

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
CURSO DE PEDAGOGIA

JÚLIA DA SILVA LIMA

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO
DE PRATA/MG: uma análise documental dos anos de 2020 a 2022**

Ituiutaba - MG

2025

JÚLIA DA SILVA LIMA

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICIPAL
DE PRATA/MG: uma análise documental dos anos de 2020 a 2022**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado no curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção de licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Klívia de Cássia Silva Nunes

Ituiutaba - MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

L732
2025

Lima, Júlia da Silva, 2001-
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NAS ESCOLAS RURAIS NO
MUNICIPAL DE PRATA/MG [recurso eletrônico] : uma análise
documental dos anos de 2020 a 2022 / Júlia da Silva
Lima. - 2025.

Orientadora: Klívia de Cássia Silva Nunes.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em
Pedagogia.

Modo de acesso: Internet.

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Nunes, Klívia de Cássia Silva, 1967-
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.
Graduação em Pedagogia. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

JÚLIA DA SILVA LIMA

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICIPAL
DE PRATA/MG: uma análise documental dos anos de 2020 a 2022**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
no curso de graduação em Pedagogia, na
Universidade Federal de Uberlândia como
requisito parcial para obtenção de licenciatura
em Pedagogia.

Ituiutaba - MG, 02 de maio de 2025

Banca Examinadora:

Betânia de Oliveira Laterza – Doutora em Educação (ICHPO-UFU)

Glaúcia Signorelli de Queiroz Gonçalves - Doutorado (ICHPO/UFU)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu forças durante essa caminhada, na conclusão dos meus estudos, me guardando dia e noite nas idas e vindas, e permitiu que eu chegasse até aqui. Como está escrito em 1 Samuel 7:12: “Até aqui nos ajudou o Senhor”.

Agradeço aos meus pais, Ailton e Mirai, que, com muito trabalho, fizeram de tudo e não pouparam esforços para garantir aquilo que dinheiro nenhum pode comprar: o conhecimento. Mesmo com todas as dificuldades, nunca me desamparam e sempre me deram forças para continuar. Graças ao apoio deles, estou aqui concluindo mais uma etapa. Ao meu irmão Matheus, que me alegrava e reclamava comigo das burocracias do curso, tornando essas dificuldades mais leves.

Agradeço à minha avó Maria Minica, que tanto sonhou comigo a conclusão desse curso. Esteve ao meu lado até os seus últimos dias de vida, sempre me apoiando. Lutou muito, e sinto uma profunda tristeza por ela não estar aqui para ver a conclusão deste trabalho e para participar da colação de grau que tanto esperávamos. Ainda assim, acredito que nossas conversas, risadas e planos para a minha formação a fizeram feliz e proporcionaram momentos de esperança.

Agradeço ao meu namorado, Bruno, que acompanhou todas as minhas reclamações, choros, conquistas, e esteve presente em todos os momentos, me dando forças e sendo um verdadeiro companheiro.

Agradeço também às minhas amigas, que, desde os primeiros dias de curso, estiveram ao meu lado e se tornaram minha família em Ituiutaba. Não poderia deixar de citar seus nomes, pois agora fazem parte dessa história: Maria Júlia, Samantha, Isadora, Sarah, Lidiane, Maria Alice, Thayssa, Maria Gabriela, Maria Clara, Maria Laura, e todas que passaram pela minha vida durante a graduação.

Agradeço especialmente à professora Klívia, que me acompanhou durante todo o período de escrita do trabalho, orientando e aconselhando com palavras que levo para além da universidade. Agradeço também a cada professor, desde a educação básica até o ensino superior, que foram fontes de inspiração para que seguisse esse caminho. Sou grata à professora do município de Prata e à Secretária, que me ouviram, atenderam às minhas solicitações e colaboraram para a realização deste trabalho.

De todo modo, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção e conclusão deste trabalho e a todos que passaram pela minha caminhada na UFU. A presença e o apoio de cada um foram fundamentais para que eu alcançasse esta conquista.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) analisa o Ensino Remoto Emergencial (ERM) nas escolas rurais do município de Prata/MG durante a pandemia da COVID-19, entre 2020 e 2022. A pesquisa, de abordagem qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, investiga as medidas emergenciais adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Prata/MG, para garantir a continuidade da educação em um contexto de pandemia. A motivação para este estudo surge da experiência pessoal, como aluna oriunda da escola rural, além do interesse em valorizar essa modalidade de ensino, muitas vezes negligenciada pelas políticas públicas, e pela necessidade de estudar esse período tão controverso da história. A pesquisa examina documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Prata, como projetos pedagógicos e atividades remotas desenvolvidas durante a pandemia, além de artigos acadêmicos que discutem os desafios enfrentados pelas escolas rurais no Brasil. Os resultados apontam que a principal estratégia adotada foi a entrega de materiais impressos e o uso de aplicativos de mensagens para comunicação entre professores e alunos. No entanto, a ausência de infraestrutura adequada e a dificuldade de participação das famílias foram desafios significativos. A pesquisa destaca a necessidade de políticas públicas mais adaptadas à realidade do campo, garantindo suporte tecnológico, formação docente específica e investimentos estruturais para minimizar as desigualdades educacionais entre os alunos da zona urbana e rural. Este estudo reforça a importância da valorização da educação rural e abre caminhos para futuras investigações sobre os impactos do ensino não presencial na aprendizagem dos estudantes dessas comunidades.

Palavras-chave: Escola Rural; Pandemia COVID-19; Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

This Final Course Work (TCC) analyzes Emergency Remote Education (ERM) in rural schools in the municipality of Prata/MG during the COVID-19 pandemic, between 2020 and 2022. The research, of a documentary and bibliographic nature, investigates the emergency measures adopted by the Municipal Department of Education to guarantee the continuity of education in a pandemic context. The motivation for this study arises from personal experience, as a student from a rural school, in addition to the interest in valuing this teaching modality, often neglected by public policies, and the need to study this very controversial period in history. The research examines official documents made available by the Municipal Department of Prata, such as pedagogical projects and remote activities developed during the pandemic, in addition to academic articles that discuss the challenges faced by rural schools in Brazil. The results indicate that the main strategy adopted was the delivery of printed materials and the use of messaging applications for communication between teachers and students. However, the lack of adequate infrastructure and the difficulty of family participation were significant challenges. The research highlights the need for public policies that are better adapted to the reality of rural areas, ensuring technological support, specific teacher training and structural investments to minimize educational inequalities between students in urban and rural areas. This study reinforces the importance of valuing rural education and paves the way for future research on the impacts of distance learning on the learning of students in these communities.

Keywords: Rural School; COVID-19 Pandemic; Emergency Remote Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Questionário dos pais.....	28
Imagem 2 – Questionário dos pais.....	28
Imagem 3 – Introdução: Complementação Pedagógica	31
Imagem 4 – Início das atividades escolares não presenciais	33
Imagem 5 - Bloco de atividades 3º ano Ensino Fundamental.....	36
Imagem 6 - Bloco de atividades: Matemática 3º ano Ensino Fundamental.....	37

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL E A PANDEMIA DA COVID-19: ALGUNS APONTAMENTOS.....	13
3	O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO PERÍODO DE 2020 E 2021.....	18
4	CENÁRIO DA EDUCAÇÃO EM PRATA: UMA ANÁLISE SOBRE A OFERTA DO ENSINO FUNDAMENTAL	19
4.1	Os anos iniciais do ensino fundamental de escolas rurais e o município de Prata.....	20
5	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE OS ANOS DE 1990 AOS DIAS ATUAIS	22
6	O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO MUNICÍPIO DE PRATA: O QUE A PESQUISA REVELA.....	24
6.1	Procedimento Metodológico	24
6.2	Análise e discussão dos resultados.....	25
6.2.1	<i>Contexto das escolas rurais</i>	25
6.2.2	<i>Período da Pandemia</i>	29
7	CONSIDERAÇÕES	38
	REFERÊNCIAS	40

1 INTRODUÇÃO

Em minha infância, tive a oportunidade de vivenciar a singularidade e os desafios de estudar em uma escola rural. As memórias do caminho percorrido até a escola, as salas de aulas acolhedoras, os laços criados com professoras amorosas e empenhadas em ensinar, exerceram um papel fundamental em minha jornada acadêmica e pessoal, que são marcas positivas, diante de tanta imagem negativa que, historicamente, estas escolas trazem consigo. Essa experiência única, foi fonte de inspiração para eu voltasse para este lugar, agora não mais como aluna, mas como pesquisadora, interessada em dar maior visibilidade para as escolas situadas na zona rural, não com imaginário de negação, mas de potência, de vê-la como uma pepita de ouro de oportunidades para os filhos dos trabalhadores do campo, de modo que sintam orgulho de terem passado por estas escolas, muitas vezes invisibilizadas pelas políticas educacionais.

Ressalta-se que, minha paixão por esse tema – educação rural, é motivada não apenas pelo carinho que tenho pelo ambiente do campo, onde passei boa parte da minha infância e tive grandes aprendizados, que contribuíram fortemente para eu ser quem sou hoje. Me movo, também, pelo desejo de ver a educação rural sendo valorizada, principalmente em locais isolados, afastados dos grandes centros urbanos, e muitas vezes esquecidos e negligenciados pelo governo, visto que ainda existem muitos desafios enfrentados pelas comunidades rurais, quando se trata de oferta de educação para a população rural, entre eles, ~~esta-se:~~ a falta de recursos, formação de professores, acesso limitado à tecnologia e, até mesmo, a distância entre as escolas e a casa que o aluno reside, sem contar com as condições do transporte escolar, são apenas alguns dos obstáculos que podem dificultar o acesso à educação escolar.

Diante do exposto, fiz a escolha de realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre o enfrentamento quanto a oferta do ensino remoto para as escolas rurais situadas no município de Prata, Minas Gerais no período pandêmico, visto que o acesso à internet é precário e se teve que pensar em outras formas de oportunizar o atendimento aos alunos no período pandêmico da Covid-19, entre o ano de 2020 e 2022.

Desta forma, o problema central desta pesquisa é saber quais foram as medidas emergenciais adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Prata/MG no período pandêmico para as escolas rurais?

A escolha do termo “educação rural” ou “escola rural” em vez de “educação do campo” ou “escola do campo”¹, se deu por se tratar de uma escola que recebe toda a organização a partir da educação destinada às escolas urbanas, desde a proposta curricular até os materiais que chegam até ela. Importa dizer que, as escolas rurais podem fazer parte do contexto mais amplo da educação do campo, mas nem sempre adotam uma abordagem que considere as especificidades e demandas das populações do campo de forma integral. Muitas escolas rurais seguem um modelo da escola urbana, sem considerar as particularidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais (Fernandes, Cerioli, Caldart, 2004, p. 53).

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as medidas emergenciais adotadas pela Secretaria Municipal de Educação para as escolas rurais no período pandêmico nos anos de 2020 a 2022. Destarte, como objetivos específicos, procura-se: mapear as produções sobre o ensino remoto emergencial nas escolas rurais em Minas Gerais; discutir sobre os desafios enfrentados por este modelo de ensino para as escolas rurais; contextualizar a oferta do ensino remoto emergencial para as escolas rurais no município de Prata/MG; relatar quais foram as medidas adotadas para ensino remoto em escolas rurais a partir dos documentos que organizaram este tipo de ensino nas escolas rurais no município de Prata/MG.

A escolha do termo "ensino remoto emergencial" em vez de "ensino não presencial" se dá pelo fato de que, no contexto analisado, trata-se de uma ação pontual, adotada de forma emergencial pela Secretaria Municipal de Educação de Prata/MG durante o período da pandemia da COVID-19, com o objetivo de assegurar a continuidade das atividades escolares, ainda que de forma adaptada às limitações locais. O ensino remoto emergencial, portanto, não deve ser confundido com a Educação a Distância (EaD), pois não foi concebido com planejamento prévio, estrutura tecnológica consolidada ou formação específica de professores para o uso de metodologias digitais. Segundo Moran (2002), a educação a distância é um tipo de ensino em que professores e alunos não estão no mesmo lugar ou no mesmo horário, mas se comunicam com a ajuda de tecnologias, como computador, internet, rádio ou televisão. No ensino remoto emergencial, também existe essa separação, mas ele foi criado de forma rápida, sem planejamento ou estrutura adequada para atender uma situação de urgência durante a pandemia. Por isso, é considerado uma solução temporária. No caso do município de Prata/MG,

¹ A **educação do campo** é uma abordagem educacional voltada para as populações rurais, levando em conta suas realidades, culturas e formas de organização social. Diferente do modelo tradicional urbano de ensino, a educação do campo busca integrar a escola à vida e às lutas dos trabalhadores do campo, garantindo que o conhecimento produzido tenha sentido para suas condições de vida. Não é apenas uma adaptação da educação tradicional para áreas rurais, mas sim um movimento pedagógico e político que visa fortalecer os sujeitos do campo como protagonistas de sua história. (Caldart, 2003)

essa forma de ensino foi adotada como uma tentativa de manter o contato entre a escola e os estudantes, mesmo com as dificuldades enfrentadas nas áreas rurais, como a falta de internet, de equipamentos e de formação dos professores para lidar com as tecnologias e por isso contou também com os documentos intitulados como “complementação pedagógica” para acompanhar os estudos dos alunos durante esse período.

É importante destacar que no estado de Minas Gerais, a Portaria nº 182/2020 e a Resolução SEE nº 4310/2020 estabeleceram as diretrizes para a oferta do Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP) nas escolas estaduais da rede pública de Educação Básica e Educação Profissional. Essa iniciativa foi adotada em razão da pandemia da COVID-19, visando assegurar o cumprimento da carga horária mínima exigida. Ressalta-se que esse documento foi desenvolvido em parceria com a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (SEE-MG, 2020b). O REANP dispõe de diversas ferramentas de apoio para a implementação da proposta pedagógica, estruturando-se da seguinte forma:

- a) Programa de Estudos Tutorados (PET): consiste em apostilas mensais que reúnem atividades, orientações de estudos e conteúdo (da Educação Infantil ao Ensino Médio) de cada componente curricular, sendo elaboradas com base no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na BNCC.
- b) Se Liga na Educação: programa transmitido pela Rede Minas, de segunda a sexta-feira, no qual os estudantes poderão interagir, por meio das redes sociais, com os professores no estúdio.
- c) Conexão Escola: é um aplicativo para celular apresentado como mais uma forma de acesso ao PET, aos materiais de orientação, às aulas síncronas com os professores, às aulas on-line (via Google Meet) e às aulas da Rede Minas.
- d) Documentos Orientadores: foram elaborados com o intuito de trazer algumas medidas didático-pedagógicas e normativas tomadas para a consolidação do REANP, sendo constituídos pelos seguintes documentos: 1) Guia prático para o Início do Ano Letivo 2021; 2) Documento Orientador REANP (versões 2020 e 2021); 3) Educação em Tempo Integral; 4) Ensino Fundamental e Médio; 5) Educação Profissional e Curso Normal de Nível Médio.
- e) Fortalecimento da Aprendizagem: são documentos balizadores para gestores, professores e alunos com atividades relacionadas aos cuidados (de aprendizagem, emocional, didático-pedagógico) com os atores da escola, especialmente o alunado, como também orientações relativas ao cumprimento do calendário escolar e da carga horária anual estabelecidos pelo CNE. Fazem parte dessa ferramenta os documentos: 1) Escola Acolhedora; 2) Acolhimento remoto sem uso de conectividade; 3) Reforço Escolar e seu anexo; 4) Os Melhores Sábados Letivos da sua Vida e seu anexo; 5) Intervenção Pedagógica e seu anexo.
- f) Se liga na Libras: apresenta vídeos em libras tratando de vários conteúdos escolares e aspectos da cultura da Língua de Sinais, assim como sua história, o contexto que os surdos vivem e suas particularidades.
- g) Projeto Vamos Aprender: é um projeto do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com parceria e apoio da Fundação Roberto Marinho, da Fundação Lemann, do Itaú Social, dentre outras organizações da sociedade civil. Oferta programas televisivos de 30 a 40 minutos para todas as idades de estudantes, do Ensino Infantil ao Ensino Médio, elaborados com base na BNCC.
- h) Legislações, dúvidas comuns e contato/suporte: é a ferramenta que reúne várias informações concernentes ao desenvolvimento do REANP (Minas Gerais, 2020).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Prata/MG, para tanto, foi enviado para esta secretaria, uma solicitação para a realização da pesquisa, respeitando as normas vigentes do comitê de ética da Plataforma Brasil, com ética e cuidado ao tratar os dados, embora não se tenha submetido o projeto nessa plataforma.

Por conseguinte, durante a pandemia de COVID-19, que atingiu diversas regiões ao redor do globo e resultou em muitos óbitos, impactou profundamente a vida de muitas pessoas. Escolas e empresas foram fechadas, impedindo a circulação nas ruas por medo de contaminação e morte. O impacto foi tão significativo que uma nova forma de trabalhar e estudar precisou ser adotada. O ensino remoto foi aceito como medida de emergência, permitindo que os estudos fossem retomados de forma segura, entretanto, as escolas rurais de todo o Brasil, enfrentaram desafios únicos, sendo de suma necessidade compreender e abordar esse tema para esclarecer este momento histórico vivido pela humanidade, especialmente, a comunidade rural, a fim registrar fatos e acontecimentos gerados por esse período histórico em que vivemos na pandemia. Tal contexto, não foi diferente no município de Prata-MG.

No dia 28 de abril de 2020, a prefeitura municipal de Prata-MG, instituiu um comitê técnico-científico para ações relacionadas ao coronavírus (COVID-19), e teve por objetivo subsidiar as decisões, apresentar recomendações, estabelecer diretrizes e ações de prevenção e combate ao Covid-19. De acordo com dados retirados Boletim Epidemiológico de Minas Gerais, com data de pesquisa até 31 de dezembro de 2022, a cidade de Prata teve 6.682 casos confirmados de COVID-19 e 114 óbitos, e o cenário em Minas Gerais acumulava 4.079.422 casos confirmados e 64.447 óbitos.

No ano de 2022, o município de Prata tinha uma população de 28.342 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a quantidade de casos confirmados pela COVID-19 representa um número de aproximadamente 23,58% da população. Esse é um número alto, indicando que uma parcela significativa dos moradores foi afetada pela doença. Muitas pessoas devem ter sofrido durante esse período, enfrentando não apenas os desafios de saúde, mas também as dificuldades emocionais, sociais, educacionais e econômicas, decorrentes da pandemia.

Nesse sentido, estudar o impacto da pandemia nas escolas rurais, é de suma importância para conhecimento da sociedade para se ter uma dimensão de como essa modalidade de ensino foi afetado no período da pandemia da Covid-19 e como as escolas estão enfrentando os desafios pós-pandemia. Além disso, estudar esse tema é mais do que um exercício acadêmico,

é um apelo à ação por políticas educacionais para as escolas rurais de forma que se compreenda que são escolas que precisam de maior atenção, principalmente pós-pandemia, com dotação de recursos humanos, financeiros e estrutura física, pois são estas escolas, que mais precisam ser cuidadas pelo poder público municipal, estadual e federal.

As análises realizadas, neste trabalho, procuraram extrair elementos centrais que ajudassem a responder à questão problematizadora colocada pela pesquisa. Para além de uma interpretação pontual, as discussões se deram em permanente diálogo com os teóricos da área de educação do campo, na perspectiva de obter uma visão ampla e crítica do fenômeno estudado.

Como forma de melhor apresentação deste trabalho, optou-se em dividir em subitens, contando com esta introdução e considerações, a saber: 1) Introdução; 2) Mapeamento das produções sobre a educação rural e a e a pandemia da COVID-19; 3) O contexto da pandemia no período de 2020 e 2021; ; 4) Cenário da educação em Prata; 4.1) Os anos iniciais do ensino fundamental de escolas rurais e o município de Prata; 5) As Políticas Educacionais para a Educação do Campo entre os anos de 1990 aos dias atuais; 6) O ensino remoto emergencial no município de Prata: o que a pesquisa revela; 6.1) Procedimento Metodológico; 6.2) Análise e Discussão; 6.2.1) Contexto das escolas rurais; 6.2.2) Período da Pandemia e 7.) Considerações.

2 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL E A PANDEMIA DA COVID-19: ALGUNS APONTAMENTOS

Para este estudo, optou-se por fazer uma revisão da literatura, utilizando artigos e dissertações que relacionem com a temática: Educação do Campo e Pandemia, para ressaltar os estudos já realizados nessa área. Como procedimento de busca utilizou-se a base de dados da Plataforma Google Acadêmico e o Catálogo de Teses & Dissertações da Capes. O primeiro critério de escolha dos estudos: ser publicações realizadas a partir de 2020. A busca foi feita pelos descritores: pandemia, escolas rurais, Prata - Minas Gerais. Encontrei 38 (trinta e oito) artigos do ano de 2020 e uma dissertação no ano de 2008, que não estava relacionada com a pandemia, mas as questões de conceito e políticas para a educação rural, tais escolhas se guiou pela semelhança ou proximidade com o objeto temático, principalmente, por tratar sobre as políticas para a educação rural. Vale ressaltar que dos trabalhos analisados, não foi possível constatar nenhum relacionado a este município, objeto de estudo.

Dos 39 (trinta e nove) trabalhos, apenas 5 (cinco) foram escolhidos pela semelhança com o tema proposto, considerando o foco em estudos feitos no estado de Minas Gerais sobre a pandemia e seus efeitos na educação rural. Para complementar nossa pesquisa, fizemos uma análise de uma dissertação de mestrado que trata sobre políticas educacionais e formação de professores, realizada em 2008, como forma de subsidiar nossa discussão sobre a temática tratada neste estudo, como já mencionado anteriormente.

Dessa forma, o primeiro artigo escolhido foi “Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia”, de Elizeu Clementino de Souza e Michael Daian Pacheco Ramos (2021), que buscou compreender os efeitos do isolamento social no trabalho docente na educação do campo. A pesquisa foi feita através de questionário on-line, com 892 profissionais de escolas rurais. Os resultados demonstram que a pandemia evidencia as desigualdades sociais do Brasil, principalmente no campo, onde a falta de recursos e a dificuldade de acesso para manusear tecnologias, acentuam ainda mais essas dificuldades.

Os dados apresentados no estudo evidenciam a exclusão dos alunos no manuseio das tecnologias, principalmente pela falta de acesso à internet e a outros recursos essenciais, apontada por 82% dos docentes como o principal obstáculo para a participação nas atividades remotas. Além disso, 35% dos professores relataram que os estudantes enfrentaram dificuldades por não saberem utilizar os recursos tecnológicos necessários para acompanhar as aulas, o que reforça a desigualdade no acesso e no domínio dessas ferramentas. Diante desse cenário, a forma de atendimento utilizada para minimizar essas dificuldades variou entre a distribuição de

materiais impressos, contatos por telefone ou aplicativos de mensagens, e, em alguns casos, a busca por estratégias híbridas que combinassem atividades presenciais e remotas, conforme a realidade de cada comunidade escolar.

O segundo artigo, “Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do estado de Minas Gerais”, dos autores: Breyner Ricardo de Oliveira, Ana Cristina Prado de Oliveira, Gláucia Maria dos Santos Jorge, Jianne Inês Fialho Coelho. O trabalho acadêmico, analisa a implementação da educação remota em Minas Gerais durante a pandemia, destacando dificuldades na criação de vínculos e estratégias de adesão entre diferentes atores institucionais e grupos de estudantes. Os dados indicam que a oferta de educação remota linearizou a oferta e não atendeu adequadamente a alunos de educação especial, quilombolas, indígenas e jovens adultos. As percepções dos usuários apontam para o risco de aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, além da possível adoção de estratégias de formação virtual pós pandemia.

Outro estudo escolhido, “Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil” dos autores: Rosângela Ramos Veloso Silva, Rose Elizabeth Cabral Barbosa, Nayra Suze Souza e Silva, Lucinéia de Pinho, Thalita Bahia Ferreira, Bethânia Borja Moreira, Maria Fernanda Santos Figueiredo Brito, Desirée Sant’Ana Haikal. Este artigo investigou a insatisfação no trabalho de professores da rede pública estadual de Minas Gerais durante a pandemia da COVID-19. A escolha do artigo se justifica pela necessidade de compreender a dimensão do impacto da pandemia no trabalho docente no estado de interesse desta pesquisa. Embora não trate especificamente das escolas rurais, o estudo apresenta dados relevantes sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da rede pública estadual de Minas Gerais no ensino remoto, incluindo a ausência de computadores e desafios com as atividades remotas. Esses fatores dialogam com a problemática da exclusão digital e da adaptação ao novo modelo de ensino, contribuindo para uma visão mais ampla dos desafios educacionais no período, tanto em áreas urbanas quanto rurais. Dessa forma, a inclusão deste estudo enriquece a análise ao evidenciar as condições de trabalho dos docentes e suas percepções durante a pandemia.

Entre os 15.641 participantes, 21,6% estavam satisfeitos, 44,7% indiferentes e 33,7% insatisfeitos. Fatores associados à insatisfação incluíram falta de cônjuge, maior tempo de docência, dificuldades com atividades remotas, ausência de computador, tabagismo, consumo de álcool, sedentarismo e falta de atividades de lazer. As mudanças no sistema educacional durante a pandemia impactaram negativamente a satisfação no trabalho dos professores.

O quarto e último artigo escolhido, “O ensino remoto emergencial: um estudo de caso em uma escola rural do município de Ervália – MG”, da autora Luciana Alves da Silva. Neste estudo sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia da Covid-19 na Escola Estadual Dom Francisco das Chagas (EEDFDC), localizada na área rural de Ervália, Minas Gerais, investigou-se o processo de sociabilidade dos alunos por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A pesquisa, baseada em um estudo de caso, utilizou entrevistas síncronas via Google Meet com dezesseis estudantes, divididos em dois grupos: aqueles com acesso à internet desde o início do ERE e aqueles que obtiveram acesso posteriormente. Os resultados indicaram que o celular foi a tecnologia mais utilizada para fins educacionais e interação com colegas e professores. As TDIC desempenharam um papel crucial como mediadoras sociotécnicas na comunicação dos entrevistados. A sociabilidade foi observada em momentos específicos do ERE, como sábados letivos virtuais e grupos de WhatsApp, embora em menor intensidade devido à menor interação entre os sujeitos. Concluiu-se que a sociabilidade foi afetada durante o ERE, com menor contato resultando em menor ocorrência sociável, e as TDIC desempenharam um papel essencial na continuidade dos estudos e na mediação da sociabilidade nos momentos em que ocorreu.

Assim, pude observar que a insatisfação do professor com o trabalho na pandemia está presente em 3 desses materiais que escolhi, enquanto os outros 2 destacam as tecnologias e a perspectiva dos alunos em relação ao acesso que eles possuíram durante a pandemia. É importante destacar como a pandemia trouxe desafios significativos para a educação e para o trabalho docente. A pandemia da COVID-19 intensificou os desafios na educação, afetando tanto os professores quanto os alunos. Do ponto de vista docente, a insatisfação esteve ligada à falta de infraestrutura, sobrecarga de trabalho e dificuldades com o ensino remoto, evidenciando a ausência de suporte adequado para a transição digital. Para os alunos, a exclusão digital foi um dos principais obstáculos, seja pela falta de internet e equipamentos, seja pela dificuldade no manuseio das tecnologias ou ausência de apoio familiar. Isso demonstrou que o modelo remoto emergencial não garantiu equidade no acesso à educação, afetando principalmente os mais vulneráveis. A perspectiva das famílias também foi um fator crucial durante a pandemia. Muitas não possuíam conhecimento ou condições para auxiliar os alunos nas atividades remotas, o que contribuiu para a baixa participação escolar.

Como forma de compreender melhor sobre as políticas educacionais e formação docente, bem como, aprofundamento teórico a respeito da educação rural, fiz uma análise da dissertação de mestrado da autora Klívia de Cássia Silva Nunes, “Políticas educacionais e formação de professores no sistema neoliberal: uma análise da educação rural no município de

Pedro Afonso - Tocantins de 2002 a 2006”, que embora não seja um estudo referente ao estado de Minas Gerais, traz uma contribuição importante para quem está iniciando os estudos sobre essa temática. Este estudo investiga como os professores que trabalham em áreas rurais são formados, com o objetivo de entender como a realidade social, cultural e econômica da cidade de Pedro Afonso influencia a política educacional e, por consequência, a prática de ensino. A pesquisa se concentra na concepção política educacional e, por concepção política e pedagógica que orienta a formação de professores para o ensino fundamental nas séries iniciais (1ª a 4ª série) na Fundação Universitária (UNITINS) durante o período de 2002 a 2006.

A questão central tem como foco a concepção política e pedagógica que orienta a formação dos professores na Fundação Universitária, e a hipótese é que essa formação se baseia na concepção histórico-cultural. O estudo combina abordagens qualitativas e quantitativas e é fundamentado no materialismo dialético, que considera a educação rural, as relações de trabalho e a educação como áreas de conflito no contexto capitalista e neoliberal. Para realizar esta pesquisa, a autora utiliza teorias de pensadores como Marx (1848), Engels (1848), Vygotsky (1884) e Brzezinski (2000), bem como dados coletados por meio de entrevistas e questionários. As categorias analíticas incluem contradição, políticas educacionais, educação rural, prática pedagógica, formação de professores e realidades rurais. Os resultados do estudo revelam a falta de uma política eficaz de formação de professores para áreas rurais.

Para aprofundamento teórico, foi realizado um estudo minucioso de alguns teóricos que trabalham com as questões do campo, como Fernandes (2006) e Caldart (2003), sendo estes teóricos referências sobre estudos e proposições de políticas educacionais para o campo.

Das principais discussões sobre educação do campo, Bernardo Mançano Fernandes, em seu trabalho "Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e Território como Categorias Essenciais", publicado no ano de 2006, aborda a importância de compreender a Educação do Campo através dos conceitos de espaço e território. Ele destaca que a Educação do Campo vai além da simples escolarização formal, abarcando uma visão mais abrangente que leva em consideração as realidades, culturas e necessidades das populações rurais.

Fernandes (2006) ressalta que o campo não deve ser apenas encarado como um espaço de produção de mercadorias, mas sim como um território onde se desenvolvem todas as dimensões da existência humana. Para ele, compreender o campo como território implica considerar aspectos como educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política e mercado. Esses elementos são fundamentais para uma compreensão plena da complexidade e multidimensionalidade das realidades rurais.

Para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários (Fernandes, 2006, p. 27-40).

No texto "Educação do Campo" de Roseli Salete Caldart (2003), são abordadas questões relacionadas à importância da Educação do Campo como uma política de educação voltada para a classe trabalhadora do campo. A autora destaca a necessidade de os próprios trabalhadores do campo se tornarem protagonistas na construção de seu projeto de formação, evitando a reprodução da visão hierárquica entre campo e cidade. Além disso, é ressaltada a centralidade da reflexão pedagógica da Educação do Campo, que se baseia nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo, contribuindo para um projeto de educação emancipatória. A luta pela democratização do acesso ao conhecimento também é destacada como estratégica na formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas populares para o desenvolvimento do campo e do país.

Ao refletir sobre as políticas educacionais e a formação docente no contexto da educação rural, os estudos de Klívia de Cássia Silva Nunes, Bernardo Mançano Fernandes e Roseli Salete Caldart, ressaltam a necessidade de uma abordagem educacional que vá além da simples escolarização, integrando as realidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais. Juntos, esses estudos apontam para a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a diversidade e complexidade das realidades rurais, promovendo uma educação inclusiva e transformadora.

3 O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO PERÍODO DE 2020 E 2021

O conceito de pandemia, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2021), refere-se a uma disseminação mundial de uma doença, e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por vários países ou continentes, afetando significativamente populações globais.

Foram registradas ao longo dos anos, diversos tipos de pandemias e epidemia que atingiram inúmeras pessoas, sendo as mais recentes: Gripe Suína (H1N1) em 2009; surto de Ebola na África Ocidental em 2014, o Vírus Zika e o aumento de casos de microcefalia e outras malformações congênitas, no Brasil em 2016 (OMS, 2021).

Em 31 de dezembro de 2019, a OMS foi alertada sobre diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos.

Ao todo são sete coronavírus humanos (HCoV) identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV, MERS-COV e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19.

Dados da OMS registraram o número de 14,9 milhões de mortes em 2020 e 2021, associadas à pandemia de COVID-19 (OPAS/OMS, 2022) e no Brasil foram registradas 707 mil mortes ao todo. Em Minas Gerais, associa-se o número de óbitos por infecção em cerca de 64.895 (G1,2023).

Quatro anos após o início da pandemia de COVID-19, as consequências desse período ainda são sentidas com intensidade, especialmente pelas famílias das vítimas. A dor da perda continua a deixar cicatrizes emocionais profundas, enquanto a medicina ainda investiga as sequelas físicas e psicológicas da doença, tanto nos sobreviventes quanto nas famílias enlutadas.

No campo da educação, as crianças e adolescentes que ficaram afastadas da escola por tanto tempo enfrentam desafios sérios no aprendizado, com muitas ainda lidando com a defasagem e a dificuldade de adaptação ao retorno. A economia, por sua vez, segue enfrentando enormes dificuldades, com muitas pessoas que perderam seus negócios ou fontes de renda, e ainda buscam maneiras de se reerguer. Foi um período devastador, de sofrimento coletivo, que afetou a saúde, o bem-estar e a estabilidade financeira de milhões. Para muitas pessoas, a recuperação ainda é um processo lento, e as cicatrizes deixadas por essa crise ainda são visíveis em diversos aspectos da vida cotidiana.

4 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO EM PRATA: UMA ANÁLISE SOBRE A OFERTA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Considerando que o município de Prata-MG possui cerca de 28.342 habitantes (IBGE, 2022), os dados do ano de 2010 indicavam que a maior parte da população era urbana, representando aproximadamente 75% dos habitantes, enquanto 25% residiam na zona rural. Em relação às escolas do município, Prata possui um total de 25 unidades educacionais (INEP, 2022), sendo 17 públicas, divididas em 13 urbanas e 4 rurais. Das 4 escolas rurais que estão em funcionamento e que vamos denominar como E1, E2, E3 e E4, como forma de preservar a identidade da escola, há aproximadamente 459 alunos matriculados, oferecendo desde a educação infantil até o ensino fundamental II, conforme dados da Prefeitura Municipal de Prata, com referência de novembro de 2023. A quinta escola que está fechada na zona rural, encerrou suas atividades em dezembro de 2016, com a justificativa do baixo número de matrículas.

Tabela 1: Número de Matrícula na Educação Básica – 2023

Escola Rural	Número de Matrículas da Educação Básica		
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Total de alunos
E1	18	104	122
E2	19	74	93
E3	20	115	135
E4	16	93	109

Fonte: Prefeitura Municipal de Prata, novembro de 2023.

Diante desses números se faz necessário pesquisas sobre o contexto rural, especialmente nesse período pós pandemia (2022), para entender a dimensão das necessidades que surgiram nas escolas rurais, como os alunos e professores enfrentando as dificuldades que surgiram, e quais políticas públicas devemos cobrar, isso reforça o que Almeida (2005) aborda, quando enfatizam que os estudos sobre espaços rurais enfrentam adversidades.

Muitas são as adversidades que acompanham a educação rural. Poucas e precárias escolas, distantes umas das outras, dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, deficiência na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros (Almeida, 2005, p. 286)

Com base nesses dados, torna-se evidente a importância de valorizar esses espaços como forma de preservar a cultura rural e promover a identidade das comunidades. Essas escolas são frequentadas por pessoas que possuem vivências significativas e valorosas, que contribuem para o enriquecimento do conhecimento local e para o fortalecimento dos laços comunitários. Assim, ao valorizar esses espaços, não apenas se resguarda o patrimônio cultural, mas também se estimula o desenvolvimento integral das pessoas que deles fazem parte.

4.1 Os anos iniciais do ensino fundamental de escolas rurais e o município de Prata

O Ensino Fundamental é uma etapa da educação básica que abrange crianças na faixa etária dos 6 aos 14 anos, conforme o Artigo 211, § 2º da Constituição Federal (Brasil, 1988) e regulamentado no artigo 11º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394/96 (Brasil, 1996) são incumbências dos municípios² a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas e, prioritariamente, a oferta do Ensino Fundamental.

A LDB Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
- VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)
- VII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023) (Brasil, 1996).

O Ensino Fundamental também é atendido pelo Estado. De acordo com a LDB nº 9.394/96, (Brasil, 1996) o Ensino Fundamental é atendido tanto pelos municípios quanto pelos estados, em um regime de colaboração para garantir o acesso e a qualidade dessa etapa da

² A Constituição Federal de 1988, no processo de redemocratização, estabeleceu no artigo 211 que, igualmente à União, aos Estados e ao Distrito Federal, os Municípios podem organizar seus sistemas de ensino. A LDB Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (Brasil, 1996)

educação básica. A LDB estabelece que, embora os municípios sejam responsáveis prioritariamente pela oferta do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, os estados devem complementar essa oferta, especialmente no que diz respeito ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), quando necessário para atender à demanda local (Brasil, 1996).

No município de Prata/MG, não é diferente. As escolas de Ensino Fundamental são responsabilidade tanto do município quanto do estado, conforme o regime de colaboração previsto na LDB. No entanto, as escolas que oferecem o Ensino Fundamental – primeira fase (1º ao 5º ano) – estão sob a responsabilidade direta do município. Cabe à administração municipal organizar e gerenciar essas unidades escolares, garantindo a infraestrutura, os recursos pedagógicos e o corpo docente necessários para atender às necessidades educacionais (Brasil, 1996).

Essa etapa tem como objetivo proporcionar uma formação básica, contemplando disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, artes, educação física. É dividido em duas fases, sendo Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano).

Sendo uma etapa de ensino imprescindível para o estudante, as escolas rurais sob responsabilidade do município, referente a cidade de Prata, oferecem salas de aulas para alunos até o 9º ano, e para prosseguir com seus estudos, os jovens moradores de áreas rurais, precisam se deslocar até a cidade mais próxima, sendo o município de Prata-MG.

As escolas: E1 e E2 se encontram na zona rural do município de Prata, já as escolas E3 e E4 estão localizadas nos distritos³ do município.

³ No Brasil, os distritos são divisões territoriais dos municípios e costumam ser segmentados em bairros. Cada distrito conta com cartórios de registro civil e, em municípios de maior porte, pode abrigar subprefeituras ou administrações regionais. Um município pode ser constituído por um ou mais distritos. Excetuando o distrito-sede, cuja sede corresponde à cidade principal do município, as sedes dos demais distritos são chamadas de vilas. Geralmente, a subdivisão de um município em mais de um distrito ocorre quando há povoados significativos em termos populacionais, mas que se encontram distantes do centro urbano principal. Muitos desses distritos, enquanto não são absorvidos pelo crescimento da cidade, frequentemente buscam se tornar municípios independentes. Entretanto, a legislação brasileira atual impõe diversas restrições para a criação de novos municípios.

5 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE OS ANOS DE 1990 AOS DIAS ATUAIS

As políticas educacionais voltadas para a educação do campo no Brasil passaram por várias fases e mudanças significativas desde os anos 1990 até os dias atuais. O primeiro marco foi através da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que reconheceu a educação como um direito de todos e estabeleceu diretrizes para a oferta de educação básica em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação do campo.

A LDB – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) trouxe avanços significativos para a educação básica e para a população rural. O artigo 28 da referida Lei, trata como os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para as peculiaridades da vida rural e de cada região, incluindo organização e adequação do calendário, que devem respeitar os ciclos produtivos e as necessidades das comunidades rurais. Esse artigo reforça a necessidade de uma educação que dialogue com a realidade dos povos do campo, promovendo o acesso e a permanência dos estudantes em um ensino de qualidade (Brasil, 1996).

Para consolidar e ampliar essas diretrizes, políticas e programas educacionais foram desenvolvidos ao longo dos anos, buscando garantir a inclusão e a qualidade da educação para a população do campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), lançado em 1998, visa promover a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, bem como formar educadores para as escolas rurais. O objetivo é contribuir para a consolidação da educação do campo, erradicação do analfabetismo e garantia do direito à educação. Através de parcerias entre instituições de ensino superior, movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o PRONERA valoriza o conhecimento tradicional e as especificidades do meio rural, promovendo a inclusão social e produtiva dessas comunidades e contribuindo para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida no campo (Ministério da Educação, 2010)

Além do PRONERA, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído em 2012, visa oferecer suporte técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para promover a política educacional no campo. Seu objetivo é expandir o acesso e melhorar a qualidade da educação básica e superior, concentrando-se na melhoria da infraestrutura das escolas públicas, na formação contínua de professores e na produção de materiais educativos específicos para estudantes de comunidades rurais e quilombolas. O PRONACAMPO enfatiza a inclusão e a valorização cultural das populações do

campo, organizando-se em quatro áreas principais: Gestão e Práticas Pedagógicas, Capacitação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, e Infraestrutura Física e Tecnológica. (Brasil, 2013)

Além disso, a meta de número 8 do Plano Nacional de Educação (PNE), lançado para o período de 2014 a 2024, tem como objetivo elevar a escolaridade média da população jovem brasileira, especialmente focando em grupos específicos como as populações do campo, regiões de menor escolaridade no país e os 25% mais pobres. O plano visa alcançar, até o último ano de vigência, uma média mínima de 12 anos de estudo para jovens entre 18 e 29 anos. Além disso, busca igualar a escolaridade média entre negros e não negros. (PNE, 2014)

Apesar de haver avanços em alguns aspectos da Meta 8, especialmente em áreas mais desenvolvidas e com melhores recursos educacionais, a conclusão plena da meta ainda requer esforços contínuos para garantir que todos os jovens brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade e possam alcançar a escolaridade mínima estipulada.

A evolução da educação do campo no Brasil tem sido gradual e enfrenta desafios persistentes. Ainda há uma disparidade significativa entre as condições educacionais nas áreas rurais e urbanas, com escolas rurais frequentemente enfrentando infraestrutura precária, falta de recursos tecnológicos e dificuldades na formação de professores qualificados. Esses obstáculos impactam diretamente a qualidade da educação oferecida nessas regiões, refletindo em índices mais baixos de desempenho acadêmico e de conclusão escolar comparados às áreas urbanas. Portanto, a melhoria da educação do campo requer investimentos consistentes e políticas educacionais eficazes que abordem essas desigualdades estruturais de maneira sistemática e inclusiva.

6 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO MUNICÍPIO DE PRATA: O QUE A PESQUISA REVELA

6.1 Procedimento Metodológico

Esse trabalho teve por finalidade realizar uma pequena amostra sobre as medidas emergenciais adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Prata/MG para as escolas rurais. Assim, ela é uma pesquisa de abordagem qualitativa, e para este método, utilizou-se os seguintes procedimentos: análise documental e estudo bibliográfico, para investigar os fenômenos específicos do objeto de estudo.

Nesse sentido, a análise bibliográfica visa a compreensão das teorias, conceitos e discussões pertinentes ao fenômeno em questão. As fontes bibliográficas foram selecionadas a partir de bases de dados acadêmicas como a Plataforma Google Acadêmico e no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, publicadas a partir do ano de 2020 até os dias atuais, com exceção da tese de doutorado que foi realizada em 2008, com categorias de pesquisa: ensino remoto, escolas rurais e Minas Gerais.

A análise documental complementa a análise bibliográfica, concentrando-se na investigação de documentos oficiais, relatórios institucionais, legislação, Projeto Político Pedagógico da Escola e outras fontes encontradas no município que se tornarem pertinentes para o estudo desta pesquisa.

Diante do exposto, se teve como ponto de partida a análise documental, focando nos dados dos alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental – primeira etapa – de quatro escolas rurais do município de Prata/MG. O estudo buscou compreender as estratégias adotadas para o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, analisando os documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação.

Apesar de o projeto de pesquisa não ter sido submetido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi assegurada a ética na condução do estudo por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, detalhando os objetivos da pesquisa. Esse termo foi enviado para análise da Secretaria Municipal de Educação e foi devidamente assinado pela secretária responsável, que demonstrou grande cordialidade e atenção ao fornecer os dados necessários para a pesquisa durante a visita na secretaria municipal. A colaboração prestativa da Secretária e de todos os funcionários da secretaria foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Um dos principais materiais analisados foram as atividades enviadas aos alunos como parte da complementação pedagógica. A complementação pedagógica consiste em estratégias educacionais utilizadas para manter o vínculo entre a escola e os estudantes durante a suspensão das aulas presenciais. Esse recurso inclui desde videoaulas e grupos de comunicação por aplicativos como *WhatsApp* até a entrega de Kits Pedagógicos com atividades impressas. A complementação foi realizada a fim de garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, buscando minimizar as perdas educacionais ocasionadas pelo distanciamento social imposto pela pandemia.

A escolha pela análise documental permitiu uma investigação dos processos administrativos e pedagógicos adotados no período, evidenciando as adaptações realizadas pela secretaria, que desenvolveu os mesmos procedimentos utilizados nas escolas urbanas, para as escolas rurais durante o período de ensino remoto. No entanto, esta abordagem padronizada acaba por não contemplar as particularidades e desafios específicos das escolas rurais. Isso evidencia a necessidade de políticas educacionais mais adaptadas às realidades locais, especialmente em contextos de vulnerabilidade tecnológica e geográfica.

6.2 Análise e discussão dos resultados

6.2.1 Contexto das escolas rurais

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das quatro escolas rurais que compuseram a amostra deste estudo, aqui representadas pelas siglas E1, E2, E3 e E4, apresentam diversas semelhanças e diferenças que refletem suas trajetórias históricas, contextos comunitários e abordagens pedagógicas.

As escolas: E1 e E2 se encontram na zona rural do município de Prata, já as escolas E3 e E4 estão localizadas nos distritos que são responsabilidade do município.

Todas as escolas têm uma longa trajetória de adaptação às necessidades de suas comunidades rurais. A E1 e a E2, por exemplo, destacam-se por suas origens e mudanças significativas ao longo dos anos. E1 passou por uma transição de um modelo multisseriado para seriado (PPP E1, 2020), enquanto a escola E2 iniciou suas atividades em residências rurais antes de sua formalização (PPP E2, 2020). A Escola E3 também sofreu uma transformação significativa, passando de estadual para municipal em 1994 (PPP E3, 2020), e a Escola E4 começou em uma estrutura muito limitada em 1945, evoluindo ao longo dos anos (PPP E4, 2020).

Em termos de estrutura curricular, após a leitura, observei que todas as escolas utilizaram referências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seus PPPs. A escola E1, E3 e E4 afirmam em seus documentos uma adaptação às características locais e à diversidade cultural e econômica da região, embora não detalhem essas adaptações específicas. A escola E2, ao se declarar "escola do campo", segue uma abordagem similar, ajustando seu currículo às necessidades da zona rural, mas também sem especificar quais as adaptações.

O processo de elaboração dos PPPs revela um compromisso comum com a participação comunitária e a inclusão. A Escola E1 e E2 demonstram a tentativa de envolver suas comunidades e conselhos escolares na construção de seus PPPs, como é dito na passagem:

Para elaborar o PPP foram realizadas reuniões com os profissionais da Educação e Conselho Escolar, participação dos estudantes e das famílias dos estudantes. A participação da família foi mais tímida por se tratar de um dia útil em que os pais, mães ou responsáveis trabalham, além disso, há a dificuldade de transporte para se deslocar até a instituição.

A Escola E4, por sua vez, realizou uma pesquisa de campo para entender as condições de vida dos alunos, enquanto a E3 também enfatiza a participação da comunidade, embora o processo de elaboração do PPP não seja detalhado com o mesmo nível de especificidade.

Mesmo com as tentativas da escola para incentivar a participação das famílias, as dificuldades na comunicação entre a instituição e os responsáveis ainda representam um desafio significativo, onde fatores como a rotina de trabalho das famílias, a falta de acesso a meios de comunicação eficazes e a baixa escolaridade dos responsáveis podem dificultar a interação com a escola e a participação ativa na vida escolar dos alunos. Esse cenário foi ainda mais agravado pelo contexto da pandemia de COVID-19, que impôs desafios adicionais à comunicação entre escolas e famílias. A necessidade do ensino remoto e o uso de tecnologias para a aprendizagem evidenciaram e aprofundaram desigualdades já existentes, especialmente em comunidades rurais e de baixa renda.

Os desafios enfrentados pelas escolas variam, mas há uma ênfase comum em lidar com questões socioeconômicas e garantir a inclusão. No Projeto Político Pedagógico da escola E4, realizado em 2020, foi aplicado um questionário aos responsáveis pelos alunos, contando com 22 respondentes. Desses, 12 declararam ter o ensino fundamental incompleto e 13 se identificaram como donas de casa, o que sugere que a maioria dos participantes da pesquisa foram as mães dos alunos.

Além disso, de acordo com documentos analisados na Secretaria de Educação, referentes a novembro de 2020, a escola E4 contava com 122 alunos ativos. Assim, o número

de responsáveis que responderam ao questionário corresponde a aproximadamente 18% do total de alunos matriculados, indicando um nível de participação relativamente baixo na pesquisa.

As perguntas destinadas aos pais foram:

Imagem 1 – Questionário dos pais

QUESTIONÁRIO DOS PAIS				
1 – Qual é o seu grau de escolaridade?				
a) Nunca estudou				
b) Ensino Fundamental incompleto	12			
c) Ensino Médio incompleto	1			
d) Ensino Médio completo	5			
e) Ensino Superior incompleto	2			
f) Ensino Superior completo	2			
g) Pós-graduação				
h) outros				
2 – Qual é a sua profissão?				
a) Dona de casa	13			
b) Professor(a)	4			
c) Técnica de enfermagem	1			
d) Servente escolar	1			
e) Pintor	1			
f) Lavradora	1			
g) Doméstica	1			

42

Fonte: PPP E4, 2020.

Imagem 2 – Questionário dos pais

3 – Qual é o número de filhos que estudam nesta escola?				
a) um	15			
b) dois	7			
4 – Você entende a importância da construção e implementação do PPP?				
5 – A escola possui Conselho Escolar?	22			
6 – Você participa das reuniões quando convocado?	Sim 13	Não	Às vezes 9	
7 – Você procura a escola por iniciativa própria?	Sim 13	Não	Às vezes 9	
8 – Você participa das decisões administrativas e pedagógicas?	Sim 3	Não 13	Às vezes 6	

Fonte: PPP E4, 2020.

Em termos de estrutura operacional, todas as escolas seguem um calendário escolar de 200 dias letivos com feriados seguindo o município, com a carga horária e a organização curricular adaptadas de acordo com o PPP.

Em suma, os PPPs das quatro escolas rurais demonstram um esforço significativo para atender às necessidades educacionais de suas comunidades, cada uma adaptando suas abordagens pedagógicas e operacionais às suas realidades específicas. Apesar das diferenças em suas histórias e contextos, todas as escolas compartilham um objetivo comum: promover uma educação inclusiva e adaptada às características e necessidades de suas comunidades rurais.

Embora todas as escolas sigam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e busquem adaptar seus currículos às necessidades locais, a documentação específica sobre essas adaptações é limitada. Apenas uma das escolas incluiu no seu PPP a complementação pedagógica dedicada a enfrentar as demandas da pandemia (embora todas tenham desenvolvido a complementação). As demais escolas, apesar de terem reestruturado seus PPPs no início de 2021, não abordaram diretamente o impacto da pandemia.

O envolvimento da comunidade escolar na elaboração dos PPPs é um ponto comum, reconhecem a importância de realizá-lo em conjunto a comunidade que a escola envolve, entretanto, dado o cenário de pandemia, algumas escolas não conseguiram obter a participação dos familiares na construção de seu PPP. E como todos os 4 PPPs analisados foram escritos em 2021, durante o período da pandemia de COVID-19, a necessidade de distanciamento social e as dificuldades de comunicação entre a escola e as famílias impactaram diretamente o envolvimento dos responsáveis, tornando o processo mais frágil. A baixa participação da comunidade externa comprometeu a representatividade das demandas locais no documento, refletindo-se em um diagnóstico menos preciso das necessidades dos alunos e das condições reais da escola. Não é possível dizer se os respondentes do questionário da escola 4 responderam presencialmente ou via internet, pois não há essa informação no PPP, mas a construção do Projeto Político Pedagógico deve ser um processo democrático e participativo, envolvendo toda a comunidade escolar, e neste momento não foi possível a participação efetiva. Ilma Passos (1995), enfatiza que o PPP deve refletir as necessidades e os anseios da comunidade, sendo elaborado de forma coletiva para garantir maior identidade e coerência com a realidade escolar. A autora destaca que o PPP não pode ser apenas um documento burocrático, mas sim um instrumento de gestão democrática, no qual a participação ativa de professores, alunos, gestores e familiares é essencial para sua efetividade.

Dessa forma, a limitação na participação das famílias durante a elaboração do PPP no período da pandemia pode ser compreendida como um fator que compromete sua legitimidade e efetividade, dificultando a implementação de estratégias pedagógicas que realmente atendam às especificidades da comunidade escolar.

6.2.2 Período da Pandemia

As atividades presenciais foram suspensas no dia 18 de março de 2020, com previsão de retorno em formato não presencial a partir de 14 de maio de 2020. No entanto, os documentos que formalizam essas decisões possuem assinaturas datadas de março de 2021. Isso sugere que, enquanto as ações e decisões relacionadas à suspensão das aulas começaram em 2020, a formalização oficial dos documentos pode ter ocorrido somente em 2021. A data de 2020 nos documentos parece refletir o período em que as decisões foram implementadas, enquanto a assinatura em 2021 poderia indicar a formalização posterior dessas decisões.

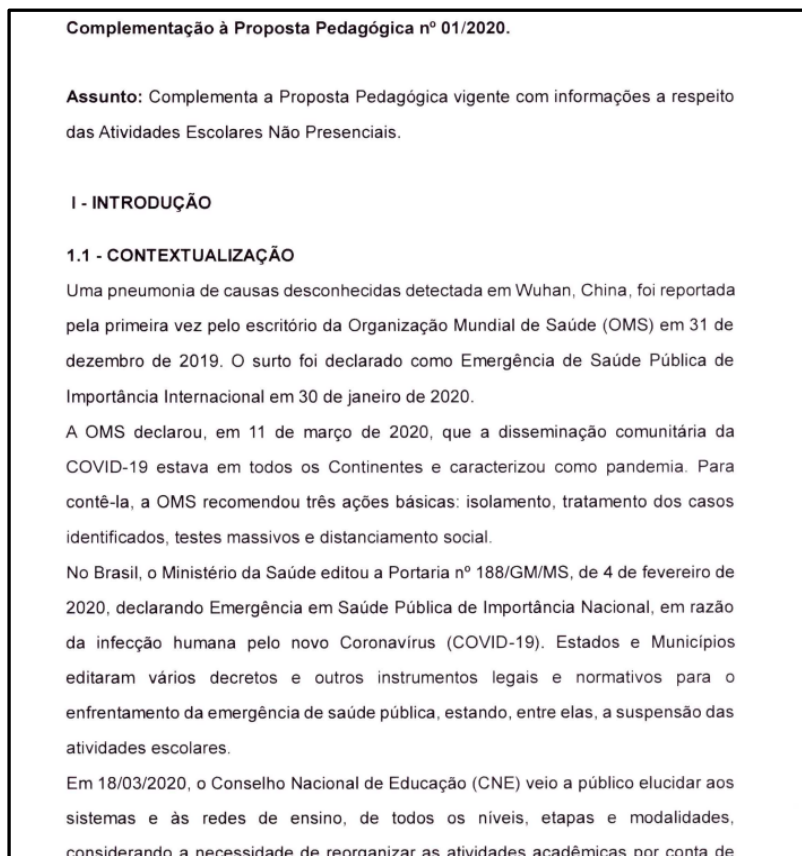
O resultado da pesquisa sobre a implementação do ensino remoto emergencial em escolas rurais, com base na análise dos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Prata, são eles: "Complementação da Proposta Pedagógica - Atividades Pedagógicas Não Presenciais 2020/2021"; "Projeto Político Pedagógico"; "Bloco de Atividades do 1º ao 5º ano" e documentos sobre a Capacidade de Turmas e Alunos das Unidades Escolares (datas de referência: novembro de 2020, 2021, 2022 e 2023, das quatro escolas rurais do município). A Complementação da Proposta Pedagógica e as Atividades Pedagógicas não Presenciais foram documentos utilizados tanto pelas escolas urbanas, quanto rurais.

Os documentos intitulados "Complementação da Proposta Pedagógica – Atividades Pedagógicas Não Presenciais" foram relatórios produzidos pelas escolas rurais de Prata, detalhando as estratégias e ações adotadas para enfrentar os desafios educacionais impostos pela pandemia de COVID-19. Esses documentos têm como objetivo principal documentar e analisar as práticas pedagógicas implementadas durante os anos de 2020 e 2021, período em que as aulas presenciais foram suspensas devido às medidas de distanciamento social. Vale ressaltar que no ano de 2022 a escola retorna para o modelo presencial.

Além da contextualização sobre a doença, este material traz os procedimentos adotados pelas autoridades federais, estaduais e municipais, e destaca a importância da manutenção do vínculo entre escola e comunidade durante a pandemia.

Para uma melhor compreensão, ver a imagem 3:

Imagem 3 – Introdução: Complementação Pedagógica



Fonte: PPP E1, 2020.

As quatro escolas rurais do município, seguiram um plano de atividades não presenciais que incluiu não apenas videoaulas e o uso de redes sociais como o *WhatsApp*⁴, mas também a distribuição de Kits Pedagógicos ou “bloco de atividades”, entregues diretamente às famílias pelos motoristas de transporte escolar. Este documento também menciona a criação de grupos de *WhatsApp* específicos para facilitar a comunicação entre professores, alunos e pais.

Vale salientar que este aplicativo é comum para comunicação direta e interação entre as pessoas, para resolver problemas pontuais, mas quanto ao uso dessa ferramenta para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, considera-se uma ferramenta frágil e

⁴ O WhatsApp® é um aplicativo para smartphones tablets, contando também com uma versão web (<https://web.whatsapp.com>), que funciona em diversas plataformas como IOS, BlackBerry, Android, Windows Phone etc. Esse aplicativo permite o envio de mensagens de texto, áudios, fotos, vídeos e contatos de celular para outro, através da rede de Internet, permitindo ainda a criação de grupos com capacidade de até 256 membros (Pereira *et.al.*, 2021, p.267).

que não possibilita a construção do conhecimento dos alunos, em especial, para alunos da primeira fase do ensino fundamental da zona rural.

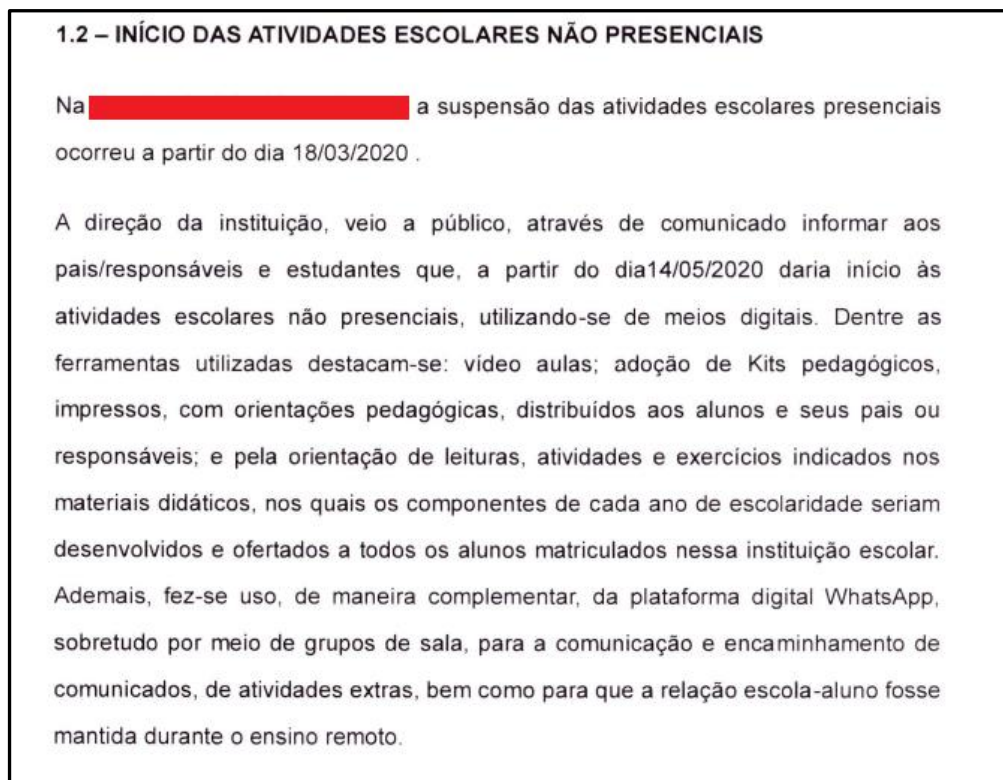
Além disso, para qualquer situação que envolva o processo ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias, há necessidade de um bom planejamento e prática pedagógica condizente com o insumo escolhido. Em todo caso, o uso do *WhatsApp* como ferramenta de comunicação pontual se torna um meio de interação para encurtar tempo e espaço, mas considerando o ensino e aprendizagem, este canal se torna um problema no que se refere a dois pontos: ruídos de comunicação e passividade de alguns, o que leva para um ensino com base ao senso comum, não mobilizando conhecimento dos alunos.

A partir disso, os pais passaram a assumir a responsabilidade de um professor, acompanhando as atividades dos alunos em casa. O material pedagógico era entregue pelos motoristas da van escolar, conforme relato informal da secretária da escola durante a visita de campo para a coleta de documentos para a pesquisa. Esse cenário levanta um questionamento fundamental: como assegurar que o processo de aprendizagem ocorreu de maneira efetiva sem a interação direta entre professor e aluno? Segundo Libâneo (2004), a mediação do professor é essencial para a construção do conhecimento, pois é por meio da relação pedagógica que se estabelece um ensino significativo. A ausência desse vínculo compromete o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e dificulta a identificação de dificuldades individuais ao longo do processo educativo.

A complementação pedagógica das quatro escolas apresenta estruturas similares, diferenciando-se em alguns conceitos, mas mantendo a organização por etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais. No item referente à “**avaliação**”, a escola E1 definiu como critérios e mecanismos de avaliação os seguintes aspectos (PPP E1,2020):

Entrega dos kits pedagógicos na data estipulada;
Participação das aulas online para aqueles alunos com acesso à internet;
Zelo e comprometimento com o material ofertado ao aluno;
Na retomada das atividades presenciais será realizada uma avaliação diagnóstica referente ao período de trabalho remoto, onde os dados serão norteadores para a elaboração do plano de ação para sanar as dificuldades apresentadas e o norteador traçar novas metas, novos caminhos para sanar as dificuldades apresentadas e caso ainda seja necessário ofertar reforço escolar.

Imagem 4 – Início das atividades escolares não presenciais



Fonte: PPP E1, 2020.

No item avaliação ainda evidencia uma contradição entre o planejamento pedagógico descrito no documento da escola E1 e a realidade enfrentada pelos alunos e suas famílias. Embora o documento estabeleça que as atividades não presenciais deveriam ser mais estruturadas, com a necessidade de supervisão por um adulto e o uso de diferentes recursos pedagógicos – incluindo atividades impressas, plataformas digitais e interações via WhatsApp – (PPP E1, 2020), os dados do questionário aplicado aos pais demonstram que a efetividade desse modelo pode ter sido comprometida por diversos fatores.

A ausência de informações concretas sobre quantos alunos conseguiram acessar as atividades online reforça a ideia de que o "kit pedagógico" impresso foi o recurso mais utilizado. No entanto, surge a questão: como eram feitos as correções e o acompanhamento das dúvidas dos alunos que não tinham acesso à internet? Se a própria escola reconhece que o Ensino Fundamental – especialmente nos anos iniciais – exige uma supervisão mais intensa devido à fase de alfabetização formal, e se grande parte dos responsáveis possuía baixa escolaridade, pode-se inferir que houve dificuldades significativas no suporte às crianças durante o ensino remoto.

Além disso, os dados do questionário revelam que apenas 18% dos pais possuíam ensino médio completo, o que sugere um possível desafio na mediação do aprendizado em casa. Ainda que 70% dos respondentes afirmam utilizar internet em casa, isso não garante que o acesso tenha sido contínuo ou adequado para acompanhar aulas remotas e interações digitais, os que faziam parte dos 15% que afirmaram não utilizar internet ficaram vulneráveis não apenas do ponto de vista educacional, mas também em relação à inclusão social e às oportunidades futuras (Nunes, Souza, 2024). A falta de uma análise mais detalhada sobre o impacto dessas limitações no aprendizado dos alunos reforça a fragilidade do modelo adotado, tornando imprescindível uma avaliação mais profunda sobre os reais efeitos do ensino remoto na escola E1 e nas demais instituições que seguiram estratégias similares.

Ao analisar esses critérios, percebe-se que a avaliação da aprendizagem durante a pandemia se baseou mais em aspectos administrativos e de adesão às atividades do que em um acompanhamento real do desenvolvimento cognitivo dos alunos devido à situação única vivenciada pela escola rural no período de pandemia. A ausência da interação direta entre professores e estudantes, somada à transferência da responsabilidade do ensino para as famílias, gerou um cenário de ensino fragilizado. Além disso, a desigualdade de acesso à internet e a falta de formação das famílias para atuar como mediadoras do aprendizado podem significar que a aprendizagem tenha ocorrido de maneira desigual e, possivelmente, ineficaz para muitos estudantes. Dessa forma, ainda que as escolas tenham adotado estratégias emergenciais para manter a continuidade da educação, a efetividade desse processo permanece uma questão crítica, evidenciando a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre os impactos do ensino remoto na aprendizagem dos alunos, que poderão ser observados nas avaliações de larga escala, e em futuras pesquisas voltadas para estudar esse período e seu impacto na educação.

Nesse contexto, a avaliação educacional também precisa ser analisada de forma crítica. De acordo com Jussara Hoffmann (1993), a avaliação deve ser concebida como um processo contínuo e reflexivo, voltado para a compreensão do desenvolvimento do aluno e não apenas como um instrumento de mensuração de desempenho. A ênfase em critérios administrativos, como a entrega de atividades e a participação remota, desconsidera a complexidade do processo de aprendizagem, limitando a avaliação a aspectos superficiais. A ausência de um acompanhamento efetivo e de estratégias avaliativas mais qualitativas pode ter comprometido a identificação das reais dificuldades dos estudantes, tornando essencial a adoção de abordagens avaliativas mais formativas e diagnósticas no retorno às atividades presenciais.

O retorno às atividades presenciais foi planejado dentro da perspectiva de “recuperação”, conforme descrito no documento da escola E1. No entanto, esse planejamento

partia da premissa de que a pandemia teria um impacto breve, com a suspensão das aulas limitada ao ano de 2020. A proposta de revisão e aplicação de uma avaliação diagnóstica nos primeiros 30 dias de retorno presencial refletia a expectativa de que as dificuldades dos alunos poderiam ser rapidamente identificadas e sanadas. Contudo, a realidade se mostrou muito mais complexa, uma vez que o ensino remoto se estendeu até 2022, ampliando as lacunas na aprendizagem e tornando o processo de recuperação ainda mais desafiador. A falta de previsibilidade e a dificuldade de adaptação a um cenário incerto comprometeram as estratégias inicialmente traçadas, evidenciando a necessidade de políticas educacionais mais flexíveis e preparadas para lidar com crises prolongadas.

Os “Kits Pedagógicos”, assim denominados pelo documento de Complementação Pedagógica, também foi intitulado como “Bloco de atividades”, e foi realizado para cada ano escolar. O documento se inicia com um recado para família, orientando sobre a continuidade dos estudos através do Ensino Remoto (Bloco de Atividades E4,2021):

Querida família,

A pandemia causada pelo novo Coronavírus infelizmente ainda não chegou ao fim. Por isso iremos manter o Ensino Remoto através dos "blocos de atividades pedagógicas". Algumas dicas que podem contribuir para uma melhor aprendizagem de nossas crianças:

- Organize previamente um local propício ao estudo. Isso envolve uma boa iluminação, boa postura ao sentar-se e um ambiente silencioso.
- Tente criar uma rotina de estudos, se possível no horário de aula normal.
- Deixe seu material escolar organizado.
- Tire o máximo proveito das atividades e vídeos explicativos enviados pelo grupo de WhatsApp, feitos pelo seu professor.
- Anote suas dúvidas e pergunte.
- Faça todas as atividades propostas pelos professores.
- Por estarmos em um ambiente doméstico, a dispersão pode ser mais fácil. Por isso, se esforce para manter o foco.

Enquanto não melhora lá fora, vamos fazer o possível para estudar em casa. É importante que vocês realizem estas atividades para que mantenham um ritmo de estudos, afinal, este é um novo modelo de ensino aprendizagem que estamos vivenciando. E não se esqueça, fique em casa, use máscara e mantenha o distanciamento social.

Em seguida, o documento mostra um sumário com as disciplinas divididas por semanas e depois as atividades, como mostrado nas imagens abaixo:

Imagem 5 – Bloco de atividades 3º ano Ensino Fundamental

3º Ano de Escolaridade	
Sumário	
SEMANA 1 (03/05/21 a 07/05/21)	
Língua Portuguesa	3
Matemática	4
Geografia	5
Geografia.....	6
Geografia.....	7
SEMANA 2 (10/05/21 a 14/05/21) – 13 /05/21 – Feriado Municipal	
Geografia.....	8
Matemática	9
Arte	10
Matemática.....	11
SEMANA 3 (17/05/21 a 21/05/21)	
Matemática	12
Ciências	13
Ciências	14
Ciências.....	15
Língua Portuguesa	16
SEMANA 4 (24/05/21 a 31/05/21)	
Ciências.....	17
Língua Portuguesa	18
História, Ensino Religioso e Arte	19
História, Ensino Religioso e Arte	20
História, Ensino Religioso e Arte	21
Língua Portuguesa	22

Fonte: Bloco de Atividades E4, 2021.

Imagem 6 – Bloco de atividades: Matemática 3º ano Ensino Fundamental

	PREFEITURA MUNICIPAL DO PRATA – MG ESCOLAS MUNICIPAIS DO PRATA
Escola: _____ Professor (a): _____ Aluno (a): _____ Ano de escolaridade: _____ Data: _____	

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA
UNIDADE(S) TEMÁTICA(S): Números.
OBJETO DE CONHECIMENTO: Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração.
HABILIDADE(S): (EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.

ATIVIDADES

1) Resolva a situação-problema sem utilizar a operação convencional e analise as estratégias de cálculos utilizadas por você para chegar ao resultado deste desafio, respondendo as questões abaixo.

José e Ricardo fazem parte de um time de basquete. Em um jogo, José marcou 35 pontos e Ricardo marcou 28 pontos. Quantos pontos os dois marcaram juntos?



a) Quais são os dados que o problema revela para encontrarmos a solução?

b) Qual é a operação que deve ser realizada?

c) Usando lápis e papel faça os cálculos a seguir e se tiver uma calculadora você pode conferir os seus resultados.

a) $45 + 14 =$ _____	$75 - 35 =$ _____
b) $32 + 27 =$ _____	$97 - 27 =$ _____

Fonte: Bloco de Atividades E4, 2021.

O material pedagógico utilizado no ensino remoto durante a pandemia revela a adaptação de práticas tradicionais para um novo contexto. As orientações fornecidas às famílias buscavam incentivar um ambiente adequado para o estudo, reforçando a importância da organização e da rotina, no entanto, observa-se que as atividades disponibilizadas nos blocos de atividades mantiveram um formato semelhante ao das atividades utilizadas no ensino presencial, com exercícios impressos em folhas comuns. Embora não seja possível afirmar que eram exatamente as mesmas atividades, a estrutura e a abordagem são compatíveis com o modelo tradicional que conhecemos. Isso levanta reflexões sobre a efetividade dessa

transposição, pois, como aponta Kenski (2012), o ensino remoto exige metodologias específicas que promovam maior interatividade e engajamento dos estudantes.

A manutenção de um formato tradicional de atividades no ensino remoto pode indicar uma limitação na adaptação metodológica para esse contexto, especialmente em uma escola rural, onde o acesso a recursos tecnológicos e à internet muitas vezes é restrito. O ensino a distância requer estratégias que vão além da simples transposição de materiais impressos, pois a aprendizagem remota exige abordagens que incentivem maior interatividade e engajamento dos alunos. No entanto, em áreas rurais, muitas famílias não possuem dispositivos digitais adequados ou conexão estável, o que limita o acesso a conteúdos complementares, como vídeos e plataformas educacionais. Além disso, Freire (2007) destaca que a educação deve ser um processo dialógico, no qual a troca entre educador e educando é essencial para a construção do conhecimento. Esse aspecto se torna ainda mais desafiador no período pandêmico e principalmente no meio rural, onde a distância entre os alunos e professores dificulta essa interação. Assim, embora os blocos de atividades tenham sido uma solução viável para garantir a continuidade do ensino, sua estrutura poderia ter sido complementada com metodologias mais dinâmicas e acessíveis à realidade dessas comunidades.

7 CONSIDERAÇÕES

Este estudo buscou analisar as medidas emergenciais adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Prata/MG para o ensino remoto nas escolas rurais durante a pandemia da COVID-19, nos anos de 2020 a 2022. Ao investigar esse tema, ficou evidente que o ensino remoto em áreas rurais apresenta desafios específicos, como o acesso limitado à tecnologia, a falta de infraestrutura adequada e as dificuldades na formação de vínculos educacionais a distância.

A análise dos Kits Pedagógicos e das estratégias adotadas permitiu compreender como a organização das atividades no ensino remoto refletiu uma adaptação do ensino presencial, mas sem grandes inovações metodológicas. O uso predominante de materiais impressos, a supervisão dos responsáveis – muitas vezes sem formação adequada – e as limitações de acesso à internet comprometeram a efetividade desse modelo. Dessa forma, questiona-se se a aprendizagem realmente ocorreu ou se apenas se manteve um protocolo formal de ensino.

Apesar da relevância do tema, os documentos analisados não forneceram informações detalhadas sobre o impacto direto da pandemia na aprendizagem dos alunos. Essa lacuna poderá ser observada em avaliações em larga escala para medir os efeitos desse período sobre o desempenho escolar. No entanto, cabe destacar que tais avaliações nem sempre refletem as realidades complexas dos alunos de áreas rurais, reforçando a importância de pesquisas qualitativas e estudos de caso que aprofundem o entendimento dessas vivências.

A complexidade envolvida na coleta de dados primários, especialmente no contexto educacional, também foi um desafio enfrentado nesta pesquisa. Para investigar de forma abrangente o impacto do ensino remoto na aprendizagem, seria necessário realizar entrevistas com alunos, professores e gestores escolares. Contudo, devido à burocracia e à necessidade de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, não foi possível concluir essa etapa no tempo disponível para a conclusão do curso de graduação. Esse aspecto reflete as limitações temporais e institucionais que os formandos que procuram fazer pesquisa enfrentam, com tempo curto para pesquisar temas tão relevantes para a formação, especialmente para graduandos em licenciatura e para mim oriunda da escola rural.

No entanto, essas limitações abrem possibilidades para futuros estudos, especialmente em um contexto de pós-graduação. No mestrado, por exemplo, seria viável conduzir uma pesquisa mais aprofundada, contemplando entrevistas e análises mais complexas sobre o impacto do ensino remoto na formação desses alunos que agora estão na fase da adolescência,

bem como investigar as percepções dos professores sobre os desafios tecnológicos e emocionais enfrentados durante o período pandêmico.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas para o ensino rural, oferecendo subsídios para a tomada de decisões mais assertivas em situações de crise, como a pandemia de COVID-19. Além disso, é preciso valorizar as experiências e a resiliência das comunidades escolares rurais, reconhecendo o papel fundamental que desempenham na formação de crianças e adolescentes.

Salienta-se a importância de valorizar as escolas rurais, não apenas como espaços de ensino, mas como centros de cultura e identidade comunitária. A pandemia expôs fragilidades estruturais, mas também evidenciou a resiliência de professores, alunos e famílias no enfrentamento das adversidades. Desta forma, pode-se concluir que os documentos foram uma forma de dar continuidade no ensino durante o ensino remoto, mas apresentam limitações metodológicas que se pode inferir que houve dificuldade na aprendizagem plena. A ausência da mediação direta do professor, as dificuldades enfrentadas pelas famílias e a desigualdade de acesso à internet impactaram significativamente o processo educativo. Assim, a experiência do ensino remoto nas escolas rurais reforça a necessidade de estratégias mais inclusivas e adaptadas a realidades específicas, evidenciando que, apesar dos esforços, a aprendizagem pode ter ocorrido de forma desigual e fragmentada, e os impactos desse período ainda precisam ser mais bem avaliados no decorrer dos próximos anos. espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate sobre políticas educacionais inclusivas, especialmente para contextos rurais, promovendo uma educação mais equitativa e adaptada às realidades locais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Doris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, [s. l.], v. 3, p. 278-295, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições, 2004. v. 70, p. 224.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. [S. l.], 6 de July de 2020. Portal: UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/projeto-popular-e-escolas-do-campo-colecao-por-uma.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70412>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA, 3., 2007, Luziânia. **Anais [...]**. Luziânia: PRONERA, 2007.. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos_Bloco_1/01_B_-_Roseli_S_Caldart_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo.pdf. Acesso em: abr. 2024
- CALDART, Roseli Salete et al. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024
- FERNANDES, B. M. Educação do campo e desenvolvimento territorial rural. **Revista Nera**, v. 18, p. 125–135, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i18.1348>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008. Disponível: <https://books.google.com.br/books?id=nH0jEAAQBAJ&lpg=PA1&hl=pt-PT&pg=PT13#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/373>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. In: AVALIAÇÃO mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. [S. l.: s.n.], 2012. p. 160-160.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papirus editora, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Título IV – Da Organização da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 07 de abr. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. [S. l.]: Edições Loyola, 1985.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância.** [S.l.: s.n.], 2002. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Díficeis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. *In*: GOLDENBERG, P., MARSIGLIA, RMG *and*. GOMES, MHA (org.). **O Clássico e o Novo:** tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

NUNES, Klívia de Cassia Silva. **Políticas educacionais e formação de professores no sistema neoliberal:** uma análise da educação rural no município de Pedro Afonso Tocantins de 2002 a 2006. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Universidade Católica de Goiás, 2008.

OLIVEIRA, B. R; Oliveira, A. C. P; Jorge, G. S.; Coelho, J. F. Implementação da Educação Remota em tempos de pandemia: análise da experiência do estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16i1.13928>.

PEREIRA, J. A., DA SILVA JUNIOR, J. F., & LEITE, B. S. (2021). O uso do WhatsApp® na educação: análise do aplicativo no ensino de Química. **Revista Debates Em Ensino De Química**, 7(1), 262–280. Recuperado de <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3040>. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3040>. Acessado em: 15 abr. 2025

SILVA, Luciana Alves da. **O ensino remoto emergencial:** um estudo de caso em uma escola rural do município de Ervália – MG. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2022. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/30827>. Acessado em: 15 de abr. 2025

SILVA, R. R. V.; BARBOSA, R. E. C.; SILVA, N. S. S. E.; PINHO, L. DE.; FERREIRA, T. B.; MOREIRA, B. B.; BRITO, M. F. S. F.; HAIKAL, D. S. **Pandemia da COVID-19:** insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, n. 12, p. 6117–6128, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021>

SOUZA, E. C.; RAMOS, M. D. P. **Trabalho docente em escolas rurais:** pesquisa e diálogos em tempos de pandemia. *Retratos Da Escola*, v. 14, n. 30, p. 806–822, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1204>.

SILVA, Luciana Alves da. O ensino remoto emergencial: um estudo de caso em uma escola rural do município de Ervália – MG. 2022. 103 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) -

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2022. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/30827>. Acesso em: 25 set. 2024.

SANTOS, Karine da Silva; RIBEIRO, Mara Cristina; QUEIROGA, Danlyne Eduarda Ulisses de; SILVA, Ivanisson Alexandre Pereira da; FERREIRA, Sônia Maria Soares Ferreira. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. [S. l.]: Papirus Editora, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3XUecym>. Acesso em: 10 abr. 2025.