



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA**

LAISSA TELES DA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE DURANTE A
PANDEMIA: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO
NACIONAL-TO**

Porto Nacional, TO

2022

LAISSA TELES DA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE DURANTE A
PANDEMIA: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO
NACIONAL-TO**

Trabalho de Conclusão de curso apresentada à
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus
Universitário de Porto Nacional, Curso de Licenciatura
em Ciências Biológicas para obtenção do título de
licenciado

Orientador: Dr. Mac David da Silva Pinto

Porto Nacional, TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586p Silva, Laissa Teles da.
A prática docente durante a pandemia: O caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional. / Laissa Teles da Silva. – Porto Nacional, TO, 2022.
36 f.
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Ciências Biológicas, 2022.
Orientador: Mac David da Silva Pinto
1. Prática docente. 2. Ensino remoto. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Pedagogia da alternância. I. Título

CDD 570

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LAISSA TELES DA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE DURANTE A
PANDEMIA: UM CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO
NACIONAL-TO**

Trabalho de Conclusão de curso apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Porto Nacional, Curso de Ciências Biológicas foi avaliado para a obtenção do título de licenciada e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 20 /06 /2022

Banca Examinadora

Prof. Dr. Mac David da Silva Pinto (UFT)

Profa. Dra. Denise de Amorim Ramos (UFT)

Profa. Dra. Carla Simone Seibert (UFT)

Dedico este trabalho à minha mãe, esposo e filha que sempre acreditaram no meu esforço. Sou grata a Deus por me sustentar até aqui. Essa com certeza é a realização de um dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, pela vida e pela oportunidade de concluir esta etapa de formação.

À minha mãe, dona Maria Teles, que sempre me apoiou e esteve do meu lado durante este percurso.

Ao meu companheiro Lucas Gualberto, que foi minha rede de apoio e incentivo desde o início da graduação, que sempre cuidou muito bem da nossa filha enquanto estive ausente.

A minha filha, Maria Luíza, que é minha inspiração diária.

A toda minha família, em especial a minha irmã Deusirene, que me mostrou como ser forte em meio às adversidades da vida.

Ao meu querido professor e orientador Mac David da Silva Pinto, pelo empenho e confiança demonstrados em todo o processo de pesquisa, fica aqui minha eterna gratidão.

A todos os professores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas que foram fundamentais durante todo esse processo e tornaram a minha formação acadêmica possível.

Aos meus colegas de curso, em especial aos meus amigos Hiago, Katrine, Jaziel, e Loury. Estes que trocamos inúmeras experiências e sorrisos, obrigada pelo companheirismo durante a graduação e por aguentarem minhas lamúrias nesta reta final.

A Amanda, Paulo Junior e Marciel, que antes de terminar a graduação eu tive o prazer de conhecê-los e juntos partilhamos muitas risadas. Sou grata por tê-los conhecido, obrigada por todo apoio.

Aos docentes entrevistados da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, em especial ao Professor Hugo Rivas de Oliveira que desde o começo se dispôs a me ajudar, contribuindo diretamente com a pesquisa.

Agradeço a Universidade Federal do Tocantins - UFT pela oportunidade e a todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho avaliou a prática docente durante a pandemia, o caso da escola família agrícola de Porto Nacional -TO. Este estudo buscou analisar a prática docente na escola e quais foram os maiores desafios enfrentados durante a pandemia, para compreender as dificuldades e estratégias dos docentes voltadas ao modelo de ensino adotado para a escola do campo. Para esse estudo utilizou-se entrevista para coleta de dados, a partir de um roteiro semiestruturado. O estudo possui uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo, onde um pré-requisito adotado para a escolha dos participantes foi o acompanhamento educacional durante o processo da pandemia. As entrevistas foram realizadas presencialmente na escola, gravadas e posteriormente transcritas. Analisou-se o discurso dos docentes sobre a prática pedagógica durante a pandemia, para compreender os maiores desafios em relação ao acesso às tecnologias e os desafios e adaptações docentes durante o período pandêmico. Os resultados apontaram limitações no acesso à internet pelos estudantes, o que reflete diretamente na prática docente, pois inviabiliza a interação entre professor e aluno que é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, para o sucesso do ensino remoto voltado para zona rural, é preciso propor estratégias de ensino para que estes avancem de maneira igualitária, além de um planejamento que antecede uma formação adequada aos docentes para lidarem com um novo modelo de ensino antes não realizado por eles.

Palavras-chaves: Prática docente. Ensino remoto. Ensino e aprendizagem. Pedagogia da alternância.

ABSTRACT

This study evaluated the teaching practice during the pandemic, the case of the agricultural family school of Porto Nacional -TO. This study aimed to analyze the teaching practice in school and what were the greatest challenges faced during the pandemic, to understand the difficulties and strategies of teachers focused on the teaching model adopted for the school of the field. For this study, an interview was used to collect data from a semi-structured script. The study has a qualitative, descriptive approach, where a prerequisite adopted for the choice of participants was educational follow-up during the pandemic process. The interviews were conducted in person at the school, recorded and later transcribed. We analyzed the teachers' discourse on pedagogical practice during the pandemic, to understand the greatest challenges in relation to access to technologies and the challenges and adaptations of teachers during the pandemic period. The results indicated limitations in access to the Internet by students, which directly reflects in teaching practice, because it prevents the interaction between teacher and student that is essential in the teaching and learning process. Thus, for the success of remote education focused on rural areas, it is necessary to propose teaching strategies so that they can advance equally, in addition to a planning that precedes adequate training for teachers to deal with a new teaching model previously not carried out by them.

Keywords: Teaching practice. Remote teaching. Teaching and learning. Pedagogy of alternation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFR Casa Familiar Rural

EFAs Escolas Família Agrícola.

EFAPN Escola Família Agrícola de Porto Nacional

MEPES Movimento de Promocional do Espírito Santo.

MFRs Maison Familiales Rurales

SCIR Secretaria Central de Iniciativa Rural

SEDUC Secretaria de Educação

OMS Organização Mundial de Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1	Escola Família Agrícola e Pedagogia da Alternância: Caminhada Histórica.....	13
2.2	A primeira EFA no estado do Tocantins	15
3	METODOLOGIA.....	16
4	RESULTADOS	18
4.1.	Falta de acesso às tecnologias:	18
4.2.	Desafios e adaptações dos docentes:.....	20
5	DISCUSSÃO.....	24
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	35
	APÊNDICE B - TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO	36

1 INTRODUÇÃO

A propagação da pandemia da COVID-19 trouxe grandes consequências para a educação brasileira. Em meados de março de 2020 as escolas fecharam as portas como medida preventiva para manter o distanciamento social e consequentemente evitar a propagação do vírus.

Seguindo a necessidade de prorrogação das aulas, foi publicado o Decreto Governamental nº 6.071, de 18 de março de 2020. O referido decreto estabelece em seu Art. 1º que em razão da pandemia da COVID-19, são suspensas, por prazo indeterminado; I - as atividades educacionais em estabelecimentos de ensino com sede no Estado do Tocantins, públicos ou privados, como escolas e universidades. Esta ação fomentou um novo modelo de ensino na tentativa de minimizar os impactos causados na aprendizagem durante o período pandêmico.

Para isso, as secretarias de educação, escola e professores buscaram alternativas de ensino baseado em atividades de aprendizagem por meio do ensino remoto emergencial. As mudanças propostas por este modelo de ensino trazem novos desafios aos professores e alunos que abruptamente tiveram que se adequar a uma “realidade online”, transferindo e transformando os métodos e práticas presenciais de ensino (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Para Arruda (2020), no ensino remoto, “as aulas são transmitidas em tempo instantâneo por sistemas de webconferências, que permitem que professores e alunos tenham condições de realizar interações e organizarem seus tempos de aprendizagem” de uma maneira que se aproxime de uma educação presencial.

A tecnologia através de suas ferramentas de comunicação tornou-se fundamentais para o processo educacional remoto. No entanto, é válido pensarmos que apesar de vivermos na era digital, há realidades diferentes no que diz respeito ao acesso, como é o caso dos alunos que são atendidos pela educação rural. De acordo com Silva et al (2021) para este modelo de ensino, é necessária uma dignidade moral e política de pensamento que se recuse a naturalizar as desigualdades educacionais que há séculos perseguem os camponeses.

Essas limitações implicam diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, já que corroboram com a falta de interação entre o professor e o aluno. Assim, a prática docente durante o cenário pandêmico ganhou novas dimensões, já que a utilização de tecnologias, antes utilizadas para entretenimento ou de forma esporádica na sala de aula, passaram a ser ferramentas de trabalho (BAADE et al., 2020).

Contudo, o papel do docente nesse momento foi adaptar suas práticas para alcançar os alunos mais distantes geograficamente, ainda assim, a interação com o aluno que fomenta o processo de ensino e aprendizagem ficou prejudicada.

Devido a estas circunstâncias relacionadas ao período de pandemia, buscou-se analisar como foi a prática docente em meio a este cenário na Escola Família Agrícola de Porto Nacional - TO. A partir da realização deste trabalho, os docentes tiveram a oportunidade de expressar sua opinião sobre o modelo e estratégias adotadas durante a pandemia e quais os desafios enfrentados, compartilhando suas experiências durante esse período emergencial.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico apresenta uma breve análise da trajetória histórica do surgimento da Pedagogia da Alternância no mundo, sua migração para o Brasil e a contribuição para o surgimento das primeiras Escolas Agrícolas. Do mesmo modo, apresenta o histórico do surgimento da primeira escola agrícola no estado de Tocantins, especialmente a EFA de Porto Nacional.

2.1 Escola Família Agrícola e Pedagogia da Alternância: Caminhada Histórica

O modelo de educação popularmente conhecido como Escola Família Agrícola, com a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância surgiu historicamente, entre 1920 e 1930 a agricultura na França passou por um período de mudanças e descaso com os trabalhadores. Nascimento (2005) afirma que houve uma grande desvalorização do campo em relação a cidade, ocasionando um êxodo rural, em razão da progressiva crescente do capitalismo industrial e do processo de urbanização.

Contudo, todo esse processo fez com que o direito básico dos camponeses incluindo a educação fossem esquecidos pelo Estado, que se interessava apenas pelo ensino urbano.

Segundo Nosella (2014), em 1911 Padre Granereau havia fundado um sindicato rural com objetivo de ajudar os agricultores a superar o isolamento e o individualismo, concluiu-se mais tarde que o problema da agricultura nada mais era do que um reflexo da educação.

Em relação à educação dos camponeses, Queiroz (1997) afirma:

Os filhos de camponeses tinham que optar entre continuar os estudos e sair da família e do meio rural para as cidades ou permanecer junto à família e o trabalho rural e interromper o processo escolar. As famílias precisavam da presença e trabalho dos filhos e ao mesmo tempo não tinham condições de mantê-los nas cidades (QUEIROZ, 1997: p, 41).

Diante desta realidade, tornou-se necessária uma solução que viabilizasse o problema da educação no meio rural. Assim, o sacerdote e alguns agricultores tiveram a iniciativa de superar essas dificuldades em relação à educação voltada para realidade da zona rural, sem perder o vínculo direto com as famílias e distante dos métodos voltados para propriedade rural.

Segundo Granereau (1968), nasceu no dia 21 de novembro de 1935 na comuna de Sérignac-Péboudou a primeira Casa Familiar Rural (CFR), uma escola adaptada ao meio de vida do mundo camponês. De acordo com Gimonet (1999), os jovens camponeses não queriam sair do campo para estudar na cidade, mas nesse modelo de ensino proposto, os jovens se

adaptariam a ideia, pois este levaria em consideração os conhecimentos construídos junto com a família e o meio rural. Os primeiros estudantes ficariam uma semana na escola e o restante do mês na propriedade, podendo assim, conciliar estudo e trabalho.

Começava então a Pedagogia da Alternância, uma educação inovadora com intuito de favorecer o meio rural. Essa nova experiência teve tanto êxito que nos anos seguintes a casa paroquial tornou-se pequena devido a grande demanda de alunos. Ainda de acordo com Granereau (1968), em novembro de 1937 a instituição deixou a velha casa paroquial em Sérignac-Péboudou para se instalar definitivamente na Casa Familiar de Lauzun.

A estratégia de um modelo de ensino que atendesse a realidade do jovem camponês, aconteceu após o esforço do sacerdote e dos pais agricultores. Em 1940 já existiam três Casas Familiares, em consequência da notoriedade desta iniciativa, em seguida expandido para outras regiões e ocupando cada vez mais seu espaço Nosella (1977).

Ainda de acordo com Nosella (1977) entre 1945 e 1960, o número de Casas familiares aumentou de 30 para 500, levando a um aumento em sua literatura de ensino. Vargas (2021) comenta que, a Pedagogia da Alternância foi gradualmente se adaptando às necessidades locais, chegando ao modelo pedagógico conhecido atualmente.

No Brasil, a primeira experiência educacional baseada na Pedagogia da Alternância chegou em 1969 no estado do Espírito Santo por meio do (MEPES) Movimento de Promocional do Espírito Santo. Com o tempo, essa proposta de educação se espalhou para outros estados do Brasil. Teixeira; Bernartt; Trindade (2008).

Vergutz e Cavalcante (2014) comentam que, na década de 1970, começou a expansão desta metodologia para outros estados brasileiros, com o intuito de difundir o método alternativo de ensino para os jovens que residiam da zona rural.

Assim, a Pedagogia da Alternância surge como um método que abrange uma abordagem de ensino voltada para realidade do aluno contribuindo para relação de família-escola-comunidade. Dentro da pedagogia da alternância, os jovens permanecem uma semana em casa e a outra semana na propriedade familiar, onde as atividades desenvolvidas estão interligadas, fomentando assim a aprendizagem a partir do cotidiano dos jovens.

Para Pessotti, 1978, p. 37) “esse ritmo alternado rege toda a estrutura da escola e busca a conciliação entre a escola e a vida, não permitindo ao jovem desligar-se de sua família e, por conseguinte, do meio rural.”

Dentro das EFA's o jovem camponês adquire primeiramente conhecimentos técnicos e posteriormente ele desenvolve estes conhecimentos na propriedade onde reside e na

comunidade. Aliando assim, teoria e prática, ensino e trabalho, tornando essa Formação Integral (TEIXEIRA, ANTUNES, 2011).

Para Delors (2003) a formação integral através da alternância acontece a partir do desenvolvimento dos quatro pilares da Educação, sendo eles: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”.

2.2 A primeira EFA no estado do Tocantins

Como consequência desta fase de expansão, colaboradores da organização não governamental COMSAÚDE- Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação, participaram de um seminário em Goiás onde tiveram conhecimento de um modelo de escola voltado aos jovens camponeses desenvolvido pelo MEPES (EFA, 2020).

A partir de então, surgiu a ideia de criar uma escola com a mesma característica metodológica no município de Porto Nacional, já que na região não havia uma escola que atendesse a realidade camponesa. Então, após discussões envolvendo a comunidade camponesa, poder público e entidades ligadas ao campo com o principal objetivo: implantar a escola no município. Assim, foi criada em 31 de janeiro de 1994, a Escola Família Agrícola no município de Porto Nacional - TO, a primeira do estado do Tocantins, com o objetivo de possibilitar a formação da juventude que repassariam aos pais os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da comunidade local. (EFA, 2020).

Em Porto Nacional, ao contrário do que normalmente acontece, a EFA surgiu desvinculada da Igreja, portanto, nasceu leiga, esse é um diferencial da escola em relação a muitas outras que nasceram vinculadas ao Movimento Eclesial de Base” MUTA (2002, p. 73).

Ainda de acordo com (EFA, 2020), atualmente 21 estados brasileiros utilizam o método da Pedagogia da Alternância, reunindo 200 escolas ao todo, das quais quatro dessas estão em funcionamento no estado do Tocantins.

A escola Família Agrícola de Porto Nacional está localizada no km 03 da rodovia TO-255, em uma propriedade de 31,55 hectares de vegetação de cerrado, com um prédio de 5.608,92 m² de área coberta. Hoje, a EFA de Porto Nacional atende jovens camponeses do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do ensino médio integrado aos cursos técnicos de Agroindústria e Agropecuária. Esses jovens são oriundos de 22 municípios do estado do Tocantins (EFA, 2020).

3 METODOLOGIA

Este é um estudo do tipo descritivo de natureza qualitativa, visando entender o assunto a partir do ponto de vista do sujeito que está sendo analisado. De acordo com Jardim e Pereira (2009) a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão a partir de um grupo social, de uma organização etc.

O estudo foi realizado na Escola Família Agrícola de Porto Nacional -TO. O público alvo foi composto por dez participantes: Professores e Coordenação Pedagógica. Um pré requisito adotado para a seleção dos entrevistados foi o acompanhamento educacional durante todo o processo da pandemia entre 2020 a 2021. Os docentes foram informados sobre o objetivo da pesquisa e em seguida foram convidados a participar.

Para esse estudo utilizou-se entrevista para coleta de dados, a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice A) que, segundo Vieira (2017) caracteriza-se por um conjunto de perguntas ou questões estabelecidas num roteiro flexível em torno de um ou mais assuntos do interesse de uma pesquisa para elucidação do seu objeto. As perguntas foram de caráter aberto, o que torna o diálogo mais natural e dinâmico, dando a liberdade para o entrevistado discorrer sobre o assunto proposto. A importância da entrevista é entendida por MARCONI; LAKATOS, (2007) como:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 195).

As entrevistas foram concedidas em maio de 2022 de forma presencial em horário previamente combinado com os participantes, respeitando o distanciamento social e o uso de máscaras durante o processo, conforme recomendação da OMS. As entrevistas foram gravadas conforme anuência dos participantes da pesquisa. A duração média das entrevistas variou de 10 a 23 minutos para cada participante.

A entrevista para este estudo consistiu primeiramente na identificação dos entrevistados, em seguida os participantes foram informados quanto ao objetivo da pesquisa e a confidencialidade de maneira clara. Em seguida, foram convidados a ler e assinar o Termo de consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), onde consta a autorização para gravação de voz e conseqüentemente a transcrição das mesmas, para então proceder-se com o avanço da pesquisa.

Em consequente, houve a transcrição das entrevistas realizadas após ouvir as gravações várias vezes, em seguida, às respostas foram anexadas no formulário eletrônico (Excel da Microsoft).

De acordo com Capelle; Melo; Gonçalves (2011) a transformação dos dados coletados em resultados e pesquisas, envolve o uso de certos procedimentos para sistematizar, categorizar e tornar possível sua análise. Assim, para avaliação das respostas, utilizou-se o método de Análise de Discurso (AD), que tem como objetivo, analisar o aspecto em que a pessoa se expressa. Conforme Caregnato; Mutti (2006), o uso da AD se aplica ao significado e não ao conteúdo textual, um sentido que não é traduzido e sim produzido. Realizar a análise do discurso significa compreender como se constrói o sentido de um texto, como ele se relaciona com a história social que o produziu (GREGOLIN, 1995).

4 RESULTADOS

Para entender os desafios que influenciam diretamente na prática docente durante a pandemia, o estudo partiu de dois temas, baseado na resposta dos participantes sobre a falta de acesso às tecnologias e adaptação docente ao ensino remoto.

4.1. Falta de acesso às tecnologias:

A organização do processo de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia realizada pelos docentes da EFA foi o mesmo utilizado de forma padronizada por toda a rede estadual de ensino durante o período remoto emergencial, ou seja, a elaboração e envio de roteiros de estudo aos estudantes. Entretanto, os professores destacam uma grande dificuldade em relação à falta de acesso à internet desses estudantes, visto que o público atendido pela escola reside na zona rural, onde o acesso a tecnologia é limitado, como relatado pelos docentes (D1 e D2):

D1: *“...então a gente precisou trabalhar em forma de roteiro de estudo... teve certa dificuldade porque a gente atende em média 20 municípios distantes da escola... então foi um pouco difícil porque os nossos estudantes... nem todos tem acesso a internet.”*

D2: *“É... nesse contexto da pandemia primeira coisa que nós tivemos que repensar dentro do processo de ensino-aprendizagem foi todas as nossas atividades... todos os projetos da escola pro modo remoto né, que foi assim muito difícil, principalmente porque os nossos estudantes o acesso à internet é fraco né.”*

Da mesma forma, os relatos dos docentes deixaram claras as dificuldades e vontades dos estudantes para realização das atividades. Um dos fatos narrados pelo professor D6 está destacado abaixo e demonstra a preocupação dos alunos em continuar os estudos, mesmo diante das dificuldades impostas pela pandemia da COVID-19.

D6 *“...assim nem todos que tinha o WhatsApp... tinha a internet, então tinha alguns que [...] Professora estou aqui no ponto de ônibus pra falar com a senhora, vim aqui usar minha internet eu posso mandar?!... [...] Professora estou aqui no ponto mais alto perto de uma árvore que é onde a internet pega... era triste, porque a gente ficava assim ‘meu Deus do céu...’”*

Ao serem questionados sobre quais estratégias foram adotadas para alcançar os alunos mais distantes, os docentes relataram que foi feita uma parceria com as escolas do município, a

fim de viabilizar a entrega de roteiros aos alunos. Como relatado por D2, aqueles que não conseguiram alcançar em hipótese alguma, foram orientados a realizar uma visita à propriedade desses jovens. Durante este período, preocupados com as atividades, os docentes percorreram vários quilômetros (~8000) para entregar os roteiros e acompanhar as atividades dos alunos (destacado pela fala do professor D3).

D8: *“...muitos deles não têm acesso à internet... e aí a escola junto com a SEDUC, teve uma parceria pra esses estudantes que não tinha condições de receber o roteiro online... que ele imprimisse esse roteiro nas escolas dos municípios deles...”*

D2: *“...aqueles que a gente não conseguiu alcançar em hipótese alguma, fomos obrigados a realizar uma visita, usando todos os protocolos, máscara álcool em gel essas coisas...”*

D3: *“...Então a gente entendeu, precisamos pensar que nós vamos planejar algo para os estudantes que não têm acesso à internet (...) ainda fazer uma visita... então nós andamos durante o período mais de 8400 km visitando essas famílias...”*

Dentro da Pedagogia da Alternância, os pais participam ativamente de assembleias e reuniões, que antes do período pandêmico, eram realizadas quatro vezes ao ano. Porém, o modelo remoto trouxe consigo muitos impasses, inclusive o acesso frequente da família à escola, como destacado na fala dos professores D10 e D4.

D10: *“...alguns têm dificuldade de comunicação, por questão de morar no campo, outros por falta de acesso à tecnologia e outros ainda por analfabetismo... muitos pais participavam instruídos por seus filhos e assim a gente conseguiu fazer algumas reuniões...”*

D4: *“Quem já participava foi mais presente né... mas a gente entende que alguns tiveram dificuldade, principalmente pela questão do acesso à tecnologia porque esse formato aí ele acabou excluindo né... **aqueles que já eram excluídos, ele acabou excluindo...**”*

Quando indagados sobre o modelo adotado para as escolas convencionais e para as escolas fazendárias durante a pandemia, os docentes responderam que para escola do campo foi muito mais difícil devido a vários empecilhos, como acesso a tecnologias, distância geográfica desses alunos e a falta de tratamento de políticas públicas que atenda as especificidades da EFA como destaca o professor D3. Quatro docentes, apesar de não concordarem, por serem

englobados no processo geral de ensino na pandemia, disseram que: “foi melhor do que não ter feito nada”, como narra D9.

D3: *“...acho que uma coisa é uma escola que atende um bairro, outra coisa é... uma escola que atende 22 municípios... você não ter o tratamento de políticas públicas diferente para essas escolas que atende diferente... com dois anos de pandemia **o abismo entre o rico e pobre com relação à educação ele aumentou** e muito justamente pelas condições de acuidade desses estudantes estudar em espaços que não foi cedido a tecnologia ideal pra eles.”*

D9: *“Eu vejo que se funcionou foi muito pouco, porque pra mim esses roteiros que o estado disponibilizou, era mais uma forma de eles estarem dizendo que estavam fazendo alguma coisa, que foi feito muito rápido, mas foi melhor do que não ter feito nada...”*

Quando foram perguntados se perceberam evasão de alunos durante o período de pandemia, os docentes responderam que sim, pois muitos alunos encontraram na pandemia uma brecha para entrar no mercado de trabalho. Esse número expressivo de evasão está relacionado à questão socioeconômica desses estudantes, onde esses jovens se viram obrigados a trabalhar para suprir as necessidades básicas dele e da família, como relata D2 e D3:

D2: *“Sim. Nós tivemos estudantes evadidos e foi um número expressivo essa evasão... e a principal causa que a gente percebia era mais essa questão sócio-econômica mesmo... quando nós começamos o retorno muito deles não vieram mais porque disse que tinha que arrumar emprego...”*

D3: *“...um período muito crítico para educação do campo, então você imagina que o estudante ele sai da casa pra estudar na escola e você tentar fazer que ele estuda em casa, dentro de uma propriedade rural, onde cada um tem a divisão do trabalho, onde ele precisa trabalhar, onde todos os Pais perderam emprego, onde há fome... toda essa situação social está muito forte no campo, então **entre comer e estudar eles vão fazer a opção pelo comer...**”*

4.2. Desafios e adaptações dos docentes:

Quando indagados se foi ofertada alguma formação continuada direcionada a atuação durante o período de pandemia, os docentes relataram a oferta de várias atividades promovidas pela escola, voltadas para Pedagogia da Alternância, seguindo uma programação anteriormente definida. E quando ofertada pela Secretaria de Educação, essa formação não atendeu às particularidades da escola. Em relação ao contexto da pandemia, nenhum segmento ofertou

formação didática pedagógica que contribuísse para o momento pandêmico. D1 narra a falta de apoio de órgãos superiores:

D1: *“Não. foi até uma sensação assim... nós não tivemos formação, nem em relação ao uso de mídias, porque a gente até então... **não tem essa habilidade né pra usar muitas ferramentas da mídia para fazer uma live, então a gente sentiu muita falta de apoio...** de mais presença dos órgãos superiores nos auxiliando nessa caminhada que não foi fácil né, a gente teve que aprender... ‘trocar o pneu do carro enquanto o carro ta andando’ né, esse ditado que sempre utilizam e ele deu certo nesse processo né...”*

Já D3 fala que:

D3: *“Foi ofertada pela secretaria de Estado e Educação pela SEDUC, de **forma generalizada**, ela não atendeu as especificidades de cada modelo de escola... cada instituição começou a estruturar um planejamento para executar aquilo que era necessário dentro do seu processo...”*

Ao serem questionados sobre como foi a atuação para promover a aprendizagem dos alunos no retorno das aulas presenciais, cinco docentes relataram que no primeiro momento o que se pensou foi no acolhimento desses alunos, pois muitos estavam abalados psicologicamente, desta forma não houve muita cobrança do conhecimento desses alunos. Já os outros cinco docentes relataram que foi uma tarefa desafiadora, visto que esses alunos voltaram desmotivados, então foi preciso adotar metodologias que tornassem esses alunos mais participativos, como no caso de aulas práticas. Como relatos abaixo:

D4: *“...a gente não pensou muito nessa questão de conteúdo, a gente pensou muito na questão de criar um ambiente que fosse favorável, que fosse acolhedor... a gente teve alguns casos de meninos que teve depressão nesse período...”*

D9: *“Eu vejo que os alunos vieram diferentes na questão do querer aprender... a gente vem tentando trazer alguma coisa atrativa para os alunos...”*

D8: *“...o máximo possível de atividades mais práticas voltadas para as práticas mesmo... das disciplinas...”*

Ao serem indagados sobre como as unidades agropecuária de produção foram mantidas enquanto a escola esteve fechada e como o processo pedagógico e a aprendizagem foram

afetados. D8 relata que houve a necessidade de desativar algumas unidades, pois são os estudantes que na maioria das vezes realizam o trabalho nessas manutenções. O processo pedagógico na visão dos docentes ficou fragilizado. No entanto, uma alternativa encontrada a fim de minimizar os impactos em relação às aulas práticas foi a realização de atividades pelos professores na escola e inclusão de fotos nos roteiros, como também vídeos para aqueles que tinham acesso, conforme destacam os docentes, D8 e D2:

D8: *‘A questão de manter as unidades pedagógicas foi bastante afetado com a pandemia porque tudo que é feito aqui na escola é mantido pelos estudantes...então a gente teve que manter o que é essencial.’*

D2: *‘...única saída que os professores tiveram da área técnica foi fazer gravação de vídeo, mostrar o produto lá na unidade mandar pra eles com todo roteiro\aula preparada em cima daquelas imagens né...’*

Para D7 apesar da alternativa, sempre havia aqueles que de certa forma não eram alcançados por barreiras socioeconômicas.

D7: *‘...mas não dava de alcançar todo mundo entendeu... sempre tinha aqueles que ficava excluídos, não excluído porque ele queria, mas a questão da tecnologia, renda... a gente sabe que delimita a sociedade em padrões...’*

Os docentes relataram que os maiores desafios enfrentados durante o ensino remoto giram em torno da motivação. Motivar o aluno a dar continuidade aos estudos em meio ao modelo de ensino que lhe foi proposto. Como relata D1 e D8:

D1: *‘É... motivar o estudante, mesmo estando longe dele é fazer com que ele se interessasse por aquele conteúdo de uma forma mais fria sem a presença do professor... se ele não consegue ler, interpretar, ele não vai ter interesse por desenvolver aquelas atividades...’*

D8: *‘... a motivação, motivar eles, fazer com que eles cumprissem aquilo foi assim, muito difícil, foi uma sobrecarga muito grande pra nós professores também ter que lidar com isso, foi muito difícil...’*

Quando perguntados sobre quais os pontos negativos o docente considera ter ocorrido durante esse período pandêmico na EFA, fica evidente que o ponto principal é o impacto na aprendizagem dos alunos, pois nem todos avançaram de maneira igualitária durante esse processo. Conforme destacam os docentes D2 e D4 respectivamente:

D2: “...o impacto no resultado, na aprendizagem dos meninos, isso aí é inegável, eles chegaram nesse retorno nós já percebemos o nível de conhecimento caiu bastante, bastante, bastante...”

D4: “...eu penso que a metodologia utilizada que não possibilitou aos nossos meninos na questão do aprendizado, inclusive tem meninos que voltou agora falando: [...] **professor não tem como voltar pra série anterior** [...] terminou e queria vim pra ficar mais um período aqui estudando...”

Quanto ao impacto em relação à saúde mental durante a pandemia, a maioria dos docentes relataram que tiveram certo abalo emocional devido a todas as situações recorrentes durante a pandemia. D2 relata uma mistura de sentimentos e que até hoje sente esse impacto. Além de ter que lidar com o novo modelo de ensino, D6 relata que pegou trauma das notificações do celular e perdeu a privacidade do seu número e redes sociais. Já D10 relata que além da preocupação com a família, tinha que lidar com a situação dos estudantes também, o que impactou muito seu emocional.

D2: “...sentimento de tristeza, de impotência diante das coisas que tinha que fazer né... angústia, muita ansiedade e medo, um medo absurdo... da morte mesmo... sentia muito medo e acho que até hoje a gente continua com esse impacto.”

D6: “Ah, total. Meu Deus! eu recebia mensagem meia-noite meia, meu celular nunca foi silenciado a partir da pandemia eu silencieei e nunca mais voltei aqueles barulhinhos, porque eu fiquei traumatizada com aquilo... porque eu não conseguia não responder... mas a pandemia mudou né, porque hoje em dia o aluno tem acesso a gente não tem mais pra onde, não existe mais esse negócio que, antes se você limitava...”

D10: “...aquilo abalou muito meu emocional e como lidar com os estudantes também... narrando que perderam pais, irmãos, isso foi um choque muito grande... nas interações virtuais... na frente das famílias, dos alunos... a gente tinha que anima-los, não podia nos abater né e escondido deles a gente chorava, a gente emocionava, a gente sentia, principalmente quando o **aluno falava que estava com fome**. Esse foi o impacto mais forte.”

5 DISCUSSÃO

No modelo de ensino emergencial proposto pela Secretaria da Educação do Estado de Tocantins (SEDUC), Palmas (2021) o uso da tecnologia era uma ferramenta adicional, e em muitos casos, indispensável para realização das atividades propostas nos roteiros de estudo e, principalmente, como instrumento de interação professor-aluno.

No entanto, nem sempre esses recursos estão disponíveis devido à situação real dos alunos, principalmente na zona rural. Para Souza (2020) a dificuldade de acesso à internet para a população rural é conhecida e representa a indiferença do poder público em não garantir a esses camponeses condições básicas na chamada era da informação.

Para Silva et al. (2021), essa realidade se apresenta como um processo de exclusão educacional dos alunos que residem no campo, a partir do momento que as limitações interferem no ensino e aprendizagem desses educandos. Nos dias atuais a tecnologia faz parte do cotidiano de todos. Deste modo, todo cidadão tem o direito de experimentar, antecipar e explorar o potencial da tecnologia, seja ele proveniente de áreas urbanas ou rurais (QUILÃO; SANTI, 2020).

Conforme Belusso e Pontarola (2017), o acesso às tecnologias, de modo concreto e real, pode ser considerado como fomento necessário a educação do campo para auxiliar na reflexividade das condições de existências social e que contribuam na desconstrução do imaginário coletivo, sobre a relação hierárquica que há entre o campo e a cidade.

Além das dificuldades com o acesso à internet, a padronização da estratégia de aprendizagem (por roteiros) se mostrou ineficaz no atendimento aos estudantes da zona rural atendidos pela escola. Esta estratégia, proposta pela SEDUC, buscou nortear os estudos individuais dos estudantes durante a suspensão das aulas presenciais.

Porém as distâncias geográficas e dificuldades de acesso às zonas rurais mais distantes foram marcantes e desafiadoras para os professores da EFA. Uma vez que, em alguns municípios os roteiros foram impressos e disponibilizados em parceria com as escolas e em outras localidades, mais afastadas, o acesso ao material foi realizado pelos próprios professores que percorriam longas distâncias para entregá-los.

É nítida a preocupação de alguns jovens em dar continuidade aos estudos, apesar das dificuldades impostas pela falta de acesso e comunicação. De certa forma, o ensino remoto a falta de acesso impossibilitou uma interação entre o professor e o aluno, pois por mais que de forma virtual, esta interação é indispensável durante o processo.

Para Bulgraen (2010) o professor tem o papel de um verdadeiro mediador, cujo objetivo é contribuir para a formação de uma sociedade de ideias por meio de suas ações docentes, ensinando os saberes estabelecidos e articulados pelos seres humanos ao longo da história.

Souza et al. (2020) afirmam que o ensino centrado na realização de tarefas escolares, sem a mediação docente, inviabiliza processos reflexivos e criativos de construção do conhecimento'', além de se distanciar do conceito de ensino remoto. Todavia, é evidente que o modelo de ensino proposto prioriza a mediação pedagógica, o que de fato não aconteceu por falta do acesso à internet desses alunos que residem na zona rural.

Diante desses pressupostos, o que se percebe é a preocupação dos órgãos públicos apenas com o envio de roteiros, sem questionar se as condições dos estudantes são aptas para isso. Assim, por mais que o professor adeque às suas práticas para atender os alunos, há outros empecilhos que os impedem de avançarem no processo.

Em outras palavras, ainda de acordo com Souza; Pereira; Fontana (2020), é injusto reconhecer as atividades remotas como dia letivo, pois ignora as restrições existentes e não leva em consideração o processo de ensino, o que parece se tratar apenas de uma adesão burocrática ao calendário escolar.

Além disso, os pais tiveram muitas dificuldades para participar de assembleias e reuniões de forma remota, alguns pela falta de acesso a tecnologias apropriadas a esse modelo e outros por falta de habilidade com as plataformas.

Portanto, é importante pensar em levar o acesso à tecnologia e à Internet para o meio rural, a fim de oportunizar e se tornar um facilitador, aproximando os alunos de uma nova realidade de educação e de conhecimento. Sendo assim recomendável que a falta de acesso a internet a zona rural seja tratada como política pública.

Araujo, 2012 entende que:

Encarar a educação como uma política é dimensionar seus diversos fatores e tensões envolvidas para a formulação, execução e gestão de uma política de garantia de direitos. Todos esses fatores partem da compreensão de que não é possível garantir o acesso e a permanência do aluno na escola sem, primeiramente, garantir-lhe condições necessárias para tal, e assim, não restringindo a atuação apenas no patamar educacional, mas prevendo outras ações. (ARAÚJO, 2012, pág. 28).

Lopes; Santos (2021) mostra claramente como a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes pode agravar as desigualdades que existem em nosso país, principalmente se tratando dos processos formativos educacionais em tempo de pandemia. Deste modo, percebemos que o modelo de ensino adotado não favoreceu as escolas fazendárias na mesma

proporção que as escolas convencionais, não suprimindo suas necessidades para avançar no processo de maneira igualitária às outras redes de ensino.

Outro impacto negativo em relação à vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes na pandemia, foi a evasão escolar. Souza (2020) entende que, alunos que residem na zona rural são estimulados a trabalhar desde cedo devido a realidade da família e, sem as aulas de forma presencial, isso tende a aumentar, sendo muito comum na zona rural uma maior valorização do trabalho do que da Educação para muitos.

Para Neri e Osorio:

[...] quanto mais pobre é o indivíduo, menos ele/ela frequenta a escola, menor foi a quantidade de exercícios que ele/ela recebeu da escola e, para piorar, menos ele/ela se dedicou a esses exercícios recebidos. Consequentemente, menor foi o indicador de tempo para escola estimado. É esperado, portanto, que o gap de desempenho educacional entre ricos e pobres também aumente durante a pandemia. (NERI; OSORIO, 2021, p. 37).

A evasão escolar efetivamente agrava a pobreza e reduz a qualidade de vida das pessoas que se encontram precárias no mercado de trabalho devido a baixa escolaridade (ALVES, NASCIMENTO, 2017).

Salientamos que o processo pedagógico da escola durante esse período foi afetado devido às particularidades da pedagogia da alternância, como as unidades de produção, que são essenciais tanto para fins didáticos, como também para sustentabilidade da escola. Não obstante a isso, os docentes buscaram estratégias de divulgação metodológica para que as práticas, subsidiadas nas unidades de produção da escola, chegassem até o aluno através de fotos e/ou vídeos para que os alunos tivessem acesso à unidade escolar, mesmo que no modo remoto, para que não perdesse o vínculo.

Segundo Freire (1996), "é pensando criticamente a prática de hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática". Embora existam alternativas, a falta de acesso à internet e as baixas vulnerabilidades fazem com que tais escolhas não alcancem todos os alunos, por isso há a necessidade de encontrar formas de mitigar os efeitos negativos da exclusão digital, garantido a esses alunos equidade de educação.

No que tange os desafios dos docentes, podemos citar a falta de oferta de formação condizente ao período remoto emergencial que atendesse as necessidades docentes. Alves (2020) comenta que, devido aos níveis de alfabetização digital ou limitações técnicas no acesso a esses artefatos, muitos Professores não se sentem preparados para realizar atividades escolares mediadas por plataformas digitais.

Diante deste exposto houve a necessidade de iniciar um processo educacional voltado para a melhoria e desenvolvimento da qualidade profissional dos professores, que foram surpreendidos neste momento (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

A formação de professores ofertada pela secretaria de educação, ocorreu de modo generalizado, sem considerar a realidade das escolas rurais, que trabalham com a pedagogia da alternância e conseqüentemente possuindo suas especificidades.

Não houve um olhar minucioso de órgãos superiores que atendesse as necessidades desses profissionais em um momento atípico, onde os docentes tiveram certa dificuldade na elaboração de roteiros, que para ele era algo novo, a qual ele próprio teve que se adaptar, levando em consideração a realidade do aluno que não teria a intervenção do professor, internet e muita das vezes nem dos pais para lhe dar um suporte pedagógico.

A partir deste contexto, os docentes retratam que um dos maiores desafios dentro da dinâmica do ensino remoto foi a desmotivação dos alunos para realizarem os roteiros sem a presença física ou até mesmo virtual do professor. Essa desmotivação muitas das vezes estava relacionada a inadequação cognitiva desses alunos que não os permitia tomar uma posição independente dentro do processo de aprendizagem.

O papel do professor, segundo Huertas (2001), é ao invés de influenciar as habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos, facilita-lhes a estruturação do processo de formação. Questões essas que refletem diretamente na aprendizagem dos alunos atendidos pela EFA de Porto Nacional onde esse impacto é de fato perceptível.

Sabemos que:

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2012, p. 2).

Cunha, Silva e Silva (2020, p. 27) destaca que o ensino remoto ocorreu de forma “excludente e que agrava a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional”, devido a desigualdade de acesso à educação de modo geral.

Nota-se que o modelo de ensino remoto foi uma proposta a fim de amenizar o impacto na educação durante o período pandêmico, no entanto inúmeras mudanças impactaram o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que residem na zona rural, pois estes se viram autônomos na realização dos estudos.

GOMES et al (2021) destaca que inegavelmente o impacto no processo de ensino-aprendizagem possui lacunas com conseqüências por toda vida escolar, especialmente, por

observarmos que os diferentes contextos econômicos, sociais e políticos enraizados nas regiões brasileiras possibilitam realidades diferentes em cada sistema de ensino.

A baixa qualidade de ensino destes alunos durante o período pandêmico veio à tona com o retorno das aulas presenciais, desta forma os professores trabalham o máximo na busca por restabelecer a aprendizagem desses alunos que foram excluídos do processo de ensino.

No entanto, os docentes relatam que durante o retorno das aulas presenciais em um primeiro momento, não lhes foi cobrado conhecimento e sim foi trabalhado o acolhimento desses alunos, sendo este essencial, visto que o período pandêmico fez com que muitos alunos voltassem para escola com certo abalo psicológico. De acordo com Gabriel et al. (2021) o retorno deve superar não apenas as perdas relacionadas aos componentes curriculares, mas as perdas sociais em primeiro lugar.

Mudanças repentinas nas práticas de ensino, ferramentas que antes eram usadas para entretenimento e passaram a ser ferramentas de trabalho, além de lidar com as situações de vulnerabilidade dos estudantes durante a pandemia, acabou de certa forma abalando a saúde mental dos docentes. ROSÁRIO et al. (2020) comenta que, a precarização do trabalho docente era visível antes da pandemia, em decorrência do atual cenário intensificou. O formato do trabalho docente atual, apresenta indícios de agravamento na saúde mental Souza et al. (2021), pois essa situação abrupta trouxe consigo várias consequências, tanto no âmbito escolar, quanto no âmbito familiar, acarretando assim certo abalo psicológico advindo dos docentes.

Para Pachiega e Milani (2020), o mal-estar docente está inteiramente ligado às novas formas de relações da prática pedagógica, à identidade docente e às novas demandas do mundo externo que não estão sob o controle de professores e alunos.

Pereira; Santos; Manenti (2020) comenta que, sendo assim, é importante considerar que educação e saúde são condições essenciais para o desenvolvimento do ser humano e, nesse processo, os professores são peças fundamentais e devem ser valorizados como tal.

Vale ressaltar que embora a escola trabalhe e defenda a Pedagogia da Alternância, a partir do momento que a Seduc padronizou o modelo de formação para todas as redes de ensino, o viés de escola fazendária enfraqueceu, pois a formação continuada de forma generalizada não atende as especificidades da escola que possui instrumentos pedagógicos da pedagogia alternância como: plano de estudo, projeto multidisciplinar, acompanhamento personalizado, caderno da realidade, projeto profissional do jovem e de vida, conselho de classe participativo e outros de certa forma foram impactados. O caminho da prática docente já tão sinuoso, se deparou com novas adaptações que ainda não haviam sido implementadas na modalidade

presencial antes desse momento, trazendo consigo muitos desafios, um deles foi estruturar uma proposta pedagógica de formação por conta própria.

Toda essa problemática demonstra que o ensino remoto para alunos que residem na zona rural é desafiador e todas essas questões influenciam diretamente na prática pedagógica, uma vez que delimita o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Desta forma, o ensino remoto não apenas reforça a fragilidade da escola neste momento de crise, mas também a fragilidade do Estado na promoção de ensino de qualidade, pelas instituições públicas, como também a promoção da igualdade de acesso à educação Silva; Silva (2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre a prática docente durante a pandemia na Escola Família Agrícola de Porto Nacional demonstra o quanto este tema atravessou barreiras e traz a reflexão de como esse modelo de ensino foi desafiador.

O contexto da pandemia trouxe consigo inúmeros desafios para a educação do campo. Os docentes de uma hora para outra tiveram que lidar com uma nova realidade, perderam o chão da sala de aula para as tecnologias e um novo modelo de ensino.

No decorrer desta pesquisa, analisou-se vários desafios voltados ao ensino remoto, como a limitação ao acesso à internet pelos estudantes e pelas famílias, falta de interação entre professor e aluno, necessidade de formação adequada voltada ao uso de tecnologias aos docentes, abalo psicológico destes docentes, além de impacto na aprendizagem dos alunos.

Percebe-se que o Ensino Remoto Emergencial de certa forma excluiu aqueles que frequentam escolas rurais, pois para o modelo proposto, ter acesso a internet é primordial, o que não foi o caso de muitos alunos, havendo uma necessidade de políticas públicas voltadas à realidade desses estudantes, para que eles avançassem de maneira igualitária a outras redes de ensino durante o processo.

Toda essa realidade educacional e a carência de políticas públicas refletiu diretamente na prática docente, pois os professores vivenciaram incertezas de um novo modelo de ensino sem apoio de órgãos superiores na oferta de formação destinada ao ensino remoto. A limitação dos alunos regrediu o desenvolvimento pedagógico, trazendo um impacto negativo no ensino e aprendizagem dos alunos, que se viram autônomos no processo sem a presença do Professor.

Com o retorno das aulas presenciais, foi visível a baixa qualidade da aprendizagem dos alunos, com a sombra do vírus ainda pairando no ar, os docentes enfrentam novos desafios, correndo contra o tempo e lidando com a reestruturação da aprendizagem desses alunos.

Para a escola do campo, é recomendável estratégias que atendam as demandas da escola e dos alunos atendidos por ela, caso haja a necessidade de uma adequação no ensino novamente. Outro ponto, é um planejamento adequado à prática pedagógica que atenda às necessidades dos docentes, pois eles são imprescindíveis em todo o processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Lynn et al. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.
- ALVES, N. A; NASCIMENTO, H. A. S. **Evasão escolar no meio rural**: estudo de caso na escola família agrícola de chapadinha. Revista Eixo. Brasília, v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/356>. Acesso em: 10/05/2022.
- ARAÚJO, Vanessa de Sousa. **Onde os campos são os muros**: análise de particularidades e desafios em escolas do campo no Distrito Federal. 2012.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. EmRede - **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BAADE, Joel Haroldo et al. Professores da educação básica no Brasil em tempos de COVID-19. **HOLOS**, v. 5, p. 1-16, 2020.
- BELUSSO, A.; PONTAROLO, E. **Uma reflexão sobre tecnologia digital nas escolas do Campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses**. Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional, 2017.
- BULGRAEN, Vanessa C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**. Revista Conteúdo, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.
- CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; GONÇALVES, Carlos Alberto. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações rurais & agroindustriais**, v. 5, n. 1, 2003.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 679-684, 2006.
- CUNHA, Leonardo Ferreira. Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia**: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.
- DELORS, Jacques. Os 4 pilares da educação. In: DELORS, Jacques (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Família Agrícola de Porto Nacional**. Porto Nacional, 2020 .
- FARIA, Ronair Justino de. **O ensino de História no contexto da pedagogia da alternância**: um estudo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional. 2018.134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Araguaína, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 8ª.
- GABRIEL, Nilson da Silva et al. O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise

comparativa entre o ensino público e o ensino privado. **Terræ Didática**, v. 17, p. 01-13, 2021.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. *Revista Pedagogia da Alternância*, Salvador, n. 2, nov. 1999

GOMES, Iara Rafaela; DANTAS, Átila Firmino; BARBOSA, Tiago Fernando Gomes. O ensino em tempos de pandemia da covid-19: um olhar das experiências do fazer pedagógico remoto. **Boletim de Geografia**, v. 39, p. 163-e 60381, 2021.

GOVERNO DO TOCANTINS. Plano de retomada das atividades escolares presenciais - Ensino Híbrido. Palmas, 2021.

GRANEREAU, Abbé. **Le Livre de Lauzun: Une histoire de premières Maison familiales rurales** Primeira Edição: Comité d'Action "École et Vie Rurale", 1968 Paris: L'Harmattan, 2007.

GREGOLIN, Maria Do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **ALFA: Revista de Linguística**, 1995.

HUERTAS, J. A. Motivación: querer aprender. Buenos Aires: Aique, 2001.

JARDIM, Anna Carolina Salgado; PEREIRA, Viviane Santos. Metodologia qualitativa: é possível adequar as técnicas de coleta de dados aos contextos vividos em campo. In: **Sociedade brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, SOBER 47º Congresso, Porto Alegre**. 2009.

KNÜPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar em revista**, p. 277-290, 2006.

LOPES, Adriane Neves et al. A educação na pandemia: realidade e desafios vivenciados por professores de Ciências durante as aulas remotas do município de Tomé-Açu/PA. 2021

MARCONI, M. De A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

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

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MUTA, Ana Pereira Negry. **Agricultor Técnico X Técnico Agrícola: os desafios da educação rural na escola família agrícola de Porto Nacional**. 2002. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2002.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. 2005. 318 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

NERI, Marcelo; OSORIO, Manuel Camillo. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **Revista NECAT-Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense**, v. 10, n. 19, p. 28-55, 2021.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória - ES: EDUFES, 2014.

NOSELLA, Paolo. **Uma Nova Educação para o Meio Rural: Sistematização e Problematização da Experiência Educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 1977. 204f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1977.

PACHIEGA, Michel Douglas; MILANI, Débora Raquel da Costa. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 220-234, set./dez. 2020.

PESSOTTI, Alda Luzia. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. 1978. 211 f. (Tese de Doutorado). Fundação Getulio Vargas. Recife 1978.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Processo de implantação da Escola Família Agrícola de Goiás**. 1997. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

QUILIÃO, Paula Lamb et al.. **Inclusão digital em escolas do campo: uma avaliação baseada em dados secundários**. E-book IV CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 709-723. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/73879>>. Acesso em: 13/06/2022

ROSÁRIO, Celita Almeida; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria; MATTA, Gustavo Corrêa. Sentidos da universalidade na VIII Conferência Nacional de Saúde: entre o conceito ampliado de saúde e a ampliação do acesso a serviços de saúde. **Saúde em debate**, v. 44, p. 17-31, 2020.

SILVA, Maria do Socorro Pereira da; CUNHA, Adriana Lima Monteiro; SANTOS, Thaynan Alves dos. Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: ensino remoto para quem?. **Revista @mbienteeducação**, v. 14, n. 2, p. 417-431, 2021.

SILVA, Maria José Sousa da; SILVA, Raniele Marques da. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros**. 2021.

SOUZA, Everton de. **Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais**. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.

SOUZA, Katia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2020.

SOUZA, Maria Antônia de; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; FONTANA, Maria Iolanda. Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras (es) de escolas públicas

rurais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1614-1631, 2020.

TEIXEIRA, E. S.; ANTUNES, L. C. **Casas familiares rurais e desempenho escolar**: um estudo na região sudoeste do Paraná. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 951-969, set./dez. 2011.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil**: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e pesquisa*, v. 34, p. 227-242, 2008.

TOCANTINS. DECRETO NO 6.071, DE 18 DE MARÇO DE 2020. TOCANTINS. DECRETO NO 6.070, DE 18 DE MARÇO DE 2020. Determina ação preventiva para o enfrentamento da pandemia da COVID-19 (novo Coronavírus). ANO XXXII - ESTADO DO TOCANTINS, QUARTA-FEIRA, 18 DE MARÇO DE 2020 N. 5.566

TORRES, José Antonio Marina. HUERTAS, JA "Motivación. Querer aprender": Buenos Aires: Aique, 1997, 412 pp. **Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa**, n. 16, p. 91-92, 1997.

VERGUTZ, C. B.; CAVALCANTE, L. O. H. AS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E NA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 371-390, 19 dez. 2014.

VIEIRA, Francisco Giovanni David. Ensino de Marketing por meio de entrevista semi-estruturada. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 195, p. 01-08, 2017.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação

Nome do entrevistado (a):

Data da entrevista:

Atuação:

Dados da escola

Nome:

Endereço:

Telefone:

Email:

_____ Questões _____

- 1- Como foi organizado o processo de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia?
- 2- Foi ofertada alguma formação continuada direcionada a atuação durante o período de pandemia?
- 3- Como os alunos são oriundos da zona rural, como era feito o contato com eles? Quais estratégias foram adotadas para alcançar esses alunos mais distantes?
- 4- Como foi a participação dos pais/comunidade durante esse processo?
- 5- Após o retorno das aulas no ano passado, como foi sua atuação para promover a aprendizagem dos alunos?
- 6- Você percebeu evasão de alunos durante o período de pandemia?
- 7- A pedagogia da alternância tem suas particularidades, como foi feita a manutenção das unidades agropecuárias de produção no momento que a escola esteve fechada? Como afetou o processo pedagógico e a aprendizagem?
- 8- Qual a sua opinião sobre o modelo adotado durante a pandemia para as escolas convencionais? E para as escolas fazendárias?
- 9- Quais foram os maiores desafios enfrentados durante o ensino remoto?
- 10- Quais os pontos negativos que você considera ter ocorrido durante esse período pandêmico na EFA?
- 11- Durante a pandemia você percebeu algum impacto em relação a sua saúde mental?

APÊNDICE B - TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa sobre **A PRÁTICA DOCENTE DURANTE A PANDEMIA: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL**. Esta pesquisa será realizada pelos pesquisadores *Laissa Teles da Silva*, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Tocantins do Campus de Porto Nacional, sob orientação do(a) Prof. Dr. Mac David da Silva Pinto.

Neste estudo, busca-se compreender os principais desafios enfrentados pelos professores da escola família agrícola de Porto Nacional em meio a pandemia da Covid-19. Para esta pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro pré-estabelecido, as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas na íntegra para análise e discussão. Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação pessoal será divulgada em observância a Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD) que não façam parte da equipe de pesquisadores. O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem acarretar prejuízos.

Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando a mesma for finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado em nenhuma hipótese, preservando o seu anonimato. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com **Prof. Mac David da Silva Pinto**, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: [REDACTED] e-mail: [REDACTED].

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos, benefícios da pesquisa e confidencialidade de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() Concordo que o meu registro sonoro e transcrição das minhas falas possam ser utilizados neste e em outras pesquisas, e caso necessário, serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante:

Data:

ASSINATURA DO PARTICIPANTE