do campo passaram por grandes transformações a partir do século XX, quando o capitalismo começa a adentrar nas relações produtivas do campo sujeitando a maior parte da produção neste sistema, o que resultou na indiferença do Estado quanto a posição de destaque que a pequena produção e suas relações de trabalho possuem no fornecimento de alimentos. Santos (2017, p. 238-239) explica que “antes, eram as grandes cidades que se apresentavam como o império da técnica, objeto de modificações, supressões, acréscimos, cada vez mais sofisticados e mais carregados de artifício. Esse mundo artificial inclui, hoje, o mundo rural.”

Na verdade, a penetração do modo de produção capitalista, assim como os avanços técnicos trazidos por ela ao campo brasileiro têm provocado no imaginário da população uma pseudo-solução para os principais problemas do campo, como se a partir da modernização da agricultura, todo camponês desfrutasse dos meios tecnológicos disponíveis e tivessem acesso a uma educação que contemplasse a diversidade contida no campo. Essa ideia equivocada a qual a população passa a tomar como verdade vincula-se às veemências camufladas do capital.

Santos (2017, p. 239) enfatiza que “os espaços assim requalificados atendem sobretudo aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais”. No entanto, a verdadeira face desta modernização do campo tem acarretado uma série de problemas como: a distribuição desigual de terras, baixo rendimento na produção, mão de obra infantil, exploração/escravização do trabalhador, entre outros. Tais problemas vêm fazendo com que famílias camponesas deixem suas terras com a ilusão de encontrarem melhores condições de vida nos grandes centros urbanos intensificando o êxodo rural.

Para Santos e Oliveira (2008, p. 16), esta forma de desenvolvimento empregada no país renega a necessidade da desconcentração de terra, favorece o latifundiário e viabiliza cada vez

mais a instauração do agronegócio, o que faz com que a Reforma Agrária não seja mais requisito para o desenvolvimento do país. Esse entendimento reforça a necessidade da formação crítica do cidadão camponês, o que, conseqüentemente, faz surgir como necessidade a criação de políticas voltadas para a produção familiar camponesa, principalmente através da educação do campo.

Contudo, a educação oferecida às populações do campo, durante seu percurso, apresentou-se de forma insatisfatória, pois, percebe-se o distanciamento entre a dinâmica do processo educativo e a vida cotidiana presente nesse espaço. E uma das conseqüências disso é a sujeição das escolas à função de formar sujeitos para o trabalho realizado nos espaços urbanos, desconsiderando as peculiaridades daqueles que nasceram e desejam permanecer nesse espaço.

Tal fato possui uma relação histórica com a valorização das atividades do meio urbano, provocando no imaginário popular uma visão depreciativa do campo, como também, dos sujeitos que nele vivem. O espaço urbano sempre foi retratado como superior, enquanto o campo era, e ainda é considerado como um lugar de atraso. Por isso, a forte predileção pelo urbano perdura na realidade de muitas escolas, inclusive, nas situadas no campo. Isso reflete negativamente na compreensão e na valorização da realidade local, como é afirmado por Caldart (2003):

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural: as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’. (p. 66)

Assim sendo, a educação do campo não pode priorizar a formação de alunos para fomentar os sistemas produtivos dominantes. Ela necessita transpassar a ideia de que o campo é apenas um espaço produtivo, valorizando o campo como um lugar de vida e de interação social, como também, preparar o camponês para que tenha a condição de manter-se nele. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, é preciso reconhecer a heterogeneidade dos modos de vida no campo de forma reflexiva e crítica, e assim, fazer da educação um instrumento de reprodução social, liberdade e emancipação.

2.3 O ensino de Geografia sob as perspectivas da Educação do Campo

É inegável que a ciência geográfica se tornou importantíssima para a compreensão da realidade social, devido a sua capacidade de entendimento sobre o espaço em diferentes dimensões, sobretudo, diante da complexidade das relações atuais. Nesse sentido, o ensino dessa ciência necessita ser pautado no desenvolvimento do senso crítico do educando e na discussão sobre os grandes problemas do mundo em diferentes escalas.

É na geografia crítica, especialmente, que se constroem os principais pilares de observação para a realidade dos movimentos sociais, das minorias e dos grupos subalternos do capitalismo. Sob essa perspectiva, a educação do campo demonstra-se profundamente imbricada com a geografia no seu processo de formulação. Essa afinidade se constrói sobre o devir de um ensino crítico e emancipatório, que ainda não está completamente posto nas escolas. Para Damiani (2018):

Na geografia, as mudanças históricas concretas, com o acirramento das contradições, desembocam em grandes rupturas técnicas, metodológicas e temáticas. Abordagens que, de forma subjacente, fundamentavam-se no espaço geométrico, considerando como continente de relações, passam as reflexões que privilegiam o espaço social, produzido e reproduzido socialmente, considerado produto e produtor de relações sociais. Mais do que nunca, a geografia afirma-se como uma ciência social. (p. 51)

Apesar desse entendimento da geografia como uma ciência social e dinâmica, muitas vezes o seu ensino nas escolas ainda se apresenta de maneira tradicional, conservando um caráter mnemônico e descritivo, transmitindo conteúdos já formulados e engessados, colocando o professor como o principal agente do processo educativo. E, como já discutido, a educação do campo é uma proposta educacional que se baseia numa pedagogia que seja condizente com a luta emancipatória do homem do campo, e com isso, o ensino de geografia não pode negligenciar essa realidade.

A Geografia, enquanto disciplina, permaneceu apática por muito tempo e ainda hoje a Geografia ensinada em nossas escolas é acrítica e a-histórica, uma vez que desconsidera a importância das relações sociais na configuração do território. Enquanto isso, os movimentos sociais populares questionam a ordem econômica, social e política; e surgem constantemente novas iniciativas de educação popular que põem em evidência a necessidade de um novo ensino. (BUTH, 2003, p. 03).

Sabemos que o espaço escolar é primordial para a formação crítica do cidadão. Desse modo, o ensino de geografia passa a colaborar ao construir uma práxis educativa, no sentido de levar aos alunos saberes que lhes darão instrumentos teóricos para que eles associem à prática

de seu convívio. Por essa razão, é necessário que esse, seja constantemente repensado, inclusive, nas escolas que atendem a população do campo, de forma que permita ao estudante camponês uma interpretação crítica de sua realidade do seu espaço, para transformá-lo.

O espaço do campesinato no capitalismo é antes de tudo um território de resistência de um modo de vida ou de uma classe social construído a partir da consciência crítica de seus sujeitos, ou seja, formados a partir de um processo educativo amplo, baseados em diferentes fontes de conhecimentos, inclusive a escola. Porém, muitas vezes, essa criticidade é emudecida pelas proposituras do currículo prescrito pelo Estado. Callai (2001) alega que:

O ensino de geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político, social e econômico do mundo e em especial do Brasil. Tanto a escola como a disciplina de geografia devem ser consideradas no âmbito da sociedade da qual fazem parte. (p. 134)

Apesar do que afirma a autora, historicamente a escola, como também o ensino de geografia, têm sido reféns de diversas práticas e propostas que não condizem com tais objetivos. Não é difícil perceber que diversos materiais disponibilizados nas escolas vêm sobrecarregados dos interesses hegemônicos, que vislumbram o educando apenas para formação de força de trabalho, principalmente, para atividades tradicionalmente urbanas, como a indústria. Esses aspectos caracterizam um modelo chamado de educação corporativa⁸ que, em uma de suas facetas, impõe os modos de ser, pensar e agir em favor do capital. Para Freire (1996):

O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal [...]. (p. 24)

O autor elucida que a educação deve cumprir seu papel emancipatório de libertar o educando da crença em discursos e conteúdos prontos e elaborados para atender aos interesses do poder hegemônico. Desse modo, o educando passa a ser o centro do processo, com liberdade para aprender e contestar, o que deveria ser o principal objetivo da educação para a posterior intervenção na realidade.

Cavalcanti (2002, p. 12-13) reforça que, “o trabalho da educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das

⁸ A educação corporativa é um modelo de formação no qual a empresa ocupa o lugar da escola, desenvolvendo programas de educação formal, informal e não formal de trabalhadores, de fornecedores e da comunidade, para aumento de produtividade, valorização do capital de marca e como estratégia hegemônica de difusão da concepção de mundo da classe dominante. (TIRADENTES, 2012, p. 247)

coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social.” A autora também enfatiza que sendo a escola um lugar de encontro de culturas, de saberes científicos e cotidianos, as propostas atuais de um ensino crítico de geografia buscam trabalhar os conteúdos escolares de forma reflexiva, criativa e questionadora, para, assim, confrontá-los na prática.

Dentro do contexto do ensino de geografia, o campo e a cidade, o rural e o urbano, o camponês e o cidadão, são tratados como “água e óleo”, como conceitos desintegrados, dicotômicos, que não se complementam. Quando, na verdade, são parte de um mesmo processo de submissão do espaço à lógica do capitalismo. Paralelamente, a essa dicotomia, os materiais didáticos, na maioria das vezes, fazem o educando pensar o campo como um espaço do atraso, da decadência ou de pobreza, enquanto a cidade é vista como o lugar da evolução e de desenvolvimento.

Em outros casos, o campo é visto apenas enquanto “espaço de produção”, onde são evidenciados os destaques econômicos da tecnologia e da produtividade, quase sempre de maneira acrítica e superficial, pois, não se leva em consideração a que preço esses resultados são alcançados. O espaço rural é assim dividido em categorias baseadas em critérios puramente economicistas e generalistas, que imbuem no educando a ideia de que algumas são arcaicas ou atrasadas como, por exemplo, o campesinato.

A ideia de campo enquanto “espaço de vivência” é relativizada e muitas vezes escamoteada desses materiais. Na verdade, há pouca reflexão sobre a população que vive no campo. Por isso, temas como a exploração dos trabalhadores, a concentração fundiária, a violência sobre os povos do campo, a mecanização, o preço e a origem dos insumos, o êxodo rural, o desmatamento, o uso de agroquímicos, a dependência de atravessadores e etc., são secundarizados.

Para uma proposta de educação do campo, o ensino de geografia precisa ir nas entrelinhas para superar essas abordagens, muitas vezes, no entendimento do que não está escrito nos materiais, destacando o papel dessas temáticas no cotidiano do educando. Nesse sentido, deve-se priorizar a construção de um sujeito crítico e questionador, que consiga ultrapassar as barreiras impostas pelos interesses hegemônicos, refletindo sob sua condição de sujeito social partícipe do processo de produção do espaço.

Portanto, a Educação do Campo e a Geografia crítica complementam-se, dialogando entre si. Na verdade, se imbricam umbilicalmente, tanto na construção de novos conceitos quanto na desconstrução de preconceitos embasados pela abordagem tradicional e disseminadas

nas salas de aula. Nesse sentido, o rompimento com estigmas, modelos e rótulos é parte importantíssima no papel do professor nessa abordagem.

3 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E O ACESSO À EDUCAÇÃO POR PARTE DA POPULAÇÃO DO CAMPO

3.1 A dificuldade do acesso as TICs por parte das escolas rurais

É notório que estamos vivendo grandes modificações no campo das comunicações no contexto geral. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão cada vez mais presentes na sociedade e sendo apropriadas nas mais diversas formas, inclusive, para o aprimoramento do trabalho. No âmbito educacional não está sendo diferente, as novas tecnologias da comunicação vêm assumindo um papel importante, pois, estão sendo implementadas nas escolas contribuindo positivamente na construção do conhecimento entre alunos e professores.

Quando partimos para a realidade das escolas públicas e, de maneira especial, as que atendem alunos residentes no campo, a relevância da utilização das TICs passa a ser ainda maior. Elas podem ser aplicadas como recurso facilitador da comunicação, de acesso à informação, como também, de divulgação e realização de atividades conjuntas, posto que, muitas vezes a distância geográfica entre os alunos pode trazer dificuldades quanto à aprendizagem, conforme descreve Quartiero (1999).

A tecnologia teleinformática, por outro lado, traz inscrita a possibilidade de permitir os intercâmbios diretos entre dois ou mais estudantes, geograficamente dispersos, oferecendo-lhes um espaço comum de trabalho, discussão e construção do conhecimento. Mediante esta tecnologia, o aluno poderá sair do seu isolamento e enriquecer sua aprendizagem graças a diálogos realmente interativos, isto é, através da produção de um material multimídia que realmente integre estes meios no ato pedagógico como um todo. (p. 4)

Para o autor, a efetividade da utilização da informática como parte do processo de ensino deve levar em consideração uma série de fatores do âmbito educacional que vão desde a capacitação dos professores, passando pela infraestrutura técnica da escola e dos alunos bem como a sua viabilidade, servindo essencialmente ao propósito do aprendizado. Para tal é preciso planejamento, metodologia e avaliação, ou seja, um projeto consciente.

Ao pensar a utilização da informática como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem, é importante levar em conta três aspectos que determinam suas potencialidades e sua efetividade no espaço escolar: primeiro, verificar a validade da introdução da informática na escola; segundo, estudar, com os professores, os objetivos, os métodos e os conteúdos de tais experiências e os métodos de avaliação de sua eficiência; terceiro,

proporcionar aos professores a capacitação técnica elementar, sem querer formar especialistas. Pois uma situação de aprendizagem compreende diversos atores: os alunos e alunas e as atividades que estão efetuando, o professor e o papel que deve representar, o sistema informático e o lugar destinado a ele. Isto é, uma interação entre indivíduos e instrumentos, escolhidos e definidos para preencher uma função específica: permitir que os alunos aprendam. (QUARTIERO, 1999, p. 6)

Entretanto, diante da pandemia do Covid-19 no Brasil, as desigualdades impostas pelo sistema capitalista foram postas em evidência, uma vez que, a suspensão das aulas presenciais afetou as pessoas de modos diferentes, sobretudo, de acordo com o aspecto social. As condições estruturais das escolas e principalmente dos estudantes restringiram severamente o aprendizado no ano de 2020. Enquanto alguns estudantes usufruíram da ampla disponibilidade dos meios tecnológicos, outros lutaram para alcançar o acesso à educação escolar dispondo de recursos limitados ou inexistentes.

É fato, que a forma inesperada como a pandemia se alastrou no país apressou de forma generalizada o uso das TICs no processo de ensino. No entanto, para os alunos, principalmente os do campo, ficou claro que a implementação do “ensino remoto” necessitava de um planejamento maior, especialmente sobre a sua viabilidade em algumas áreas, mediante a realidade vivida por eles, como explicitaremos a seguir.

Primeiramente, a inserção das TICs nas escolas e, em especial, nas que atendem os alunos do campo estão muito longe de serem consideradas ideais. Percebe-se que no Brasil há um processo muito lento de inclusão digital dessa população. Tendo em vista que, nas escolas, onde deveria ser um espaço de aprendizado e convívio com essas novas TICs, há, na verdade, uma realidade bem diferente.

Segundo os dados da pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) (2019), referência nos estudos sobre monitoramento da adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil (escolas públicas e privadas), o uso dos meios digitais como acesso ao computador e a internet nas dependências das “escolas rurais” (apenas escolas situadas na zona rural) é extremamente restrito. (Ver tabela 01).

Tabela 01 - Escolas rurais com acesso à internet

| Percentual (%) | Não possui computador | Não possui computador em funcionamento ou não possui computador com acesso à internet | Possui computador com acesso à internet |
|----------------|-----------------------|---|---|
| | | | |

| | | | | |
|---------|--------------|----|----|----|
| Regiões | Norte | 70 | 9 | 21 |
| | Centro-Oeste | 20 | 6 | 74 |
| | Nordeste | 43 | 19 | 38 |
| | Sudeste | 35 | 14 | 51 |
| | Sul | 12 | 5 | 83 |
| | Total | 45 | 15 | 40 |

Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), 2019.

Segundo dados do Cetic do ano de 2019, apenas 40% das escolas rurais do Brasil possuem computador com acesso à internet. A situação mais crítica encontra-se nas regiões Norte (21%) e Nordeste (38%). Isso quer dizer que mais da metade das escolas rurais brasileiras com relação a esse aspecto, se enquadram numa realidade de precarização e isolamento digital.

Outro dado interessante da pesquisa é que 45% dessas escolas rurais não possuem nem o próprio computador. Na região Norte, por exemplo, são 70% das escolas inseridas nessa realidade, já na região Nordeste são 43%. A subutilização do material também foi citada, em 15% das escolas, ou seja, os computadores existem, mas ou não funcionam ou não tem acesso à internet, sendo que o Nordeste alcançou nesse quesito o maior percentual 19% contra 14% do Sudeste.

Sabe-se que, nas áreas rurais, o acesso à internet é dificultado por diversos fatores como: falta de energia elétrica, alto custo da conexão, ausência/baixa disponibilidade de internet, falta da infraestrutura da escola, falta de habilidade dos funcionários da escola, dentre outros. A pesquisa do Cetic (2019) também questionou motivo da ausência do uso da internet nas escolas. Nesse sentido, as escolas puderam citar mais de um. (Ver tabela 02)

Tabela 02 - Escolas rurais por motivos para não utilizar internet

| Percentual (%) | Norte | Centro-Oeste | Nordeste | Sudeste | Sul | Total |
|--|-------|--------------|----------|---------|-----|-------|
| A escola não necessita de internet | 22 | 2 | 2 | 3 | 2 | 7 |
| Alto custo de conexão à internet | 60 | 11 | 17 | 16 | 2 | 26 |
| Falta de estrutura de acesso à internet na região | 59 | 20 | 40 | 29 | 13 | 40 |
| O custo-benefício do uso da internet não compensa. | 36 | 2 | 7 | 5 | 4 | 13 |

| | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|
| Os funcionários da escola possuem pouca habilidade no uso da internet. | 13 | 3 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Falta de interesse da escola em usar a internet | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 |
| Preocupação com segurança e privacidade | 25 | 2 | 6 | 6 | 3 | 10 |
| Ausência de energia elétrica na escola | 34 | 4 | 6 | 2 | 1 | 12 |
| O fornecimento de energia elétrica é intermitente | 17 | 2 | 9 | 2 | 1 | 9 |
| Falta de infraestrutura de acesso à internet na escola | 51 | 17 | 40 | 31 | 12 | 39 |
| Outros | 6 | 3 | 0 | 8 | 1 | 3 |

Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), 2019.

Para 40% das escolas rurais brasileiras que não possuem acesso à internet, o principal motivo é a falta de estrutura de acesso à internet na região, para 39% é a falta infraestrutura de acesso à internet na escola e 26% citaram o alto custo da conexão à internet. Outros fatores também se destacaram no aspecto geral. Para 13% o custo-benefício do uso da internet não compensa, já para um bom número de escolas, o fornecimento de energia elétrica é um problema, sendo que 12% é pela total ausência e 9% pelo fornecimento intermitente. Outros 10% citaram a falta de segurança e privacidade das escolas e 5% mencionaram a pouca habilidade que os funcionários possuem no uso da internet.

Novamente podemos observar que as situações mais críticas, com relação a infraestrutura, no geral, se encontram nas regiões Norte e Nordeste, que, na maioria dos quesitos acima citados, superaram a média nacional. Para se ter uma ideia, na região Norte 34% dessas escolas rurais não possuem energia elétrica e para 17% o fornecimento de energia elétrica é intermitente. A partir desses dados, pode-se concluir que a principal barreira para a inclusão digital dessas escolas está na infraestrutura.

3.2 A dificuldade do acesso as TICs por parte dos alunos do campo

Com relação ao acesso à internet do próprio alunado, encontramos também uma situação extremamente difícil, que reflete a exclusão digital de parte considerável dos estudantes brasileiros. Nesse sentido, segundo estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica

Aplicada (IPEA) (2020), a partir de dados compilados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) do ano de 2018 combinados também com os dados de matrícula do Censo da Educação Básica (CEB), do Censo da Educação Superior (CES) e do GeoCapes, foi possível chegar a uma estimativa dos números de estudantes do ensino regular sem acesso domiciliar à internet.

Segundo o estudo do IPEA (2020), cerca de seis milhões de estudantes brasileiros, da pré-escola à pós-graduação, não dispõem de acesso domiciliar à internet em banda larga ou em rede móvel 3G/4G para acompanhar aulas e outras atividades online. Destes, cerca de 5,8 milhões frequentam instituições públicas de ensino no país. Ou seja, cerca de 96% dos estudantes, que não possuem acesso à internet em casa por nenhum dos meios citados pela pesquisa, advêm da rede pública. (Ver tabela 03).

Tabela 03 - População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em seu domicílio – Brasil (2018)

| Nível ou etapa de escolarização | População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa | População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa | | Fonte dos dados |
|--------------------------------------|---|---|------------------------------------|--------------------------|
| | | Total (31renti.) de pessoas | Em instituições públicas de ensino | |
| Pré-escola | 14% a 15% | Até 800 mil | Cerca de 720 mil | PNAD Contínua e CEB |
| Ensino fundamental – anos iniciais | Cerca de 16% | 2,40 milhões | 2,32 milhões | PNAD Contínua e CEB |
| Ensino fundamental – anos finais | Cerca de 16% | 1,95 milhão | 1,91 milhão | PNAD Contínua e CEB |
| Ensino Médio | Cerca de 10% | Até 780 mil | Cerca de 740 mil | PNAD Contínua e CEB |
| Graduação | Cerca de 2% | 150 a 190 mil | 51 a 72 mil | PNAD Contínua e CEB |
| Pós-graduação – <i>stricto sensu</i> | Menos de 1% | Menos de 2 mil | Cerca de mil | PNAD Contínua e GeoCapes |
| Da pré-escola à pós-graduação | 12% | 6 milhões | 5,80 milhões | Todas as quatro |

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020. Adaptado por: Monteiro, 2021.

Como se pode observar na tabela 03, 12% do total de estudantes brasileiros da pré-escola à pós-graduação não possuem acesso à internet domiciliar. A situação mais crítica é na educação básica, sendo que da pré-escola ao ensino fundamental anos finais essa taxa varia entre 14 a 16%, oscilando levemente para baixo no ensino médio 10%. A educação básica corresponde a aproximadamente 97% do alunado sem acesso à internet domiciliar.

Outra característica importante é que a maior parte desse contingente de estudantes que não possuem internet domiciliar residem em áreas rurais e fora das capitais. Segundo a pesquisa do IPEA (2020, p. 9), acredita-se que “na educação básica pública a carência de internet para

atividades remotas de ensino-aprendizagem seja realidade na casa de 45% dos estudantes domiciliados em áreas rurais e na casa de 10% dos estudantes domiciliados em áreas urbanas”. Essa discrepância pode ser observada na tabela a seguir em quase todos os níveis de Ensino.

Tabela 04 - Estudantes domiciliados em áreas rurais, fora das regiões metropolitanas das capitais, negros ou indígenas e baixa renda sem acesso à internet domiciliar– Brasil (2018) em %

| Nível ou etapa de escolarização | Domiciliados em áreas rurais | Domiciliados fora das capitais | Negros ou indígenas | Estudantes de baixa renda |
|---------------------------------|------------------------------|--------------------------------|---------------------|---------------------------|
| Pré-escola | 54 | 85 | 74 | 99 |
| Ensino Fundamental | 53 | 84 | 76 | 99 |
| Ensino Médio | 54 | 81 | 77 | 99 |
| Graduação e pós-graduação | 32 | 80 | 69 | 88 |

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020. Adaptado por: Monteiro, 2021.

Para o IPEA (2020) “os números mostram que a falta de acesso é mais marcante no meio rural e prejudica principalmente estudantes negros e de baixa renda”. Desse, modo pode-se observar, a partir dos dados da tabela 04, que da totalidade de estudantes sem acesso à internet domiciliar na educação básica, aproximadamente 54% são domiciliados em áreas rurais, 83% são domiciliados fora das regiões metropolitanas das capitais, 76% são negros ou indígenas e 99% são alunos de baixa renda, (obteve-se o dado a partir da média dos três níveis citados: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio). Já na graduação e pós graduação, 32% dos alunos sem acesso à internet estão domiciliados em áreas rurais, 80% fora das regiões metropolitanas das capitais, 69% são negros ou indígenas e 88% são estudantes de baixa renda.

De modo geral, depreende-se, desses números que tanto as escolas rurais como os alunos domiciliados em áreas rurais necessitam de uma atenção especial quanto ao acesso as TICs. O que agrava ainda mais a situação desses durante a pandemia. Na verdade, a situação pandêmica apenas escancarou realidades que já estavam postas, mas que estavam, de certa forma, relativamente invisibilizadas pelo poder público e pela sociedade em geral quanto a esses estudantes.

A necessidade da proposta de aproximação entre o ensino de geografia e educação do campo também dele levar em consideração esses aspectos. Já que o “ensino remoto” intensificou o processo de exclusão desses alunos. É preciso também pensar neles, na sua realidade cotidiana e nas suas possibilidades.

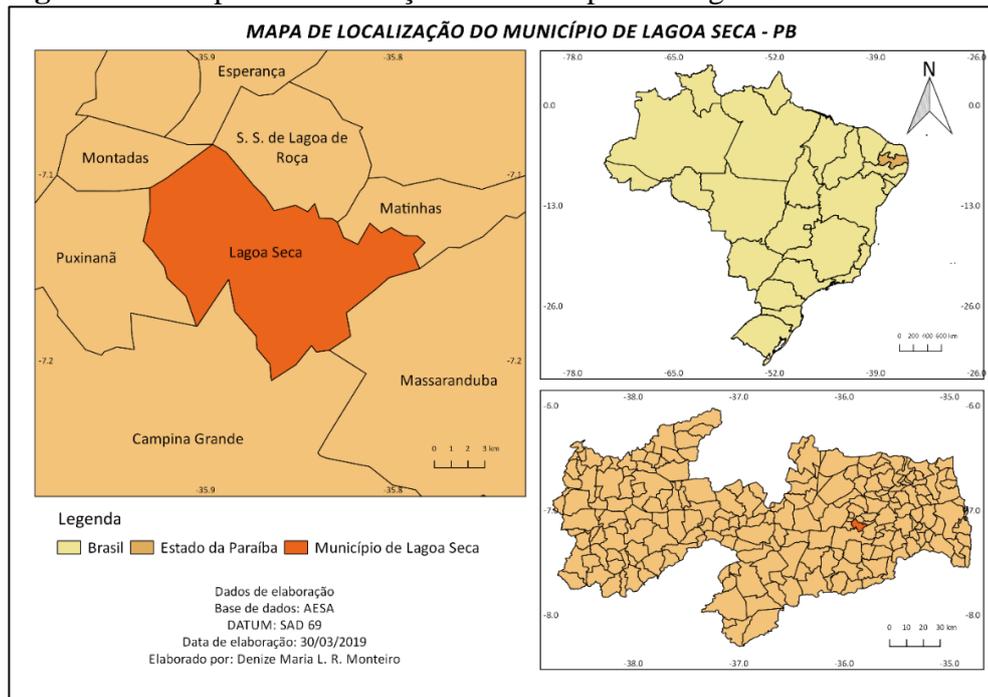
Diante desse contexto, realizamos uma pesquisa, de forma remota sobre a realidade dos alunos domiciliados nas áreas rurais do município de Lagoa Seca. Buscou-se aferir aspectos como: as principais dificuldades enfrentadas no ensino remoto, e particularmente, no ensino de geografia.

4 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE PESQUISA E METODOLOGIA

4.1 Caracterização da área de pesquisa

De acordo nova divisão regional do IBGE (2017), que divide os estados brasileiros em regiões geográficas imediatas e intermediárias, Lagoa Seca localiza-se na Região Geográfica Intermediária e Região Geográfica Imediata de Campina Grande. Com uma área de 107,603 Km², faz limite com sete municípios: ao norte com os municípios de São Sebastião de Lagoa de Roça, Matinhas e Esperança (apenas 100 metros); ao sul, com o município de Campina Grande; a leste, com o município de Massaranduba; e a oeste, com os municípios de Puxinanã e Montadas (Figura 01).

Figura 01 – Mapa de Localização do Município de Lagoa Seca – PB



Fonte: Monteiro, 2019.

Segundo dados do censo demográfico do IBGE de (2010), o município de Lagoa Seca é eminentemente rural, pois possui uma população estimada em 25.900 pessoas, das quais 15.330 (59,2%) residem no campo, distribuídas em aproximadamente 50 comunidades rurais. Ou seja, a população rural do município de Lagoa Seca é maior do que a população total de 166 municípios da Paraíba, o que equivale a aproximadamente três quartos deles (74,4%). Tal realidade contrasta com o percentual da população rural paraibana (24,6%) e brasileira (18,5%).

Essa população sobrevive, principalmente, da agricultura camponesa, devendo-se este fato a uma conciliação de diversos fatores como: localização e características geográficas, histórico do povoamento, construção cultural e divisão fundiária. Souza (2015, p. 58) explica que “mesmo na zona urbana, são muitos os trabalhadores que trabalham direta ou indiretamente na atividade como boias-frias, carroceiros, sacoleiros, fretistas e atravessadores”. O que denota que o cerne da economia do município está ligado as atividades agrícolas.

Devido à proximidade, Lagoa Seca recebe influência direta do polo geoeconômico de Campina Grande que integra vários serviços, além de constituir o principal ponto de escoamento da produção de hortifrutigranjeiros do município. A economia da população camponesa também é baseada na pecuária principalmente de aves, bovinos, suínos e ovinos. Na zona urbana, existe uma pequena rede de comércio que é relativamente bem diversificada com lojas de materiais de construção, supermercado, mercadinhos, lojas de roupas, calçados e bijuterias, farmácias, padarias, sorveterias, restaurantes, serralharias, movelarias, postos de gasolina, sacolões, principalmente. Entretanto, predominam na zona urbana pessoas que trabalham/vivem do comércio da agricultura familiar (Destaque para a Empasa e Feira Central de Campina Grande), uma pequena parte trabalha no comércio lojista ou na indústria em Campina Grande, outros são servidores públicos municipais locais e também aposentados.

Este município também se destaca no artesanato de estopa e de madeira, fruto da Escola de Economia Doméstica de Lagoa Seca, que se estabeleceu nas décadas de 1970 e 1980. Antes a comercialização era difícil, pois os artesãos não possuíam um espaço adequado para a comercialização e tinham que expor suas obras em feiras de outros municípios, estados e/ou em outras regiões do país, além de eventuais oportunidades dentro da própria cidade. Mas, com a busca de incentivar a produção cultural e reconhecer a riqueza do artesanato local, em 2017, foi lançada a primeira Festa do Artesanato. Uma atividade promovida pela Prefeitura Municipal, que ocorre em praça pública e conta com ações voltadas para valorização dos produtos produzidos pelos mais de 200 artesãos do município. Como também, foi disponibilizado um espaço fixo para que eles possam expor e comercializar seus produtos.

Algumas potencialidades são pouco exploradas como turismo religioso, destacando-se o Convento Ipuarana, a Imagem da Virgem dos Pobres, a Chácara Mariama, o Colégio Marista, Capela do Amaragi, Pedra dos Milagres, dentre outros. Alguns são centros de encontro que recebem pessoas de diversos lugares do Brasil, apresentando a arquitetura barroca típica dos franciscanos alemães, a qual remonta ao período das grandes guerras mundiais e é marca da história da população local.

No caso do turismo rural, a paisagem campestre da produção agrícola e os redutos de Mata Atlântica se configuram como bastante expressivos, embora também sejam pouco explorados, como por exemplo Cachoeira do Pinga e o Balneário da Furna, com a presença das suas inscrições rupestres. O município, por receber a alcunha de “Portal do Brejo” pelos habitantes locais se difere do entorno pelo verde característico.

Apesar da preponderância das atividades terciárias em termos de composição do valor agregado, o setor agropecuário se destaca em termos de absorção da força de trabalho. Além disto, deve ser lembrado que a maior parte das formas de trabalho estão a estas relacionadas.

Segundo os dados do Censo Agropecuário do IBGE (2017), o pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários era de 4.185 pessoas, o que mostra que a atuação na área agrícola detém a maior parte da População Economicamente Ativa do município. O IDH médio calculado em 2010 era de 0,627 configurando um IDH médio. O PIB per capita em 2016 era de R\$ 9.236,18.

Contudo, apesar da pujança do setor agropecuário, o município tem sofrido a tendência do êxodo rural registrada em todo o Brasil, diagnosticada pelo IBGE (2010). Segundo esse censo, a população total é de 25.900 habitantes e destes 10.570 residiam na área urbana e 15.330 na área rural, respectivamente 40,8% e 59,2%, enquanto que no censo IBGE (2000) o total de habitantes foi de 24.174 habitantes dos quais 8.112 viviam na área urbana e 16.042 viviam em áreas rurais, 33,6% e 66,4%.

Segundo Santos (2007, p. 28), o início do povoamento do município foi favorecido devido suas condições naturais, por ser uma área propícia à agricultura. Desde cedo produzia-se a farinha de mandioca o que possibilitou a comercialização em várias cidades do Brejo paraibano, inclusive na cidade de Brejo de Areia, que foi importante para o surgimento de Lagoa Seca. A comercialização do algodão em Campina também foi outro fator que influenciou o desenvolvimento do município, pois Lagoa Seca era ponto de passagem dos transportes e da comercialização entre o Litoral, Brejo e Sertão. Então, constitui-se uma rota comercial entre Brejo de Areia e Campina Grande. As principais mercadorias eram a rapadura e a cachaça, estas eram carregadas nos lombos de burros pelos tropeiros que faziam esta rota. Nesse sentido, Souza (2015) complementa que:

O cultivo das terras, que atualmente pertencem a Lagoa Seca, de início foi estabelecido por fazendeiros que destinaram-se ao plantio da cana-de-açúcar, da mandioca e da produção de subsistência e remontam a segunda metade do século XIX e início do século XX. Um exemplo em Lagoa Seca é o engenho Araticum para a produção de cachaça e de rapadura. Nesta época as várias culturas que se desenvolviam no lugar, aproveitando a boa disponibilidade de

água, atraíram muitas famílias para o trabalho nesses cultivos, advindas de diversas regiões da Paraíba, como das cidades do Brejo, do Cariri e do Sertão. O acesso à terra se manifestava de diversas maneiras. Sendo a mais comum o sistema de aforamento, enquanto os foreiros trabalhavam em seus pequenos cultivos em alguns dias, em outros trabalhavam no eito. (SOUZA, 2015, p. 65)

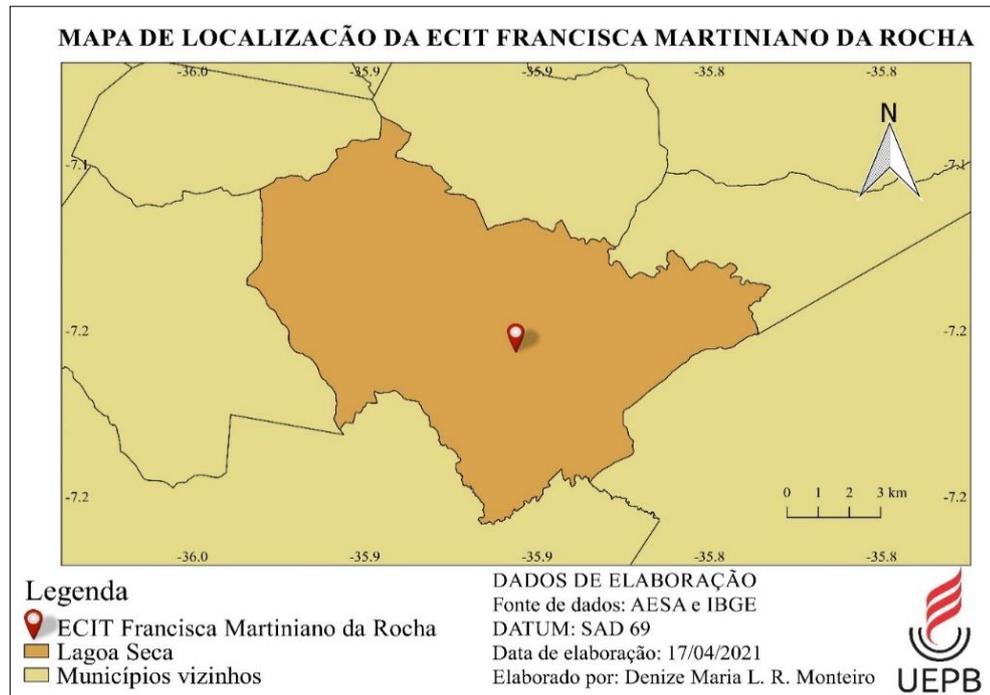
Assim, compreende-se que a história do campesinato em Lagoa Seca é fruto da luta pela permanência no campo, frente às dinâmicas do capitalismo. A lei da oferta e da procura, submete o pequeno produtor a mudar as características da plantação, ou seja, adaptar-se para continuar sobrevivendo. Quando há a retração da demanda por um produto no campo ele procura cultivar outro, mas sem deixar a sua campesinidade.

Apesar dessa conjuntura, o município possui um número reduzido de escolas situadas na zona rural, dentre elas, apenas 03 de ensino fundamental anos finais, e nenhuma de ensino médio. Na verdade, o mesmo, apesar de contar com essa população majoritariamente rural, possui uma educação voltada para as necessidades urbanas, já que a maior parte dos educandos do campo estudam na cidade.

4.2 A Escola Cidadã Integral e Técnica Francisca Martiniano da Rocha

A Escola Cidadã Integral e Técnica Francisca Martiniano da Rocha está localizada na Rua Lucas da Rocha, 297, no centro da cidade de Lagoa Seca-PB (figura 02). É a única que oferece o Ensino Médio no município, recebe alunos de todas as suas regiões, a escola recebe também alunos dos municípios circunvizinhos (Matinhas, Alagoa Nova e São Sebastião de Lagoa de Roça) atendendo, em sua maioria, alunos de baixa renda.

Figura 02 – Mapa de localização Escola Cidadã Integral e Técnica Francisca Martiniano da Rocha



Fonte: Monteiro, 2021.

A escola oferece ensino médio à população em três modalidades: integral diurno, EJA noturno e regular noturno. Entretanto, mesmo situada na cidade, a maior parte dos seus alunos advém do campo. Em 2020, a escola registrou um total de 805 alunos matriculados, dos quais 450, ou seja, 55,9% residiam na zona rural. Nas modalidades EJA noturno e ensino regular noturno foram matriculados 477 alunos, dos quais 246 (51,6%) residiam no campo, já na modalidade Ensino Integral diurno, alvo e recorte⁹ dessa pesquisa, foram matriculados 328 alunos, dos quais 204 (62,2%) estão domiciliados no campo.

⁹ Particularmente nessa escola, a modalidade que atinge o maior percentual de alunos do campo é o ensino médio integral. No ano de 2020, contou com 328 matrículas sendo 204 (62,2%) advindas do campo, divididas em 13 turmas. A falta de alternativas à modalidade no turno diurno no município e a dificuldade com a violência e o transporte no contraturno podem explicar esse fator.

Figura 03 - Escola Cidadã Integral e Técnica Francisca Martiniano da Rocha



Fonte: Pesquisa direta, 2021.

4.3 Percurso Metodológico

Este trabalho possui natureza qualitativa, inserindo-se entre as pesquisas sobre ensino geográfico. O caminho metodológico percorrido contempla uma abordagem crítica e qualitativa que, segundo Triviños (2013, p. 132) “[...] pode utilizar recursos aleatórios para fixar a amostra.” O que permite ao pesquisador uma ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo.

Inicialmente, para atingir o objetivo determinado para esta análise foi imprescindível uma pesquisa referencial sobre a temática, com a finalidade de levantar os principais olhares, conceitos e encaminhamentos dos diversos autores sobre as temáticas envolvidas (ensino de geografia, educação do campo, TICs e ensino remoto). Sendo as mais importantes as contribuições de: Helena Copetti Callai e Lana de Souza Cavalcanti sobre o ensino de geografia; Roseli Salete Caldart e Miguel González Arroyo sobre educação do campo e Elisa Maria Quartiero sobre a utilização das TICs na educação. Já sobre ensino remoto, nos deparamos com a incipiência da temática.

O quadro de pandemia trouxe dificuldades de acesso aos alunos devido à diversos fatores como por exemplo: o fechamento das escolas, a ausência do acesso à internet, a evasão e a própria indisponibilidade dos mesmos. Além disso, diante da necessidade do isolamento social, para identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do campo ocasionadas pela pandemia também foi necessária a realização de questionários, entre os meses de novembro e dezembro de 2020 através da plataforma “*WhatsApp*”, já que devido a situação

de pandemia, era impossível reunir os alunos em um local. Gil (2008, p. 122) explica que entre outras vantagens o questionário “possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa”. Nesse cenário foi possível aplicar o número de 30 questionários entre os alunos domiciliados no campo da modalidade Ensino Médio Integral, o que representou aproximadamente 15% do total (204 alunos residentes no campo no turno integral).

Foram também realizadas entrevistas semiestruturadas com 05 alunos, escolhidos de maneira aleatória, visando aprofundar as respostas obtidas nos questionários e com 02 professores de geografia da modalidade Ensino Médio Integral, afim de entender as estratégias de ensino dentro desse contexto de discussão. O instrumento foi aplicado também via aplicativo “*WhatsApp*” em virtude da necessidade de distanciamento social. (ver apêndice). “A grande vantagem da entrevista, sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante, e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.35).

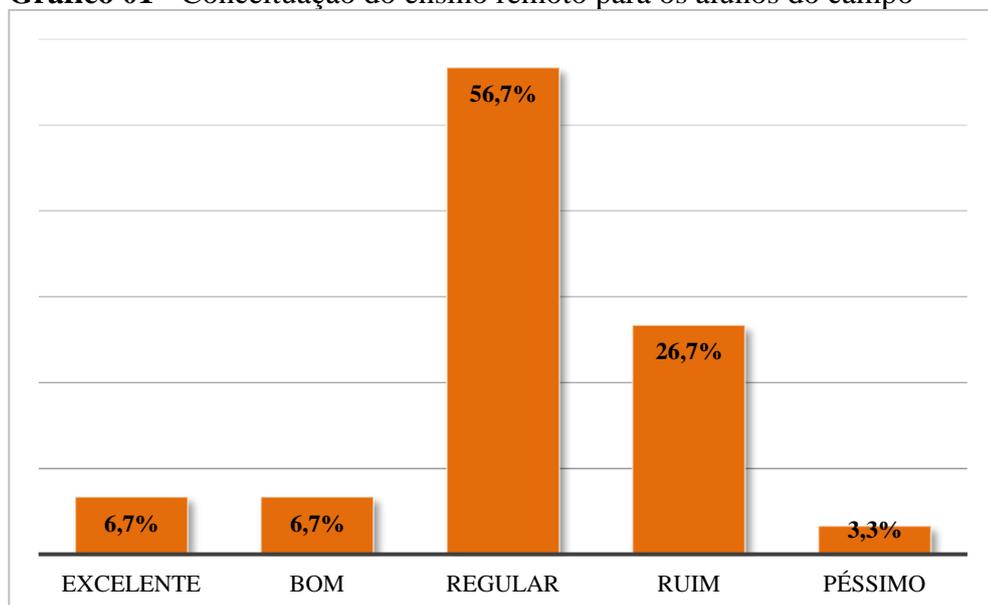
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Dificuldades dos alunos do campo com o ensino remoto

Primeiramente, foi solicitado aos alunos do campo uma concepção para o ensino remoto. Observa-se nas respostas, representadas no gráfico 01, que apenas 13,4% o consideraram-no como bom ou excelente, já para 56,7% dos alunos o ensino remoto esse foi conceituado como regular e 30% consideram-no como ruim ou péssimo.

Chama a atenção, nesse quesito, a baixíssima avaliação positiva do ensino remoto, já que para mais da metade dos estudantes o mesmo foi considerado regular e para praticamente um terço dos alunos da escola o ensino remoto foi conceituado negativamente. Provavelmente, essa reprovação deve-se ao fato de que o ensino remoto, da maneira que foi implantado, ao invés de ser um facilitador do conhecimento conforme já discutido, tornou-se um entrave ao aprendizado desses alunos.

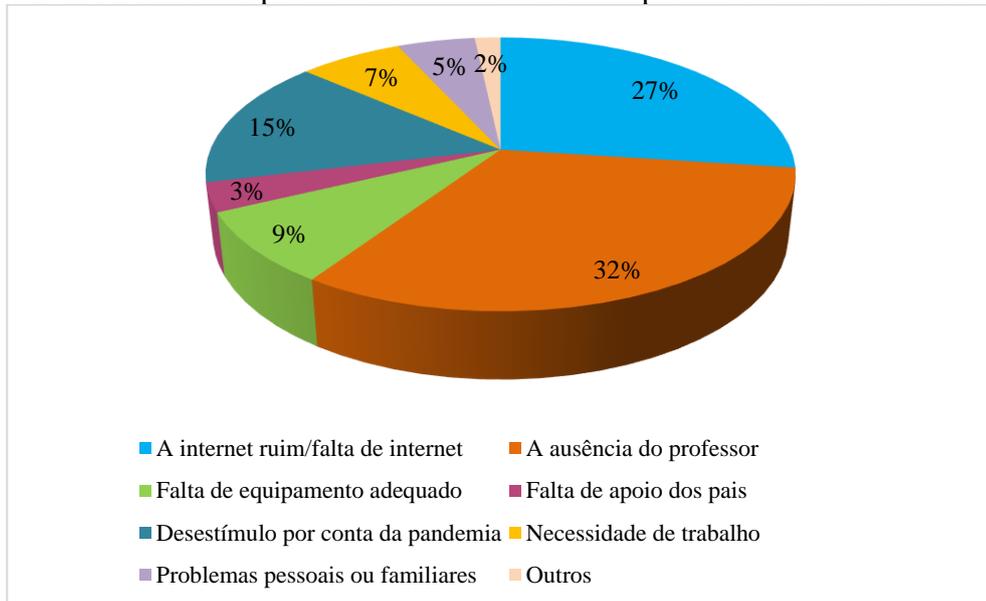
Gráfico 01 - Conceituação do ensino remoto para os alunos do campo¹⁰



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

As principais dificuldades relatadas pelos alunos, como já era esperado, estão principalmente relacionadas à falta de interação com o professor e a falta do acesso à internet, o que comprometeu significativamente a qualidade do ensino remoto para esses alunos.

¹⁰ Nesse gráfico, ocorre, na soma total dos valores, uma oscilação mínima de 0,1% a mais devido a regra geral de arredondamento.

Gráfico 02 - Principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no ensino remoto¹¹

Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Para 32% dos alunos a ausência do professor foi o maior obstáculo para o aprendizado, já para 27% foi a ausência ou o péssimo acesso à internet¹², o desestímulo por conta da pandemia foi lembrado por 15% e a falta de equipamentos adequados por 9%. Já a necessidade de trabalho foi citada por 7%, problemas pessoais ou familiares 5% a falta de apoio dos pais 3% e outros fatores 2%.

A necessidade de conciliação com as atividades domésticas e a falta de um ambiente apropriado para os estudos foram também fatores apontados nos depoimentos como se pode constatar abaixo:

Bom, acho que a maior dificuldade do ensino remoto foi a falta de interação com o Professor. É... é claro que o professor tá ali é... de forma remota, claro pra auxiliar, para tirar as dúvidas, mas nada substitui é... um Professor, a interação que se tem dentro de uma sala de aula, o apoio do Professor dentro de uma sala de aula é... não somente na área didática, mas também às vezes meio que emocional, uma palavra de um professor, acho que é insubstituível, assim, meio que... presencialmente. Acho que o ensino remoto é falho nisso. (Aluno A, 2020)

As principais dificuldades que eu tive com certeza foi com relação à internet, pois eu não tinha acesso, todos os dias eu tinha que ir pra casa da minha tia pra poder enviar as atividades e fazer as pesquisas. Aí a gente teve que se

¹¹ Nesse gráfico os estudantes podiam assinalar mais de uma alternativa, por isso a soma geral dos fatores não corresponde a 100%.

¹² Devido a pandemia, o questionário foi aplicado via aplicativo *WhatsApp*. Nesse sentido, conseguiu-se apenas atingir os alunos que possuíam no mínimo esse contato com a internet. De modo que, os alunos que não tinham acesso à internet de nenhuma maneira não foram contabilizados, o que agravaria ainda mais esse número.

adaptar e colocar aqui em casa e também a conciliação dos deveres de casa com todas as atividades. Pois, eu quase não tinha tempo porque ficava a maior parte do dia cuidando das coisas de casa e no início foi bem difícil de conciliar tudo, mas no fim deu tudo certo. (Aluno B, 2020)

As mais dificuldades que eu tive assim no ensino remoto foram, assim, a falta de internet em casa, que eu não tinha assim pra fazer as atividades, um lugar adequado pra fazer as atividades, assim como eu não tinha internet em casa eu tinha que sair pra fazer e também assim que era, assim, muita atividade pra... assim... alguns professores deixava entregar fora do prazo e outros não. As vezes chegava até ficar sem nota, mas eu conversando com os professores eu ajetei, isso aí foram minhas dificuldades. (Aluno C, 2020)

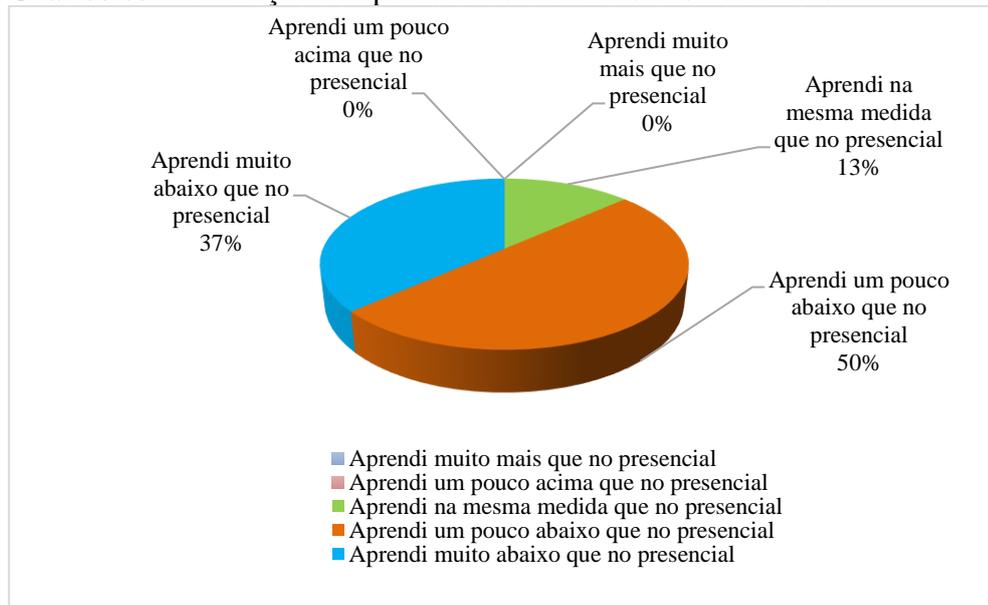
Esses fatores condicionaram negativamente o aprendizado durante o período do ensino remoto na escola, já que obstaram sobremaneira o acesso do aluno ao conhecimento.

Com relação aos professores, a nova realidade também interferiu significativamente no trabalho, uma vez que também suas condições foram postas à prova. Foram citadas a falta de domínio tanto do modelo do ensino remoto, quanto das plataformas digitais utilizadas, além do risco de contágio pela troca de materiais didáticos com os estudantes. Além disso, não foi fornecido pelo Estado nenhum aparato técnico, cabendo aos professores tirar do próprio salário para adquirir as ferramentas necessárias.

Olha foram vários obstáculos. Primeiramente, porque se tratou de uma realidade completamente nova. A qual nós não estávamos preparados para enfrentar. Pelo menos eu, não tive na formação acadêmica e preparo para lidar com o ensino remoto através das plataformas digitais que estão aí disponíveis. Isso ocasionou muito estresse e preocupação com o aprendizado dos alunos, tendo em vista que eles também não estavam preparados para utilizar desses meios tecnológicos. Tivemos que nos adequar a situação tendo que adquirir vários instrumentos como um celular melhor, computador, câmera digital e etc. (Professor A, 2020)

Trabalhar de forma remota foi desafiador, pois além de dificuldades em dominar os mais variados recursos tecnológicos no preparo das aulas, trouxe dificuldade de contato para localizar os alunos e responsáveis, risco de contágio com a troca de materiais didáticos, falta de aparelhos eletrônicos como celular e computador para os alunos e a burocracia para acessar as plataformas virtuais, seja por ausência de internet ou pelo domínio de acessar. (Professor B, 2020)

Nesse sentido, questionou-se aos estudantes como eles avaliaram o aprendizado, como um todo, durante o período do ensino remoto, tomando como referência o ensino presencial. As avaliações também foram negativas como podemos ver no gráfico abaixo.

Gráfico 03 - Avaliação do aprendizado durante o ensino remoto

Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Conforme relatado pela maioria dos alunos, o aprendizado ficou no geral em níveis mais baixos em comparação ao ensino presencial. No questionário aplicado, nenhum dos alunos assinalou que havia aprendido muito mais ou um pouco acima que no presencial. Para 13% dos alunos, a aprendizagem ficou na mesma medida, para 50% um pouco abaixo e para 37% ficou muito abaixo.

Nesse caso, para quase 90% dos alunos o aprendizado foi insatisfatório com relação ao ensino presencial. A ausência do acesso à internet, a falta do contato presencial com o professor e a inadequação do espaço da residência como ambiente de estudo estiveram entre os principais fatores citados.

De maneira remota é muito limitado, deficiente, é... a forma de aprender, eu acho que também o que também configura muito isso também é a desigualdade social que... se escancarou mais né na pandemia e que prejudicou muita gente criando barreiras aí e por isso é... essa alta... esse alto percentual de pessoas que acharam o ensino ruim, né? Minha opinião é essa. (Aluno A, 2020)

Sim, porque presencialmente a gente tem uma assistência melhor, tem os professores a disposição pra tirar as dúvidas na hora da explicação e estamos no ambiente escolar é... diferente do remoto porque a partir do momento que você está em casa surgem vários imprevistos, você não consegue se concentrar direito, pois tem que fazer suas obrigações e também nem sempre consegue tirar todas as suas dúvidas. (Aluno B, 2020)

Deixou a desejar até demais, porque no ensino presencial você tem os contato dos professores, você tira todas as suas dúvidas, no ensino remoto não né, que assim você consegue tirar algumas dúvidas mas não tira totalmente né. E

no ensino presencial é outra coisa. O que eu aprendi nesse ensino remoto, assim o que eu aprendi, assim, mais ou menos sabe, mas o que eu aprendi mais foi só a fazer texto e escrever, somente. (Aluno C, 2020)

Conforme observado nos depoimentos acima, a ausência do acesso à internet seguiu como entrave. Sobretudo, porque limitou também a esses alunos um maior contato com os professores para que pudesse tirar as suas dúvidas com relação aos conteúdos.

Figura 04 - Ambiente de estudo improvisado no lugar da casa onde tem sinal de internet no Sítio Amaragi, Lagoa Seca-PB



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

A figura acima ilustra uma situação corriqueira de ambientes de estudos improvisados em meio a realidade dos estudantes do campo com relação ao acesso à internet. A desigualdade social e a pandemia influenciaram nesse cenário, intensificando os problemas que esses alunos já enfrentavam. Muitos deles tiveram que conciliar a rotina de estudos com trabalho para ajudar na complementação da renda da família, ou mesmo ainda ajudar nos afazeres domésticos, já que com a ausência das aulas presenciais, se depararam com o aumento do número de pessoas em casa.

Nesse cenário, estudar ficou extremamente complicado. A necessidade de concentração foi comprometida pelas peculiaridades do ambiente doméstico. Muito alunos relataram entre outras dificuldades, o barulho dos aparelhos de som, dos eletrodomésticos, da televisão, das conversas e etc.

Figura 05 - Ambiente de estudo improvisado no Sítio Oití, Lagoa Seca-PB



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Para os professores entrevistados houve grande prejuízo para os alunos do campo no ano de 2020 e na realidade que se segue até então.

Sim, houve grande prejuízo por parte dos alunos do campo na questão da aprendizagem já que o ano letivo que se passou não voltará mais. Na verdade, a maioria dos alunos já haviam desistido ou comprometido sua aprovação. No final do ano, recebemos uma recomendação de que nenhum aluno deveria ser prejudicado, mas mesmo assim houve uma grande perda de conteúdo, de ritmo de estudos que será difícil de ser reposta. (Professor A, 2020)

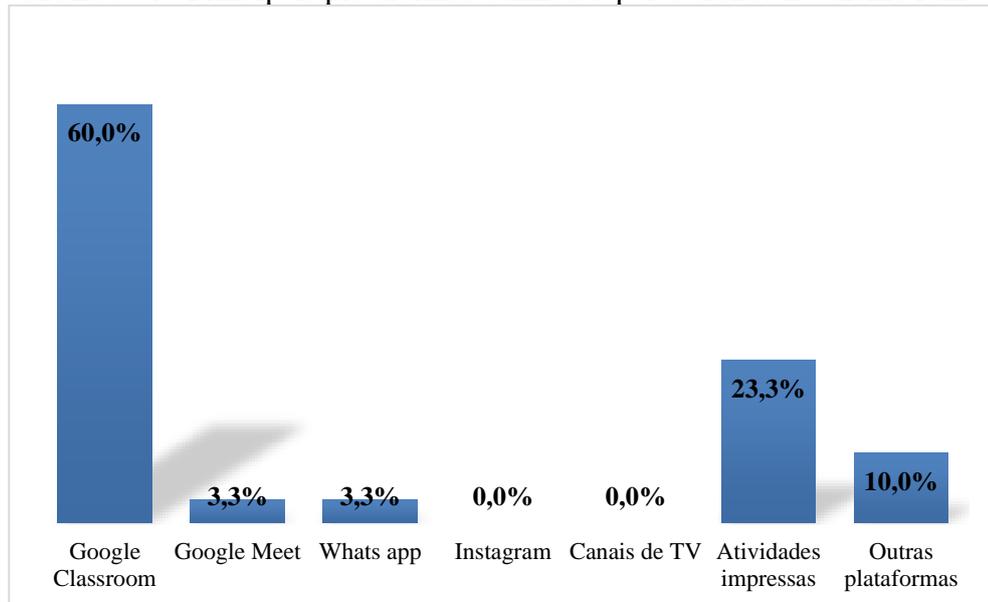
Sim, houve prejuízo, pois a falta de acesso à internet prejudicou a comunicação entre professores e alunos, bem como não promoveu o acesso as plataformas digitais que tínhamos disponíveis no momento, enfim foi uma tremenda barreira. (Professor B, 2020)

Para os profissionais, o acesso à internet criou uma barreira que prejudicou os alunos do campo que não tinham ou possuíam acesso limitado à internet, que, como havíamos salientado, provocou ainda mais desigualdade entre os estudantes. Vale registrar também que o Estado da Paraíba decidiu seguir a orientação do Conselho Nacional de Educação para que não houvesse reprovação no ano letivo. Infelizmente a medida, apesar de evitar o prejuízo dos alunos com relação ao ano difícil, acabou por camuflar a gigante evasão ocorrida e escamotear, por conseguinte, o problema do acesso à internet.

Questionamos ainda quais eram as principais plataformas utilizadas pelos alunos durante o ensino remoto. Entretanto, devido a pandemia, o questionário foi aplicado via aplicativo *WhatsApp*. Nesse sentido, se conseguiu apenas atingir os alunos que possuíam no

mínimo¹³ esse contato com a internet. De modo que, apesar da plataforma Google Classroom aparecer com 60% na utilização dos alunos em detrimento de 23,3% que pegavam atividades impressas, estima-se que o percentual de alunos que não tinham contato com as plataformas digitais era bem maior, chegando ao redor de 50% do alunado da escola.

Gráfico 04 - Principais plataformas utilizadas pelos alunos no ensino remoto



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Os professores explicaram que as principais estratégias se dividiram entre os alunos que possuíam a capacidade de entregar o material pela internet, nesse caso a principal estratégia era o envio das atividades na plataforma Google Classroom; e os que não possuíam, para esses últimos a solução encontrada foi a entrega de material impresso de forma quinzenal na própria escola. Para os alunos que detinham o acesso à rede, esses poderiam eventualmente assistir aulas pela plataforma Google Meet e também pelo *WhatsApp*, inclusive através de vídeos e outros materiais elaborados pelos professores. Nesse sentido, para esses alunos a problemática do aprendizado foi relativamente atenuada em relação aos demais.

A maior parte dos nossos alunos residem no campo, onde os pais sobrevivem, principalmente, da agricultura. A maioria deles levam uma vida muito simples e a ausência da internet é uma realidade. Quando tem, é de péssima qualidade. Não dá o suporte necessário para assistir as aulas síncronas, por exemplo. Então, a principal estratégia da escola foi quinzenalmente repassar para os alunos um material impresso, uma apostila com os conteúdos e as

¹³ Algumas operadoras de telefonia celular oferecem gratuitamente o acesso a plataforma *WhatsApp* conjuntamente com a inserção de créditos telefônicos. Dessa forma, embora alguns alunos tenham acesso ao ensino por essa plataforma, não se pode presumir que todos que tem acesso ao *WhatsApp* tenham acesso pleno à Internet, por isso 23,3% desses alunos disseram pegar atividades impressas.

atividades. Alguns alunos ainda pegavam alguma explicação pelo WhatsApp e ainda tinha os alunos que sequer possuía um transporte para ir até a escola pegar esse material. (Professor A, 2020)

Para aqueles que tinham acesso à internet, disponibilizamos atividades e material didático por plataformas digitais como o Google Classroom, ou utilizando redes sociais como WhatsApp para envio e devolutiva de atividades, lembretes etc., Instagram e Youtube para as transmissões de lives com temas que envolvesse o protagonismo juvenil. E para os alunos do campo que não tinham acesso à internet, disponibilizamos atividades impressas, confecções de apostilas ou roteiros para a execução de atividades do livro didático. (Professor B, 2020)

Embora a escola utilizasse essa estratégia como forma de atender os alunos que não possuíam acesso à internet, ela se apresenta de forma limitada, já que não permite que o aluno dialogue com o professor e tire suas dúvidas a respeito do conteúdo.

Figura 06 - Atividades impressas entregues pelos alunos



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

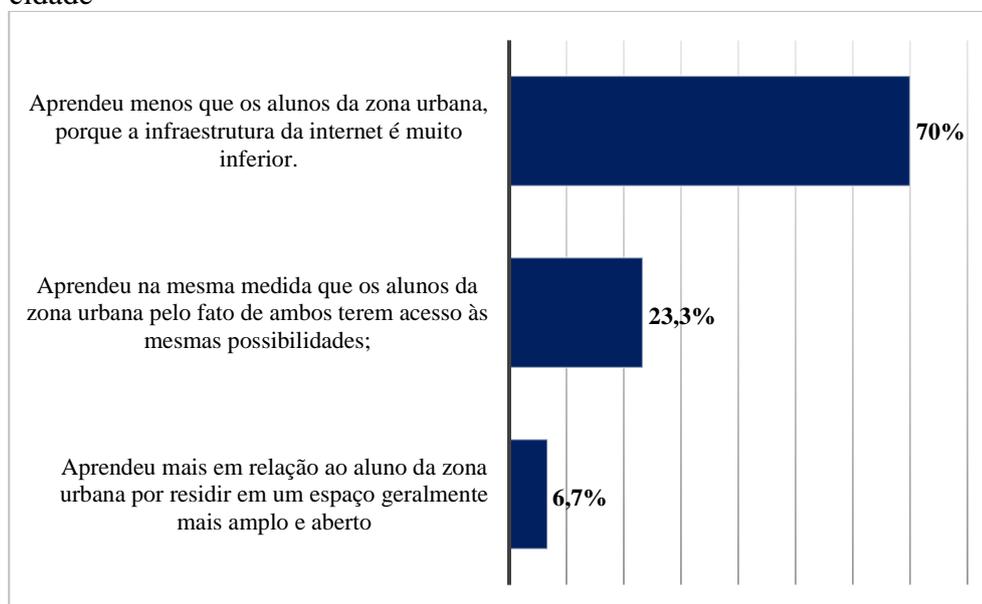
As atividades impressas, além de não dar o suporte necessário ao aluno, apresentavam diversos outros problemas como monotonia na realização das atividades, o que gerava desmotivação e desânimo. Para os professores, a multiplicidade de estratégias resultava na sobrecarga de trabalho, pois as múltiplas realidades complexificavam seu trabalho nas diferentes esferas (planejamento, execução e avaliação).

Outra problemática observada estava relacionada ao risco de contaminação pelo vírus, que poderia acontecer ou pelo contato direto entre pessoas ou pelo contato com os materiais. Tal risco se estendia tanto para os profissionais de apoio quanto para alunos e professores, já que tanto a retirada quanto a entrega do material impresso aconteciam de forma presencial, ou

pelo aluno ou por algum responsável, diretamente ao pessoal de apoio da escola, posteriormente esse mesmo material era repassado aos professores para correção.

Especialmente, para os alunos do campo, inegavelmente o principal público atingido pelas atividades impressas, o aprendizado do ano letivo de 2020 ficou bastante comprometido. Na avaliação deles, conforme gráfico a seguir, 70% disseram ter aprendido menos em relação aos alunos da zona urbana, por causa da estrutura inferior de acesso à internet. Outros 23,3% disseram acreditar ter aprendido na mesma proporção, e 6,7% estimam ter aprendido até mais que os alunos da zona urbana.

Gráfico 05 - Avaliação do aprendizado do aluno do campo em relação ao aluno da cidade



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

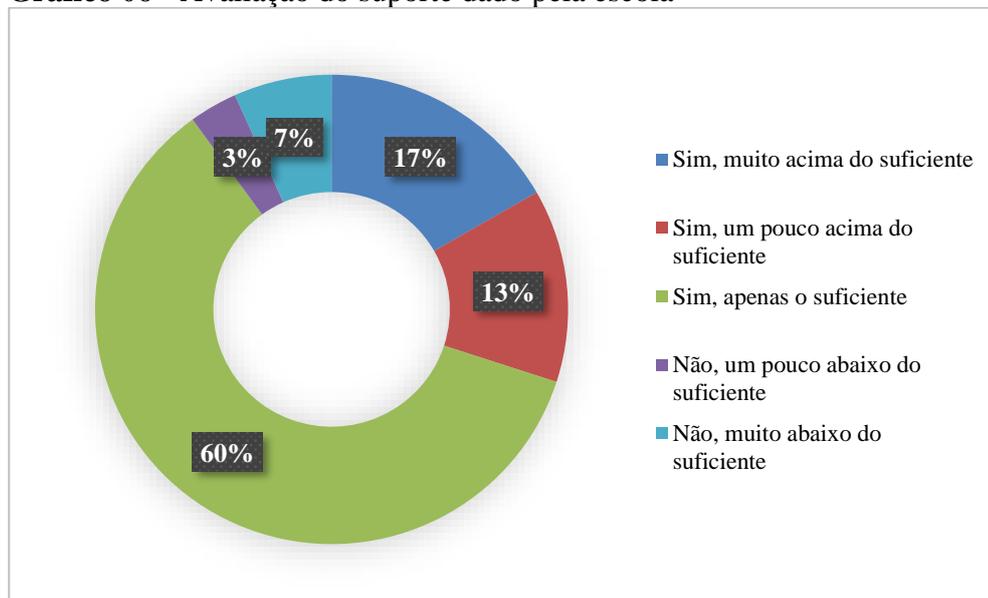
Alguns alunos explicaram que a dificuldade de acesso à internet pelas pessoas que são domiciliadas no campo está relacionada à desigualdade social, pois, muitas famílias não possuem condições financeiras favoráveis para instalação da internet em casa. Outro obstáculo apontado é com relação ao alcance do sinal de internet (banda larga) fornecido pelas empresas provedoras específicas e pelas operadoras de telefonia (dados móveis). Segundo eles, o sinal disponibilizado é de pequeno e médio alcance e que essa questão está vinculada à falta de interesse das empresas em investir no melhoramento da conexão para esses espaços. Além disso, foi mencionada, também, a dificuldade do acesso à escola, que fica na cidade por falta de transporte escolar, o que fez com que as atividades impressas não chegassem a todos os alunos, conforme pode-se observar nos depoimentos dos alunos.

Olha, eu acho que sim. A gente que mora na zona rural enfrenta diversos entraves assim em questão e em relação à internet. Além da desigualdade social, além do alto índice de pessoas em estado de pobreza que vivem na zona rural, existe também um problema com, por exemplo, as provedoras de internet. É... são ruim e médio alcance, são é... As redes... as operadoras também de telefone, é um sinal não tão bom, eu acho que isso é... configura ainda mais é... essa problemática, eu acho que atrapalha um pouco, além de... dessa questão de desigualdade, eu acho que tem isso também, eu acho que as vezes falta um pouco mais de investimento dos... das empresas na questão pra quem mora na zona rural é... meio que a conectividade, espalhar conectividade para essas pessoas. (Aluno A, 2020).

Com certeza dificultou bastante, porque essa questão da internet ela é uma questão muito difícil porque nem todos os alunos tem internet em casa, não é verdade? E também os alunos das escolas de Lagoa Seca eles são a maioria, são da zona rural. Então, isso foi um dos motivos que fez com que eles desistissem de estudar, desistissem do ano letivo, então de fato, é... morar na zona rural, traz muitas dificuldades para os alunos por conta da internet, e também por conta do acesso à cidade. Muitas pessoas não tem um transporte pra ir até a cidade buscar as atividades impressas e tudo mais que a escola também forneceu, então é bastante complicado essa relação entre o aluno e a internet e ainda por cima as atividade impressas disponibilizadas pela escola. (Aluno E, 2020)

Diante dessa realidade desestimulante, a escola tentou fazer o que estava ao seu alcance. Questionado aos alunos como eles avaliavam o suporte dado pela escola durante o ensino remoto. Para 60% dos alunos, o suporte dado pela escola foi adequado, porém apenas o suficiente. Outros 30% julgaram o suporte adequado, considerando-o pouco acima ou muito acima do suficiente. Já para 10% dos alunos a avaliação foi negativa.

Gráfico 06 - Avaliação do suporte dado pela escola



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

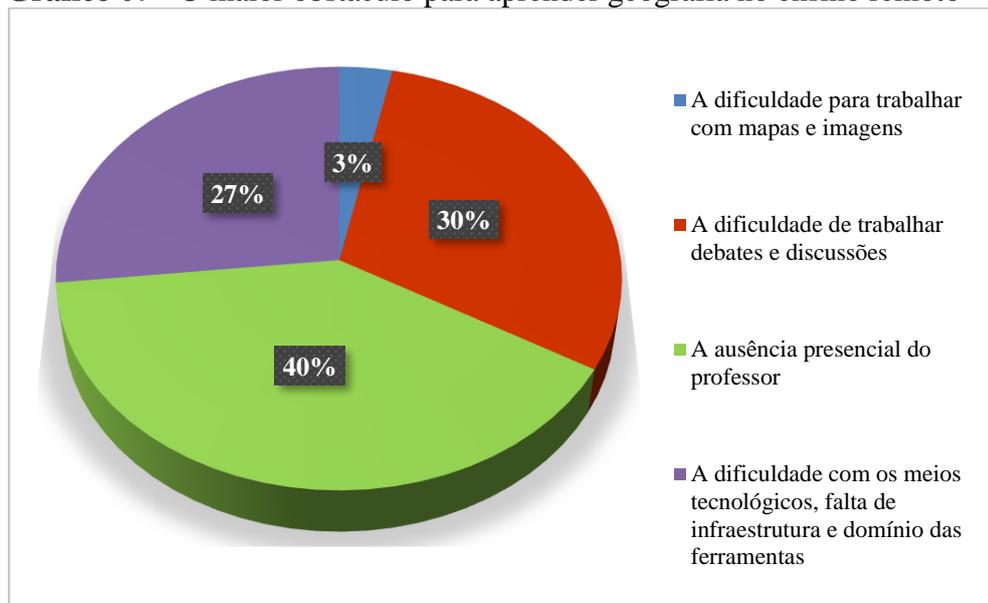
Diante desse quadro, pode-se avaliar que, mesmo diante de todas as situações negativas encontradas durante o período pandêmico, os estudantes avaliaram o suporte da escola como um ponto positivo. Na verdade, trata-se do reconhecimento do esforço da equipe escolar que, mesmo afetada pela repentina implementação do ensino remoto, conseguiu com presteza fornecer um suporte que foi avaliado como satisfatório pelos estudantes.

5.2 Ensino de geografia e Educação do campo durante o ensino remoto

Afim de entender como se relacionaram o ensino de geografia e as aprendizagens referentes ao campo no ensino remoto, questionou-se esses alunos primeiramente sobre qual o maior obstáculo para aprender especificamente geografia no ensino remoto, tendo em vista que, para esses estudantes houve particular dificuldade, com relação ao acesso às aulas.

Nesse sentido, conforme o gráfico abaixo, houve respostas variadas. A maior dificuldade apontada foi a ausência presencial do professor na sala de aula, que representou 40% dos alunos. Para 30% foi a dificuldade de trabalhar debates e discussões. Para outros 27% a dificuldade com os meios tecnológicos, falta de estrutura e domínio das ferramentas. Por fim, para 3% do alunado foi a dificuldade para trabalhar com mapas e imagens.

Gráfico 07 - O maior obstáculo para aprender geografia no ensino remoto



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

A disciplina de geografia, sem dúvidas, requer dos professores habilidades muito particulares a esse campo do conhecimento. Podemos citar o trabalho com mapas, com imagens,

com debates e discussões, dentre outros. É evidente que a ausência do professor na sala de aula e a dificuldade dos estudantes no acesso às ferramentas tecnológicas para os alunos do campo obstaram o processo de ensino-aprendizagem. Conforme pode-se observar nos depoimentos abaixo.

Olha eu acho que nada substitui um professor, nada substitui o ambiente escolar, porque na escola desde o momento que a gente entra até o final do dia, tudo é aprendido, tudo é aproveitado, diferentemente do ensino remoto que a gente tem aquele momento ali depois se enterte com outra coisa, seja com uma televisão. (Aluno A, 2020)

A principal dificuldade pra mim foi sem dúvidas a falta do professor na sala de aula. Pois, nada preenche o vazio de uma explicação e o contato de aluno e professor. Muitas vezes no meio da explicação surge uma dúvida e você chega e pergunta e na mesma hora você tem a resposta. Então essa foi uma das coisas que mais me atrapalhou nesse ensino remoto. (Aluno B, 2020)

A realidade posta pela pandemia, de certa forma, despertou uma significativa reflexão na comunidade escolar sobre a importância da interação direta e presencial do professor no processo de ensino-aprendizagem. De modo que, não há indícios, para esses alunos de que no futuro próximo seja dispensável esse contato.

Foi questionado também se a disciplina de geografia contribuiu para a reflexão sobre a situação pandêmica vigente. Para 93% do alunado pesquisado, a disciplina teria contribuído sim, variando entre alguns e muitos momentos de discussão e reflexão. Apenas 7% afirmaram que a disciplina não teria contribuído com a temática, havendo poucos ou nenhum momento de discussão e reflexão.

Gráfico 08 - A contribuição da disciplina de geografia para a reflexão do aluno do campo sobre a Pandemia do COVID-19



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

O gráfico acima exprime a relevância que a disciplina de geografia tem no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes do campo. Os conhecimentos geográficos despertam no aluno a capacidade de análise de acontecimentos, tanto em escala local quanto global, possibilitando a ele a compreensão da sua realidade. Os depoimentos abaixo são uma solidificação desses dados:

Olha eu acho que o ensino da Geografia ajuda bastante é... na compreensão de vários acontecimentos que aconteceram durante a pandemia. E também se você voltar ao passado e comparar com acontecimentos de hoje em dia, a gente pode ver situações parecidas, não iguais, mas parecidas, por exemplo, a corrida espacial, é... a corrida da vacina hoje, as acusações e as trocas de farpas da Guerra Fria é... aí hoje as acusações da criação de um vírus, as acusações de quem soltou o vírus. Eu acho que o ensino da Geografia contribui bastante, porque a gente meio que pôde comparar também é... é... essa questão de transições econômicas, eu acho que o comunismo, capitalismo, tudo entrou ainda mais em evidência durante a pandemia, tudo que foi ensinado durante as aulas de geografia durante todo esse período que a gente estudou. (Aluno A, 2020)

Sim, sim. O ensino de geografia me ajudou a refletir durante esse período de pandemia sobre as questões relacionadas à desigualdade social, a desigualdade regional, onde muitas pessoas, né, ficaram e ainda estão na mira de muitos preconceitos, principalmente, nesse momento de pandemia, então a geografia ela traz sim essa temática que mostra a realidade de muitas pessoas, não traz a realidade do campo ainda tão é... bem vista, mas ela mostra as questões das desigualdades sociais, desigualdades é... regionais que são muito importantes também dentro do ensino da geografia. Então a geografia sim, me ajudou bastante a refletir nesse período de pandemia e

pensar mais nas outras pessoas, nas condições de vida de outras pessoas. Então a pandemia ela afetou os setores econômicos, afetou a educação, afetou é... regiões mais pobres, é... então todos esses fatores estão incluídos dentro da geografia. Então a geografia ela é uma disciplina muito importante, principalmente, nesse período de pandemia. (Aluno E, 2020)

Para os estudantes, a disciplina de geografia trouxe inúmeras reflexões sobre as situações vivenciadas durante a pandemia de Covid-19. Foram citadas discussões no campo econômico, social, geopolítico, dentre outros. O debate e a discussão se mostram como metodologias de ensino inerentes à construção do conhecimento geográfico. Os depoimentos reforçaram a importância da disciplina no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, o que contribui, significativamente para emancipação desses sujeitos.

Para os professores entrevistados, quando questionados sobre o papel do professor de geografia diante do quadro de pandemia, foi reforçada a pertinência da disciplina. Para eles, o professor deve trabalhar de forma dinâmica, relacionado as realidades locais aos fenômenos globais.

Eu acho que o principal papel do professor de geografia durante a pandemia é informar aos alunos de maneira global o que está acontecendo, nas disputas geopolíticas, nos impactos econômicos, no aumento da desigualdade social e propor para eles reflexão e debates sobre essas questões. (Professor A, 2020)

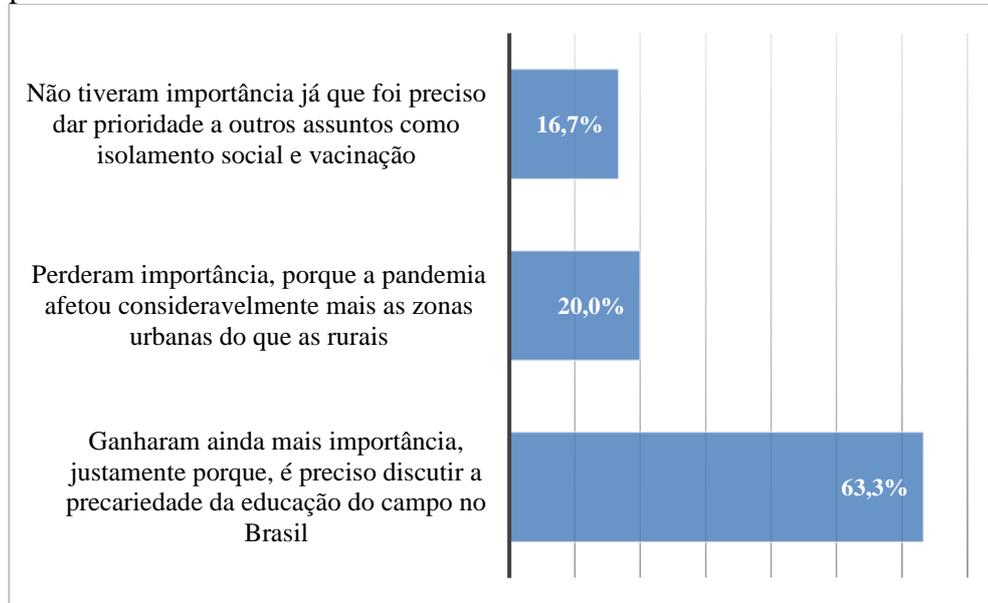
O professor de geografia deve trabalhar de forma que permita aos alunos a compreensão da dinâmica de tudo que está acontecendo no mundo, partindo do entendimento da realidade local até a global, como por exemplo trabalhar com temas relacionados a desigualdade social, avanços e uso de tecnologias, a importância da agricultura familiar na produção de alimentos em época de pandemia, a importância da escola para a sociedade, bem como a importância das instituições públicas para a garantia de direitos. (Professor B, 2020)

Observa-se a importância da geografia na discussão dos contextos atuais e seus efeitos em diferentes escalas. Para os alunos do campo, especialmente os do município de Lagoa Seca, a reflexão sobre os impactos da pandemia sobre atividade agrícola familiar não pôde deixar de ser inserida. Uma vez, que o impacto financeiro sentido, nos mais diversos campos econômicos, refletiu-se também no horizonte dos próprios alunos. Muitos deles, precisaram se desdobrar para complementar a renda familiar com trabalho extra e ainda assim conciliar com os estudos, o que também repercutiu no aprendizado durante esse período.

Desse modo, para 63,3% dos estudantes pesquisados, durante a pandemia de Covid-19, os conteúdos de geografia agrária ganharam ainda mais importância, justamente porque

precisou enfatizar a discussão da precariedade da educação do campo no Brasil, o que denota como se deu esse impacto no aprendizado, conforme pode-se observar no gráfico 09.

Gráfico 09 - Opinião dos alunos sobre os conteúdos de geografia agrária durante a pandemia

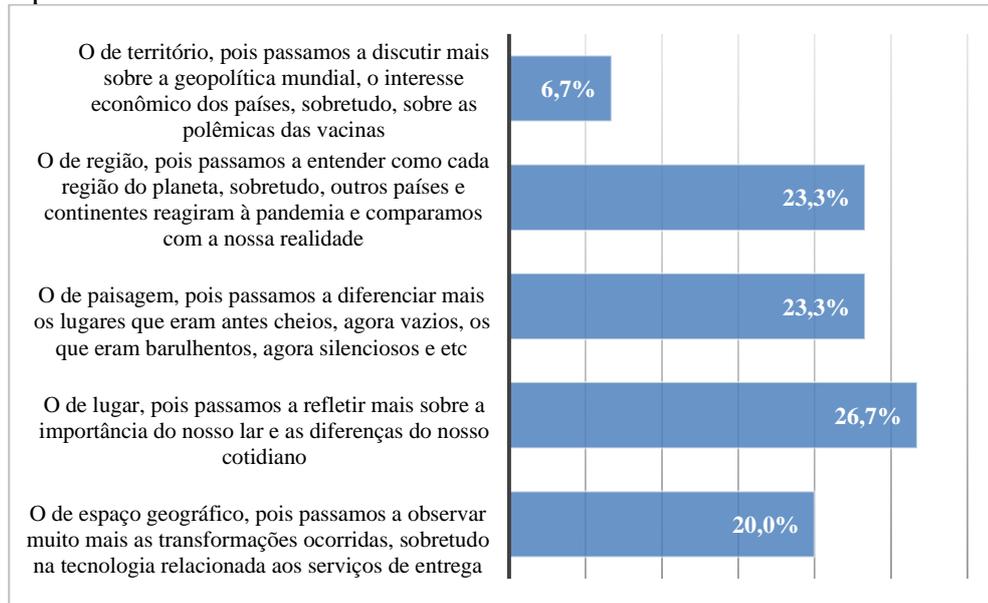


Fonte: Pesquisa direta, 2020.

É importante destacar que apesar de viverem no campo, uma minoria do alunado, mas ainda uma parte importante, não conseguem fazer uma conexão entre os acontecimentos globais e suas realidades locais. Isso possivelmente está relacionado a falta de uma proposta de ensino nesse sentido. O reflexo disso está nos outros 20% dos alunos que consideram que esses conteúdos perderam importância porque a pandemia afetou mais as áreas urbanas do que as rurais e os 16,7% que sublinharam que as temáticas não tiveram importância, já que isolamento social e vacinação ganharam mais espaço.

Com relação as categorias geográficas (espaço, lugar, paisagem, região e território), foi indagado aos estudantes sobre qual foi o conceito considerado por eles como o mais importante para as discussões nesse período. As respostas demonstraram que a pandemia levou os alunos a refletir sobre todas as categorias. O que demonstrou o caráter abrangente da temática para a geografia na opinião dos alunos do campo.

Gráfico 10 - O conceito mais importante da geografia para o aluno do campo durante a pandemia

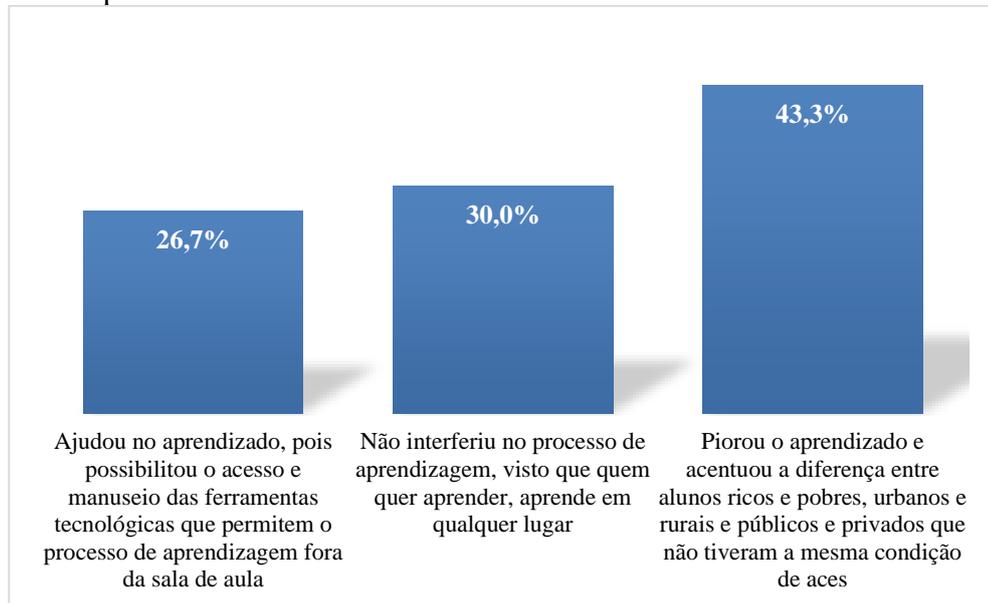


Fonte: Pesquisa direta, 2020.

O conceito de lugar para 26,7% foi eleito como o mais importante, sendo que pesou sobre essa decisão as reflexões sobre o distanciamento social, sobretudo, nos lares camponeses, que ainda resguardam relativa coletividade. Para 23,3% foi o conceito de paisagem, pois o elemento humano que dá mais vida e a qualifica estiveram diminuídos. Para outros 23,3% pesou o conceito de região, já que cada área do planeta, de acordo com suas especificidades, passou a lidar com a pandemia de um jeito, expressões pouco conhecidas como lockdown, delivery, home office, dentre outros, passaram a fazer parte do vocabulário de áreas que nunca pensaram em utilizá-las, como nos espaços camponeses. 20% dos alunos destacaram as transformações ocorridas no espaço geográfico, o fechamento dos espaços comerciais e o aumento da movimentação de mercadorias pelos serviços de entrega. E ainda 6,7% destacaram as disputas territoriais geopolíticas, notadamente o conflito dos decretos, a partir das posições políticas dos governantes e as disputas comerciais em torno da comercialização das vacinas.

Outro fator importante foi a avaliação dos alunos do campo sobre o processo de globalização na pandemia, para 43,3% ele piorou o aprendizado desses estudantes, uma vez que acentuou a diferença entre alunos ricos e alunos pobres, urbanos e rurais, públicos e privados, já que o mesmo evidenciou o desequilíbrio no acesso aos meios tecnológicos. Para 30% dos alunos, o processo de globalização não interferiu no processo de aprendizagem. E Para 26,7% dos educandos, esse processo ajudou na aprendizagem, já que contribuiu para o acesso e manuseio das ferramentas tecnológicas que permitem o aprendizado fora da sala de aula, conforme se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 11 - Avaliação sobre o processo de globalização nessa pandemia para o aluno do campo

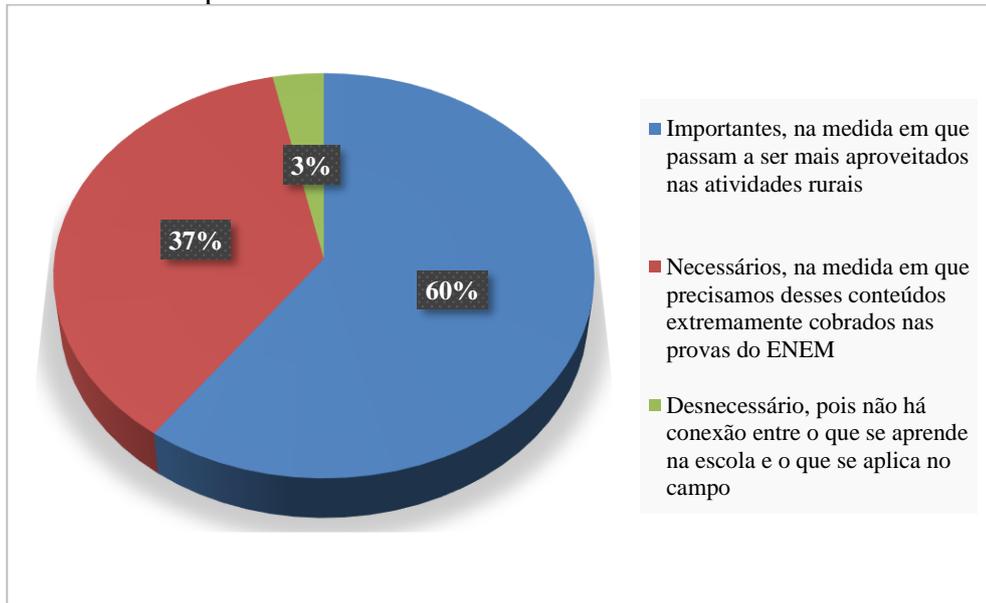


Fonte: Pesquisa direta, 2020.

O resultado denota, portanto, o caráter contraditório que tem o processo de globalização na vida dos estudantes do campo. A percepção crítica dos alunos foi aguçada pelo período de ensino remoto na pandemia. E mais uma vez a ausência ou a precariedade do acesso às ferramentas tecnológicas disponíveis no processo educacional submeteu a maioria dos alunos a identificarem o processo de globalização como um fenômeno excludente e negativo. Apesar de uma minoria dos alunos entenderem que o manuseio das ferramentas tecnológicas também ajudou no aprendizado.

Os conteúdos de geografia relacionados a natureza e meio ambiente também foram considerados pelos alunos do campo, que disseram em sua maioria avaliar as referidas temáticas como importantes. Para 60% dos alunos, essas se tornam mais relevantes à medida em que passam a ser mais aproveitadas nas atividades rurais, já para 37% esses conteúdos são necessários, na medida em que são cobrados pelo ENEM. Para apenas 3% dos estudantes pesquisados, esses conteúdos são desnecessários, já que não há conexão entre o que se aprende na escola e o que se aplica no campo, conforme pode se observar no gráfico abaixo.

Gráfico 12 - Avaliação dos conteúdos relacionados a natureza e meio ambiente para o aluno do campo



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Na verdade, as respostas mostram que, particularmente para esses alunos, a relevância dos conteúdos se dá principalmente pela associação das teorias aprendidas na escola com o sentido prático dos mesmos. A realidade vivida por esses estudantes, principalmente, daqueles que estão cercados pelos fazeres cotidianos da agricultura camponesa, condiciona o processo de ensino-aprendizagem, de tal modo, que se fazem necessárias pontes entre os conteúdos aprendidos e suas funções.

Conforme já discutido, fazer com que o aluno do campo seja partícipe do processo, identificando-se como parte do conteúdo que é trabalhado em sala de aula é essencial para alimentar o sentimento de pertencimento, apropriação e valorização de sua realidade. Infelizmente essa necessidade é negligenciada pelo poder público. Especificamente no município de Lagoa Seca, onde há necessidade premente de discutir uma proposta de educação voltada para essas demandas.

Segundo os professores de geografia existe uma necessidade de aproximação maior no município entre os conteúdos de geografia com a educação do campo.

Sim. Entendo que para nossa realidade de município que tem a sua vida principalmente relacionada às atividades do campo, deveria existir uma maior aproximação dos conteúdos de geografia com a realidade deles. A gente tenta incluir da maneira que dá algumas coisas, mas confesso que ainda são insuficientes. Deveria existir uma estratégia melhor, pensada pela a escola para incluir mais esses estudantes. Eles são muito carentes e a maioria deles ainda tem muito preconceito com as coisas do campo, é preciso desfazer isso. (Professor A, 2020)

Sim, visto que a maior parte dos nossos alunos são do campo. Dessa forma, trabalhar em conjunto com as diferentes áreas do conhecimento, promovendo a integração da BNCC com as disciplinas dos cursos técnicos que temos disponível na escola, estimulando uma articulação dos conteúdos de geografia que envolvam a realidade do nosso aluno do campo em seu cotidiano. (Professor B, 2020)

Para os professores ainda não existe, de forma material, uma proposta que atinja tais propósitos, de forma que, há no máximo tentativas isoladas, mas que ainda não são suficientes. Segundo eles, a proposta deveria estabelecer um esforço interdisciplinar, das várias disciplinas, conjuntamente com os cursos técnicos da escola, promovendo, portanto, uma abrangente integração da educação do campo com a BNCC. Os mesmos, segundo os depoimentos frisam a necessidade de inclusão desses alunos e a desconstrução dos estereótipos construídos ao longo do tempo pelos projetos educacionais voltados para a educação urbana-industrial.

A percepção dos professores é que essa falta de conexão leva ao aluno do campo a desmotivação na relação de ensino-aprendizagem, que pode gerar a evasão desses estudantes. O ensino de geografia, pelas próprias características da disciplina, pode funcionar como uma ponte nesse sentido, os seus conteúdos e temáticas e a forma como são abordados, tem nessa realidade, um campo aberto para proposição de projetos interdisciplinares e transversais, como por exemplo a preservação da natureza, o desenvolvimento sustentável, o reconhecimento da identidade, dentre outros.

Os alunos também identificam essa necessidade de aproximação. De certa forma, a maior parte dos conteúdos que chegam até eles está baseado em propostas didáticas que marginalizam as realidades do campo, o que acaba secundarizando essas temáticas.

Nas entrevistas os alunos disseram sentir falta de conteúdos relacionados a realidade do campo. Como pode-se observar adiante.

Eu acho que sim. Eu acho que até também, não somente pra aproximar é... mais a comunidade do campo, que nossa comunidade é uma comunidade rural né. Eu acho também pra quebrar esse preconceito que muita gente tem de trabalhar com o campo, de... trabalhar com as principais atividades econômicas. Eu acho que o ensino da Geografia deveria ser muito mais voltado em nossa cidade caracterizada pela agricultura familiar, acho que deveria ser muito mais voltado a essas maneiras de trabalho, a sustentabilidade, eu acho a conservação também. (Aluno A, 2020)

Sim, falta. Acho que poderia sim abordar assuntos mais próximos da nossa realidade, pois tem coisas que a gente vê na matéria que é muito distante do que realmente acontece por perto de nós. (Aluno B, 2020)

Sim, sinto falta sim. Porque a Geografia que eu estudei abre poucas coisas do campo sabe. Assim eu sinto falta sim de ter um conteúdo mais aprofundado pras pessoas que moram no campo. (Aluno C, 2020)

Sobre a disciplina de geografia, os alunos destacaram tanto o pequeno espaço destinado aos conteúdos relacionados ao campo, bem como, a necessidade de aproximação com a realidade vivida por eles, visto que muito do que se é trabalhado na disciplina em sala de aula distancia-se do cotidiano desses estudantes. Outro fator destacado é a ausência de reconhecimento e valorização da identidade dos sujeitos do campo, uma vez que, existe ainda muito preconceito dos próprios alunos como o próprio modo de vida e suas formas de trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES

Historicamente, a educação do campo foi negligenciada pelo poder público em detrimento da educação rural no Brasil, já que essa última objetivava apenas atender aos interesses mercadológicos do capital. A busca por uma educação emancipatória, voltada para o reconhecimento e valorização da identidade dessa população, foi fruto da luta incansável dos movimentos sociais, que foram os precursores no apontamento dessas demandas. O debate da temática da educação do campo, apesar de extremamente recente na história da educação brasileira, tem se mostrado importante na construção de uma educação mais inclusiva no Brasil.

O espaço camponês é rotulado, comumente, tanto pelo poder público, quanto pela sociedade e até por alguns materiais didáticos, apenas como uma área de produção, tomando por base somente seus aspectos econômicos. Dessa forma, essa visão limitada e superficial secundariza esse locus do “espaço da vivência” dessas populações, negligenciando seu modo de vida e caricaturando o mesmo, geralmente, como lugar do atraso, da pobreza e da ignorância. Nesse sentido, a educação para o sujeito do campo deve despertar nele o sentimento de emancipação, de interpretação crítica da realidade, da desconstrução dos estereótipos e da transformação consciente das realidades de exploração constituídas pelo capital.

A proposta de aproximação entre o ensino de geografia e educação do campo tornou-se notadamente importante nessa conjuntura, visto que nos lugares onde predominam populações camponesas, a exemplo do município de Lagoa Seca, as abordagens tradicionais da disciplina não condizem com as realidades do cotidiano dos estudantes. O aproveitamento da cultura e dos saberes locais enriquecem a experiência do ensino de geografia, dando sentido prático aos conteúdos e tornando-se um *a priori* para o aprendizado dos fenômenos geográficos em diferentes escalas.

O ensino de geografia dentro dessa perspectiva torna-se essencial para a valorização e apropriação da identidade dessas populações, construindo no educando o sentimento de pertencimento aos conteúdos que estão sendo aprendidos. Desse modo, o aluno consegue observar-se como partícipe do processo de ensino-aprendizagem, o que, por conseguinte, tende a gerar mais motivação ao mesmo e assim diminuir em termos gerais, os altos índices de evasão desse público discente.

As características geográficas do município de Lagoa seca apontam para a necessidade de uma abordagem diferente do ensino, que inclua em seu currículo o aproveitamento dessas demandas locais. O professor de geografia, particularmente, pode se nutrir de todo esse

potencial, para oferecer ao estudante uma experiência de ensino mais dinâmica em todas as áreas da disciplina, como se mostrou no trabalho.

Dessa forma, analisada a conjuntura da ECIT Francisca Martiniano da Rocha, bem como do município de Lagoa Seca, observa-se que a necessidade de implantação da proposta de aproximação entre o ensino de geografia e a educação do campo urge, visto que, primeiramente, há um elevado contingente de alunos residentes na zona rural que já não possuem acesso a uma educação de nível médio no seu próprio lugar de vivência. E, conjuntamente a isso, a educação que lhes é fornecida na zona urbana, não condiz com as premissas inerentes aos seus contextos de vida.

A pesquisa também observou que o sentimento de carência dessa abordagem é sentido tanto por professores quanto por alunos, que destacam em seus depoimentos o desejo por uma educação geográfica mais voltada para as realidades locais. De certa forma, foi positivo observar que, para os fins desse trabalho, temáticas como categorias geográficas, globalização, natureza, meio ambiente e, notadamente, geografia agrária se mostraram relevantes aos olhos dos alunos nas discussões sobre o ensino de geografia, a educação do campo e o ensino remoto.

A utilização das TICs, conforme debatido, poderia ser um recurso facilitador do aprendizado, especialmente para os alunos do campo em tempos de pandemia. Entretanto, no contexto analisado, a implantação dessas tecnologias demonstrou ser ainda um obstáculo para essa realidade. A forma emergencial e apressada conforme foi conduzida a inserção dessas tecnologias no ano letivo de 2020 escancarou as disparidades existentes no universo educacional brasileiro e a negligência por parte do poder público, não sendo diferente no município de Lagoa Seca. Desse modo, a pesquisa mostrou relativo comprometimento dessa viabilidade, já que a escola, os alunos, os professores, e de modo geral a comunidade escolar não estão devidamente preparados para o suporte dessas demandas.

De modo geral, a pesquisa também mostra que os alunos do campo foram os mais prejudicados com a conjuntura do ano letivo de 2020. A realidade da pandemia conseguiu piorar ainda mais a qualidade da aprendizagem por parte desses alunos. Especialmente, porque de acordo com os dados coletados, a falta do acesso à internet, a deficiência de infraestrutura, bem como a ausência de outras condições materiais e financeiras foram barreiras determinantes para o aprendizado no ano letivo de 2020.

Diante dessa conjuntura de não acesso a essas tecnologias, a estratégia encontrada pela escola para o suprimento da demanda foi a disponibilização das atividades impressas. Entretanto, a tática não conseguiu surtir o efeito desejado sobre o alunado. A ausência presencial do professor no acompanhamento diário do aluno na sala-de-aula se mostrou um

fator decisivo no desenvolver do aprendizado. Sendo, portanto, pauta constante nos depoimentos dos alunos.

Diante dessas circunstâncias, tornam-se preocupantes os impactos gerados pela qualidade do ensino oferecido aos alunos do campo em tempos de pandemia e de pós-pandemia. Não há como mensurar o prejuízo causado do ponto de vista educacional para estes educandos no presente e no futuro. Nesse sentido, a discussão dessa conjuntura não pode passar despercebida pela sociedade em geral. Visto que, para a atenuação desses problemas será imprescindível a participação social e a atuação do poder público no planejamento e na execução de ações que possam minimizar esse passivo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf> . Acesso em: 25 de janeiro de 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de ABRIL de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 03 de fevereiro de 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf. Acesso em: 03 de fevereiro de 2021.
- BRASIL. Governo Federal. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2021.
- BUTH, Fernanda. **O ensino/aprendizagem de Geografia no contexto da educação popular: a experiência em escolas itinerantes de acampamentos do MST/RS.** 2003. (Monografia) – Monografia de Especialização - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2003.
- CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento.** Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo.** In: III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Luziânia-GO. 2007.
- CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?.** Terra Livre. São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.br). **TIC Educação - 2019 - Escolas Rurais**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/educacao/2019/escolas-rurais/> Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandrini (Org.) **A Geografia na sala de aula**. 9 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) **Por uma educação do campo**. Brasília: Incri; MDA, 2008.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de 2000**: População. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9663-censodemografico2000.html?edicao=9771&t=downloads>. Acesso em 05 de abril de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de 2010**: Cidades. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?.1> Acesso em 05 de janeiro de 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. nº 88. Disoc – Diretoria de Estudo e Políticas Sociais. Agosto, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf Acesso em: 30 de março de 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Ipea analisa estratégias para universalizar o ensino remoto na pandemia**. Setembro, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36560. Acesso em: 30 de março de 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, D. M^a. L. R. **A educação do/no campo no ensino de geografia**: a experiência das escolas de nível fundamental, anos finais, no município de Lagoa Seca-PB. [Monografia] (Licenciatura em Geografia) Campina Grande: UFCG, 2019.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

QUARTIERO, Elisa Maria. **As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação**. Revista Brasileira de Informática na Educação – Número 4 – 1999. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2294/2056> Acesso em: 27 de fevereiro de 2021.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branco do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. In: **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; OLIVEIRA, César José de. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília: Incra; MDA, 2008.

SANTOS, Elizangela Jerônimo dos. **Tarimba: aspectos históricos e culturais de Lagoa Seca (1929 – 1969)** – Bauru, SP: Canal6, 2007.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 9. reimpre. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SOUZA, Jamerson Raniere Monteiro de. **Resistência e Recriação Camponesa a partir da Programa de Aquisição de Alimentos no município de Lagoa Seca – PB**. [Dissertação de mestrado] João Pessoa: UFPB/CCEN, 2015.

TIRADENTES, Aparecida. Educação Corporativa. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TORRES, Míriam Rosa; SIMÕES, Willian. **Educação do Campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil**. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 22. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA**

DENIZE MARIA LEAL RAMALHO MONTEIRO

Orientadora: Prof^ª. Ms. Nathália Rocha Morais

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM
OLHAR SOBRE OS ALUNOS DO CAMPO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E
TÉCNICA FRANCISCA MARTINIANO DA ROCHA NO MUNICÍPIO DE LAGOA
SECA-PB**

Questionário sobre educação do campo, ensino de geografia e ensino remoto

1- Que conceito que você daria ao ensino remoto para o aluno do campo?

- a) Excelente;
- b) Bom;
- c) Regular;
- d) Ruim;
- e) Péssimo.

2- Como você avalia o seu aprendizado durante o período do ensino remoto?

- a) Aprendi muito mais que no presencial;
- b) Aprendi um pouco acima que no presencial;
- c) Aprendi na mesma medida que no presencial;
- d) Aprendi um pouco abaixo que no presencial;
- e) Aprendi muito abaixo que no presencial.

3- Durante o período do ensino remoto, que ferramenta tecnológica mais contribuiu para seu aprendizado?

- a) Google Classroom;
- b) Google Meet;
- c) WhatsApp;

- d) Instagram;
- e) Canais de TV;
- f) Atividades impressas;
- g) Outras plataformas.

4- Considerando o ensino remoto, quais as maiores dificuldades enfrentadas por você?

(Nesta questão pode ser assinalada mais de uma resposta)

- a) A internet ruim/falta de internet;
- b) A ausência do professor;
- c) Falta de equipamento adequado;
- d) Falta de apoio dos pais;
- e) Desestímulo por conta da pandemia;
- f) Necessidade de trabalho;
- g) Problemas pessoais ou familiares;
- h) Outros.

5- Em sua opinião, a escola deu o suporte adequado para o ensino remoto?

- a) Sim, muito acima do suficiente;
- b) Sim, um pouco acima do suficiente;
- c) Sim, apenas o suficiente;
- d) Não, um pouco abaixo do suficiente;
- e) Não, muito abaixo do suficiente.

6- Em sua opinião, a disciplina de geografia fez o aluno do campo refletir sobre a pandemia de Covid-19?

- a) Sim, houve muitos momentos de discussão e reflexão;
- b) Sim, houve alguns momentos de discussão e reflexão;
- c) Não, houve poucos momentos de discussão e reflexão;
- d) Não houve momentos de discussão e reflexão.

7- Em relação à pandemia, você acha que o aluno do campo:

- a) Aprendeu mais em relação ao aluno da zona urbana por residir em um espaço geralmente mais amplo e aberto;

- b) Aprendeu na mesma medida que os alunos da zona urbana pelo fato de ambos terem acesso às mesmas possibilidades;
- c) Aprendeu menos que os alunos da zona urbana, porque a infraestrutura da internet é muito inferior.

8 - Em sua opinião, qual o maior obstáculo para aprender geografia no ensino remoto?

- a) A dificuldade para trabalhar com mapas e imagens;
- b) A dificuldade de trabalhar debates e discussões;
- c) A ausência presencial do professor;
- d) A dificuldade com os meios tecnológicos, falta de infraestrutura e domínio das ferramentas.

9- Em sua opinião, para o aluno do campo nessa pandemia qual foi o conceito mais importante da geografia?

- a) O de espaço geográfico, pois passamos a observar muito mais as transformações ocorridas, sobretudo na tecnologia relaciona aos serviços de entrega;
- b) O de lugar, pois passamos a refletir mais sobre a importância do nosso lar e as diferenças do nosso cotidiano;
- c) O de paisagem, pois passamos a diferenciar mais os lugares que eram antes cheios, agora vazios, os que eram barulhentos, agora silenciosos e etc.;
- d) O de região, pois passamos a entender como cada região do planeta, sobretudo, outros países e continentes reagiram à pandemia e comparamos com a nossa realidade;
- e) O de território, pois passamos a discutir mais sobre a geopolítica mundial, o interesse econômico dos países, sobretudo, sobre as polêmicas das vacinas.

10- Em sua opinião, o processo de globalização nessa pandemia para o aluno do campo:

- a) Ajudou no aprendizado, pois possibilitou o acesso e manuseio das ferramentas tecnológicas que permitem o processo de aprendizagem fora da sala de aula;
- b) Não interferiu no processo de aprendizagem, visto que quem quer aprender, aprende em qualquer lugar;
- c) Piorou o aprendizado e acentuou a diferença entre alunos ricos e pobres, urbanos e rurais e públicos e privados que não tiveram a mesma condição de acesso.

11- Em sua opinião, os conteúdos relacionados a natureza e meio ambiente para o aluno do campo foram:

- a) Importantes, na medida em que passamos a ser mais aproveitados nas atividades rurais;
- b) Necessários, na medida em que precisamos desse conteúdo extremamente cobrado nas provas do ENEM;
- c) Desnecessário, pois não houve conexão entre o que se aprende na escola e o que se aplica no campo.

12 - Em sua opinião, os conteúdos de geografia agrária durante a pandemia:

- a) Ganharam ainda mais importância, justamente porque, é preciso discutir a precariedade da educação do campo no Brasil;
- b) Perderam importância, porque a pandemia afetou consideravelmente mais as zonas urbanas do que as rurais;
- c) Não tiveram importância já que foi preciso dar prioridade a outros assuntos como isolamento social e vacinação.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA**

DENIZE MARIA LEAL RAMALHO MONTEIRO

Orientadora: Prof^ª. Ms. Nathália Rocha

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM
OLHAR SOBRE OS ALUNOS DO CAMPO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E
TÉCNICA FRANCISCA MARTINIANO DA ROCHA NO MUNICÍPIO DE LAGOA
SECA-PB**

Roteiro de entrevista para os alunos

- 1- Quais as principais dificuldades que você enfrentou durante o ensino remoto?
- 2- Como você fazia para acompanhar as aulas e as atividades durante o ensino remoto?
- 3- Em comparação ao ensino presencial você acha que seu aprendizado ficou abaixo? Por quê?
- 4- Com relação ao ensino de geografia, quais as principais dificuldades que você enfrentou?
- 5- Você acha que o fato de você residir na zona rural facilitou ou dificultou o aprendizado? Por quê?
- 6- Nas aulas de geografia, você sente falta de conteúdos que abordem a realidade do campo? Por quê?
- 7- Você acredita que o ensino de geografia lhe ajudou a refletir sobre a pandemia? Se sim, de que forma?



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA**

DENIZE MARIA LEAL RAMALHO MONTEIRO

Orientadora: Prof^ª. Ms. Nathália Rocha Morais

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM
OLHAR SOBRE OS ALUNOS DO CAMPO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E
TÉCNICA FRANCISCA MARTINIANO DA ROCHA NO MUNICÍPIO DE LAGOA
SECA-PB**

Roteiro de entrevista para os professores

- 1- Quais os principais obstáculos que você enfrentou como professor durante o ensino remoto?
- 2- Quais as estratégias trabalhadas por você ou pela escola durante o ensino remoto para os alunos do campo?
- 3- Você acha que houve prejuízo no aprendizado dos alunos do campo durante esse período? Se sim, por quê?
- 4- Você sente que existe uma necessidade de aproximação entre os conteúdos de geografia e educação do campo na sua realidade? Se sim, como deveria ser?
- 5- Qual o papel que o professor de geografia deve ter diante do quadro de pandemia?