

O ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO

Carmen Regina Gonçalves Ferreira¹

*Eixo temático: Alfabetização e ensino remoto:
desafios, aprendizados e perspectivas*

Resumo: O objetivo deste trabalho consiste em discutir sobre a educação em tempos de pandemia da COVID-19, analisando as possíveis consequências do ensino remoto na alfabetização para crianças de zona rural, a partir das narrativas de duas professoras iniciantes na alfabetização que trabalham em uma escola do campo. Conforme a análise dos dados percebeu-se que são diversos os desafios enfrentados para que se possa realizar o ensino remoto na zona rural. Frente às limitações do ensino remoto, que não parte de políticas públicas que garantam o acesso à educação no campo, essa modalidade de ensino da forma como foi implementada, homogeneizando os contextos, poderá agravar os danos no processo formativo dos alunos do campo em fase de alfabetização, e deixar outros tantos à margem do direito à educação durante a pandemia.

Palavras-chaves: Ensino Remoto; Educação no Campo; Alfabetizadoras Iniciantes

1. Introdução

Considerando o período mundial de incerteza causado pelo novo coronavírus², que provocou a necessidade de isolamento físico e social, foi preciso reinventar os espaços e processos educacionais. As aulas presenciais foram substituídas, em caráter emergencial, pelo ensino remoto como alternativa para evitar a disseminação do vírus e dar andamento, de alguma maneira, ao cumprimento dos dias letivos previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96.

Embora o ensino remoto tenha sido uma proposta adotada com o intuito de minimizar os impactos na aprendizagem, sua implementação por depender do acesso

¹Doutora em Educação (UFPel) e pós-doutoranda em Educação (FURG). E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br.

² Segundo o Ministério da Saúde (2020) o novo coronavírus é um vírus que causa infecções respiratórias, provoca a doença chamada COVID - 19. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019 após casos registrados na cidade de *Wuhan*, na China.

à internet, acabou por acentuar as desigualdades sociais (SENHORAS, 2020). Essa complexa questão do atendimento aos alunos de forma remota, com uso de tecnologias, perpassa pelas crianças que moram no campo podendo gerar grande evasão ou defasagem na aprendizagem, em especial, nas crianças em fase de alfabetização, pois muitas moram em locais onde a internet é lenta ou inexistente.

Os docentes que trabalham nessas escolas não escondem a angústia de não conseguir assegurar a educação a todas essas crianças, pois além da falta de internet, o material impresso que poderia ser retirado na escola, também não é uma solução, pois muitos dependem do transporte escolar que está temporariamente suspenso. Isso significa que a implementação do ensino remoto emergencial nas escolas do campo, pode acabar infringindo um dos princípios básicos assegurado no artigo nº 206 da Constituição Federal, que trata da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Embora atualmente não se tenha o acesso à instituição física, mas ao ensino não presencial.

Considerando-se esses desafios do ensino remoto para a resignificação do trabalho docente na educação no campo, tem-se como objetivo, neste trabalho, discutir sobre a educação em tempos de pandemia da COVID-19, analisando as possíveis consequências do ensino remoto na alfabetização para crianças de zona rural, a partir das narrativas de duas professoras iniciantes na alfabetização que trabalham numa escola do campo.

Tem-se como finalidade contribuir com as discussões sobre o ensino remoto desenvolvido nas escolas do campo, com o propósito de ampliar as investigações sobre os impactos dessa modalidade de ensino no meio rural, para que se consiga compreender os seus desdobramentos ainda pouco explorados nas produções acadêmicas que investigam o ensino remoto no país.

2. Pressupostos teóricos

De acordo com dados do Censo Escolar de 2019, no Brasil, das mais de 180 mil escolas existentes, 55 mil estão localizadas na zona rural. E estas há tempos vêm sendo esquecidas pelas políticas públicas. Com bem menciona, Freitas (2007):

A educação no meio rural brasileiro é marcada por um quadro extremamente precário, refletindo os graves problemas da situação geral da educação brasileira. Embora a sua trajetória comece no início do século XX, nenhuma

das iniciativas alterou positivamente esta situação, ao contrário, muitas delas ajudaram a reforçar as sérias desigualdades que marcam o campo no Brasil. Se o quadro geral da educação no país ainda apresenta graves problemas, no campo esses problemas são ainda maiores (FREITAS, 2007, p. 18).

Para Souza (2020, p.105), “a luta das populações do campo por uma educação de qualidade e contextualizada às realidades locais é marcada pelo descaso e desinteresse dos governos”. E com o contexto da pandemia essa situação só se agravou. Com a implementação do Ensino Remoto Emergencial que é uma modalidade de ensino, na qual as práticas pedagógicas são “mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas” (ALVES, 2020, p. 352), ele depende basicamente do acesso à internet. A sua implementação acabou trazendo transtornos, arraigando as desigualdades sociais existentes no Brasil, impondo inúmeros desafios à educação pública brasileira, dentre eles, a exclusão digital.

Dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) a respeito de pesquisa de Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC Educação (CGI.BR, 2019) com base no último censo de 2019, assegura que 58% dos domicílios no Brasil não possuem acesso a computadores e 33% não dispõem de internet e apenas 33% dos professores já haviam realizado formações com uso de tecnologias. Esses percentuais sinalizam o quanto pode ser ineficaz pensar em uma modalidade de ensino que dependa da utilização de equipamentos digitais conectados à internet, sem um plano de ação por parte dos governos e estados, que vise reverter esse quadro.

A implementação do ensino remoto no Brasil partiu do pressuposto da homogeneização. Desconsiderou a enorme diversidade de contextos das escolas brasileiras. Desconsiderou o hiato entre escola pública/privada, urbana/rural, bem como, a diversidade que compõe os diferentes cenários das escolas do campo. Os indicadores educacionais ratificam a histórica de negação do direito à educação da população do campo, que segundo Silva (2008):

[...] resultam de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais traçados em nosso país, que deixou de herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola rural em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, a má distribuição geográfica das escolas, a falta de condições de trabalho e de formação específica para uma atuação

no meio rural, entre outros fatores (SILVA, 2008, p.106).

E para intensificar esse quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo, tem-se a implementação de uma modalidade de ensino que intensifica as diferenças de condições de acesso a equipamentos e à internet colocando mais uma vez em cheque a educação do campo tão historicamente negada.

3. Pressuposto Metodológicos

Os dados apresentados estão interligados a uma pesquisa mais ampla intitulada Alfabetização em Rede que tem como um dos objetivos compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da Covid-19³. E como desdobramentos desta pesquisa, cada instituição ou grupo de pesquisa tem aprofundado a investigação, buscando entender o ensino remoto no contexto regional ou local.

Assim, em consonância com as ações desse coletivo, realizou-se uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a partir de um grupo de pesquisa-formação (JOSSO, 2004), criado no âmbito de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) vinculado ao Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento (GEALI-FURG), com o objetivo de investigar quais são os desafios, dilemas e perspectivas de um grupo de docentes em início de carreira no âmbito da alfabetização num contexto de ensino remoto emergencial vivenciado no ano de 2020.

Os encontros de formação aconteceram quinzenalmente de forma online, via plataforma *Meet*, entre os meses de abril a dezembro de 2020. O grupo é constituído por cinco professoras alfabetizadoras que ingressaram na carreira do magistério por concurso público no município de Rio Grande - RS.

Para este artigo foram selecionados os dados de duas alfabetizadoras pertencentes a uma escola do campo, Simone que iniciou na alfabetização em 2020

³ A pesquisa intitulada ALFABETIZAÇÃO EM REDE é conduzida pelo coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE, formado no primeiro semestre de 2020, constituído por 117 pesquisadoras(es) de 28 universidades, localizadas em diversos estados e regiões do país sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei.

com uma turma de 2º ano e Graciela⁴ que estava no seu segundo ano de experiência na alfabetização, com uma turma de 1º ano.

A seguir apresenta-se e discute-se os dados oriundos desses encontros de formação a partir das transcrições das falas dessas alfabetizadoras, analisados conforme a análise de conteúdo (MORAES,1994).

4. Resultados e Discussão

Nas narrativas das alfabetizadoras foi possível observar o quanto as falas estão associadas principalmente à dificuldade de acesso à internet, bem como de equipamentos tecnológicos apropriados para o acompanhamento das atividades síncronas/assíncronas, como pode ser observado em alguns comentários a seguir:

Por morarem na zona rural, muitas vezes os alunos não possuem internet, e nem aparelho adequado para receber as atividades. Até mesmo o acesso à escola torna-se difícil para que os alunos recebam as atividades impressas [...] tenho o exemplo de um aluno que não tem internet mesmo, de jeito algum, entendesse? Quando o pai vai para o serviço aí baixa e leva pra casa (Prof.^a Alfabetizadora Graciela, 2020).

Eu tenho dez alunos no 2º ano e destes metade consegue, com a ajuda das famílias realizar as atividades, mas tem aqueles que necessitam se deslocar para baixar o material [...] os que não tem internet em casa, quando vão na casa de algum parente ou no centro comercial ele conseguem o sinal e aí eles baixam tudo (Prof.^a Alfabetizadora Simone, 2020).

Como se pode perceber a dificuldade de acesso à internet é um dos aspectos mais complexos que acabam dificultando a realização do ensino remoto. De acordo com os dados resultantes do Censo Agropecuário de 2017, dos 7.534.385 endereços rurais visitados, apenas 1.430.156 declararam que possuem acesso à internet (BRASIL, 2017). Essa desigualdade é reflexo da ausência de políticas públicas que viabilizem a democratização ao acesso à internet em regiões rurais. Sabe-se que nem mesmo o setor privado demonstra interesse em investir em localidades que tenham baixa densidade populacional.

Outro dado relevante desse censo é que da população residente no campo que declarou possuir acesso à internet, 909.000, o acesso é realizado via internet móvel (BRASIL, 2017). E o sinal dessa internet nem sempre está nos lares dessas famílias,

⁴ Os nomes serão fictícios para assegurar o anonimato das docentes participantes da pesquisa.

elas precisam muitas vezes se deslocar para efetivamente acessar esses dados, como se pode observar no relato da professora Graciela:

Teve uma mãe que começou a me mandar mensagens no sábado à noite e fui ver e ela me contou que naquele dia ela tinha conseguido ir até o centro comercial e colocar uma recarga, que ela passou a semana inteira sem, e se ainda dava tempo de mandar as fotos das atividades (Prof.^a Alfabetizadora Graciela, 2020).

Esses alunos que estão no início da escolarização, em processo inicial da alfabetização, acabam não tendo o mesmo acompanhamento que os demais que possuem uma internet em casa e podem acessar os materiais a qualquer momento. Isso significa que os momentos síncronos programados pela docente não acontecem com esses alunos pela ausência de sinal de internet, como se observa no relato que segue:

Meus encontros são a cada 15 dias, planejo um encontro com os estudantes de forma individual e em grupo, se possível, pois depende de um acesso aceitável de internet e alguns não tem esse acesso, sendo feito por áudio ou mensagem de texto (Prof.^a Alfabetizadora Simone, 2020).

Muitas vezes a dificuldade de acesso à internet e equipamentos digitais adequados para o ensino remoto não são dificuldades apenas dos alunos, essas são dificuldades que também perpassam os docentes que moram na zona rural. Segundo os relatos da professora Simone que mora na mesma localidade de seus alunos, a instabilidade da internet dificulta tanto o envio quanto o recebimento dos materiais.

Além da instabilidade da internet os docentes contam ainda com a dificuldade de acompanhamento dos pais que, em parte, tem baixa escolaridade e pouca destreza digital para utilizar com tranquilidade pelos recursos utilizados nas propostas enviadas, são analfabetos digitais (BARBOSA; PACO, 2020). As dificuldades vão desde saber acessar um aplicativo de comunicação, saber baixar documentos em Word ou PDF; como anexar e enviar fotos das atividades das crianças, como enviar um vídeo ou áudio pelo aplicativo *WhatsApp*, dentre tantas outras tarefas vivenciadas no ensino remoto. Têm-se como exemplo o relato da professora Graciela, em que a mãe de um aluno explicou que não entendia as instruções que a professora enviava por escrito. A mãe justificou timidamente que estudou apenas até a antiga 2ª série e solicitou que a professora falasse diretamente com a criança e não enviasse mais instruções para ela que tinha baixa escolarização.

Observa-se o quanto pode causar constrangimento para alguns pais ter que expor a falta de conhecimento atrelada a baixa escolaridade. Segundo Pereira e Castro (2019), as taxas de analfabetismo nas zonas rurais continuam altas, intensificando a disparidade entre o rural e o urbano. Esse é o resultado da escassez de políticas públicas que historicamente não asseguraram o direito a educação no campo, que vai além de garantir escola, perpassa pela participação de todos e precisa estar vinculada às demandas e à cultura do povo que constitui a comunidade (CALDART, 2004).

Para os alunos que não possuem nenhuma forma de internet porque seus responsáveis não dispõem de *smartfone*, os materiais postados pelas docentes podem ser impressos e retirados na escola. Mas alguns moram longe e dependem de transporte para ir até a escola, o que faz com que demorem para pegar as atividades e que nem sempre são devolvidas às docentes. Ainda que a dinâmica de retirar os materiais impressos funcionasse, essa prática sozinha não constitui ensino remoto, visto que ele “prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar os processos de ensino e aprendizagem em resposta à suspensão de aulas e atividades presenciais em escolas e universidades” (OLIVEIRA, *et al.*, 2020, p.12).

A ausência das crianças nos momentos síncronos com o professor e a turma são prejudiciais durante o processo de alfabetização. Os alunos necessitam desse contato direto com as alfabetizadoras para que as intervenções pedagógicas se estabeleçam (BEHAR, 2020). Receber as atividades corrigidas pela docente não tem o mesmo efeito. É preciso, nesse momento pandêmico, a presença docente por meio da tecnologia, para auxiliar as crianças em suas aprendizagens e da interação com os colegas, ainda mais nesses contextos em que a família não consegue ajudá-las.

5. Consirações finais

A pandemia trouxe à tona velhos problemas que ainda são ignorados no Brasil como a ausência de políticas públicas que assegurem condições efetivas de acesso à educação no campo. O ensino remoto expõe as desigualdades sociais, inclusive em um mesmo contexto, neste caso o rural, em que as crianças podem ter diferentes condições de acesso ao ensino. Poucos conseguem acompanhar as atividades

sincronas e assíncronas, e grande parte faz “malabarismo” para conseguir minimamente baixar os materiais e na melhor das hipóteses conseguir reenviá-los. Mas ainda tem os alunos que nem mesmo esse acesso estão conseguindo realizar. Esses ficarão ignorados até quando?

Pensar o ensino remoto para as escolas do campo da forma como está posto, não só dificulta o acompanhamento efetivo dos discentes, como pode comprometer a aprendizagem desses alunos deixando muitas lacunas em sua formação.

O ensino remoto emergencial foi uma estratégia encontrada num contexto em que se precisava realizar algo de imediato para diminuir os prejuízos resultantes do fechamento das escolas, mas também está comprometendo ainda mais o direito à educação à TODOS os alunos do campo. Sem políticas públicas efetivas que garantam o artigo nº 206 da Constituição Federal, o ensino remoto, em 2021, continuará promovendo o processo de exclusão dos alunos do campo.

Referências

BARBOSA, R. C.; PLACCO V. M. N. de Souza. O processo de tutoria em ambientes virtuais de aprendizagem dimensões da formação do tutor. In: **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível** / Organizadores: Liberali, F. C. (org.); et al.– 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acessado em: 20 mar. 2021.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Censo Agropecuário 2017**. Brasília, 2017a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3096/agro_2017_resultados_definitivos.pdf Acessado em: 21 mar. de 2021.

CALDART, R.; S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In. ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br) **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC**

Domicílios 2019 [livro eletrônico] [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo, 2020. Disponível em: www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf . Acesso em: 21 mar. 2021.

FREITAS, H. C. A. **A Construção da Rede Sócio-Técnica de Educação de Assentados da Reforma Agrária: o Pronera**. 2007. 235f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.

OLIVEIRA, M. S. L. *et al.* **Diálogos com docentes sobre o ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, v.21, p.63-74, jul./dez. 2019.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)** ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020, p. 128-136.

SILVA, L. H. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: A experiência brasileira. **Revista de Ciências da Educação**, n.5, p.105-112, jan./abr., 2008.

SOUZA, E. Formação inicial de educadores do campo: contribuições do PIBID Diversidade. In: DAVID, C.; BATISTA, N.L.; Ana Carla LENZ, A. C. (Org.). **Formação inicial e continuada de educadores do campo: vivências, práticas e desafios**. 1ed. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2020, p. 97-114.