

**ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: O  
CASO DO PRONERA/EJA/RJ DURANTE A PANDEMIA**

REMOTE LEARNING AND THE CHALLENGES OF ALTERNATING PEDAGOGY:  
THE CASE OF PRONERA/EJA/RJ DURING THE PANDEMIC

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA Y LOS RETOS DE LA PEDAGOGÍA DE LA  
ALTERNANCIA: EL CASO DE PRONERA/EJA/RJ DURANTE LA PANDEMIA

Rebeca Brasil Fonseca Vieira<sup>1</sup> 0000-0002-8473-6124

Eduardo Moreira<sup>2</sup> 0000-0002-5449-4451

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; correio rebecabrasil@ufrj.br

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Bom Jesus do Itabapoana, Rio de Janeiro, Brasil; correio emoreira@edu.iff.br

**RESUMO:**

Os povos do campo historicamente foram excluídos do acesso à educação escolar. A desigualdade educacional no Brasil atinge diferentes grupos e no final do século XX emergiram movimentos de reivindicação pelo direito à educação para todos, como a educação do campo e de jovens e adultos. Essa luta resultou na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Em 2019, foi criado um projeto no Norte e Noroeste Fluminense, com o objetivo de ampliar o nível de escolaridade dos anos iniciais do Ensino Fundamental de jovens e adultos em assentamentos da Reforma Agrária e comunidades rurais, por meio da pedagogia da alternância. Esta prevê o regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade, a interação com a escala local do educando é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, em 2020 foram decretadas medidas de distanciamento social devido a pandemia da COVID-19, impossibilitando o encontro presencial dos educandos e educadores do projeto. Tendo isso em vista, o presente trabalho tem o objetivo de analisar a reestruturação do processo de formação em regime de alternância do PRONERA/EJA na região Norte e Noroeste Fluminense no contexto da pandemia da COVID-19. Para isso, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e de campo com a técnica de observação. A partir da análise dos dados, observou-se que as decisões voltadas para o movimento de inclusão escolar dos povos do campo precisam considerar as particularidades da sua base metodológica, assim como as suas diferenças para a educação urbana formal.

**Palavras-chave:** educação do campo; ensino remoto; educação de jovens e adultos; regime de alternância.

**ABSTRACT:**

Rural communities have historically been excluded from access to formal education. Educational inequality in Brazil affects different groups, and by the end of the 20th century, movements advocating for the right to education for all emerged, such as rural and adult education. This struggle led to the creation of the National Program for Education in Agrarian

Reform. In 2019, a project was established in the North and Northwest Fluminense regions with the aim of enhancing the educational level of young adults in Agrarian Reform settlements and rural communities during the initial years of Elementary School, through the pedagogy of alternation. This approach involves alternating between school time and community time, and interaction with the local environment is crucial to the teaching-learning process. However, in 2020, social distancing measures were implemented due to the COVID-19 pandemic, preventing in-person gatherings of project participants, including both learners and educators. With this in mind, the current work aims to analyze the restructuring of the alternating education process of PRONERA/EJA in the North and Northwest Fluminense region in the context of the COVID-19 pandemic. To achieve this, a combination of bibliographic research and fieldwork employing observation techniques was utilized.

**Keywords:** rural education; remote learning; adult and youth education; alternating schedule.

#### **RESUMEN:**

Las poblaciones rurales han sido históricamente excluidas del acceso a la educación escolar. La desigualdad educativa en Brasil afecta a diferentes grupos y a finales del siglo XX surgieron movimientos para reivindicar el derecho a la educación para todos, como la educación en el campo y para jóvenes y adultos. Esta lucha dio lugar a la creación del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria. En 2019, se creó un proyecto en el Norte y Noroeste de Río de Janeiro, con el objetivo de aumentar el nivel de escolarización de los primeros años de la escuela primaria para jóvenes y adultos en asentamientos de la Reforma Agraria y comunidades rurales, a través de la pedagogía de la alternancia. Esta prevé el régimen de alternancia entre el tiempo escolar y el tiempo comunitario, la interacción con la escala local del alumno es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en 2020, fueron decretadas medidas de distanciamiento social debido a la pandemia del COVID-19, imposibilitando el encuentro presencial entre alumnos y educadores del proyecto. Frente a esto, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la reestructuración del proceso de formación alternada PRONERA/EJA en la región Norte y Noroeste Fluminense en el contexto de la pandemia del COVID-19. Para ello, se utilizó la investigación bibliográfica y de campo con la técnica de observación. A partir del análisis de los datos, se observó que las decisiones dirigidas al movimiento de inclusión escolar de los pueblos rurales necesitan considerar las particularidades de su base metodológica, así como sus diferencias con la educación formal urbana.

**Palabras clave:** educación del campo; educación a distancia; educación de jóvenes y adultos; régimen de alternancia.

## **Introdução**

O projeto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), estabelecido em 2019, a partir da parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tinha o objetivo de ampliar o nível de escolaridade do Ensino Fundamental (anos iniciais) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em assentamentos da Reforma Agrária e comunidades rurais localizados nas mesorregiões Norte e Noroeste Fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

As aulas de tal projeto seguiram a metodologia da Pedagogia da Alternância (PA), em

que os alunos passaram um período no centro de formação, sala de aula, e um tempo na comunidade em que vivem. Os conteúdos do ensino fundamental abordados foram articulados com os princípios da agroecologia e formação humanizadora. Considerando o regime de alternância, desde o início do programa foi desenvolvido uma capacitação para os educadores, em um processo de formação continuada e com trabalho posterior em suas comunidades de atuação. No entanto, a partir das medidas de distanciamento social decorrentes da pandemia da COVID-19, surgiu a problemática de como esta experiência formativa baseada na Pedagogia Alternância iria se estruturar.

Assim, o objetivo deste trabalho consiste em analisar a reestruturação do processo de formação em regime de alternância do PRONERA/EJA na região Norte e Noroeste Fluminense no contexto da pandemia da COVID-19. Ainda que na atualidade a Organização Mundial da Saúde tenha declarado o fim da pandemia e das medidas de distanciamento social, o presente artigo pode servir como base para futuras pesquisas ou práticas formativas dentro da educação do campo e EJA. Assim, destaca-se a importância desta análise na medida que as experiências formativas de Educação do Campo com base na PA possuem uma estratégia diferente da educação urbana e tradicional, o que por sua vez precisa ser considerado nas estratégias de órgãos superiores e da comunidade escolar em geral.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa concentram-se na pesquisa bibliográfica capaz de apresentar de forma breve as discussões sobre educação inclusiva na perspectiva de jovens e adultos, educação do campo e pedagogia da alternância. Além disso, também foi utilizada a observação durante a pesquisa de campo, dado que determinados dados presentes em cada contexto escapam ao que está disponibilizado na teoria. Assim, a orientação metodológica mostrada a seguir consiste no diálogo entre teoria e empiria, dado que não são elementos opostos.

## **Educação do campo e pedagogia da alternância**

O movimento pela inclusão escolar na década de 1990 trouxe a emergência de novas estratégias e metodologias que respeitem a diversidade no território brasileiro. Através do processo de re-democratização, no final do século XX, após a ditadura militar, houve o reconhecimento constitucional do direito de jovens e adultos à educação (Mantoan, 2003). Dentro deste processo, consolidou-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito a estes sujeitos que foram precocemente excluídos do sistema escolar. No entanto tal avanço foi limitado pelas políticas de ajuste neoliberal, já que os direitos foram reconhecidos, mas a

atenção dos governos para essa realidade não correspondeu às necessidades reais para avanços significativos (Pierro; Haddad, 2015).

Houve a intensificação das desigualdades sociais diante a reestruturação produtiva e o novo papel do Estado, fazendo com que a realidade de exclusão escolar se intensificasse novamente. Assim, ao mesmo tempo que essas mudanças neoliberais no âmbito político-econômico prejudicaram a qualidade do ensino da EJA, prezando pela quantidade em detrimento da qualidade do ensino, também elevaram o número de evasão diante das novas exigências no mundo do trabalho (Pierro; Haddad, 2015).

Sobre o público que retorna aos bancos escolares Kurzawa e Antunes (2005) conceituam que grande parte é composta de trabalhadores e trabalhadoras na busca de algo que lhes faltou (ou foi negado) na infância ou na adolescência, justo esperar que não encontrem a mesma realidade que os afastou anos atrás, a mesma estruturação hierárquica, o mesmo conteúdo programático e o mesmo sistema avaliativo defasado e cheio de vícios (Carvalho et al, 2020, p. 58).

Esse cenário desigual evidencia a necessidade dessa modalidade na realidade brasileira a fim de que todos tenham o direito à educação garantido. A partir desse movimento de inclusão, é preciso delimitar que o perfil do público da EJA é diverso, abrangendo sujeitos de idades e contextos sociais, culturais e econômicos diferentes. Existem aquelas pessoas mais velhas que não tiveram acesso formal a escola, tendo o direito à educação interditado, assim como mulheres que foram impedidas por pais ou maridos de frequentarem a escola, aqueles que tiveram que abandonar para trabalhar e até mesmo os que foram excluídos por questões relacionadas ao “fracasso escolar”. Diante desse perfil diverso, torna-se fundamental a flexibilidade, seja de currículo, horário ou materiais, necessitando que os educadores e a escola estejam preparados para atender essa realidade. Esses jovens e adultos, excluídos da escola anteriormente, precisam encontrar uma realidade diferente daquela que os afastou. Portanto, torna-se fundamental a contextualização e atendimento das necessidades desse público para que o direito à educação seja garantido (Pierro; Haddad, 2015).

Outro movimento de inclusão escolar corresponde a Educação do Campo, entendida como uma concepção de educação que considera a realidade campesina, seu modo de ser e viver e a diversidade de grupos identitários que vivem no espaço agrário (Neto, 2010). De modo semelhante a EJA, essa modalidade também considera a flexibilidade do currículo, horário e materiais de acordo com o contexto dos sujeitos do campo. Estas medidas ajudam a combater a exclusão destes atores do ambiente escolar, uma vez que, segundo Souza (2012, p. 752):

A distorção idade-série também é expressiva entre os estudantes do campo. 41,4% das crianças que estudam nos anos iniciais possuem distorção idade-série; 56% das que estudam de 5a a 8a também e 59% dos que estão no ensino médio também possuem distorção. Vários fatores explicam essa realidade: distância de casa à escola; inexistência de escola; migração de um município para outro, muitas vezes resultando em perda do ano letivo; repetência; calendário escolar em divergência com as necessidades de trabalho na agricultura, entre outros. Na maioria das situações estão em evidência o descaso e a falta de responsabilidade política e social dos entes federados.

Estas desigualdades apresentadas pela autora refletem também na taxa de abandono escolar e não apenas na distorção idade série. Ainda segundo esta noção, os sujeitos do campo precisam permanecer no seu território e ter condições de reprodução social, concedendo um caráter de resistência e transformação para essa modalidade educativa. Assim, ela não pode ser reduzida apenas como uma forma de educação escolar uma vez que envolve processos mais amplos, nos quais questionam a lógica tradicional de educação. A construção desse modelo educacional ocorre através do coletivo, dando prioridade a conscientização política dos sujeitos envolvidos, permitindo que os trabalhadores do campo tenham acesso ao saber construído socialmente, mas do qual estiveram excluídos historicamente. Nesse sentido, a luta pela Educação do Campo destaca a baixa escolaridade dos trabalhadores, a desigualdade educacional, a concentração fundiária, as dificuldades na produção agropecuária, dentre outros problemas estruturais e conjunturais do espaço rural brasileiro (Neto, 2010; Santos; Vinha, 2018; Souza, 2012).

Assim, a partir desta realidade, durante a década de 1990 as demandas dos movimentos sociais por Educação do Campo priorizaram a questão do analfabetismo de jovens e adultos e pressionaram o Estado brasileiro para efetivação de políticas públicas que enfrentassem estes altos índices de exclusão escolar (Souza, 2012). A partir da luta destes movimentos sociais do campo surgiu o PRONERA, gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). Como consequência de um processo de negociações tensas, o programa foi instituído em 16 de abril de 1998, através da Portaria nº10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (Molina; Azevedo de Jesus, 2010). A sua execução ficou sob a responsabilidade do INCRA e mais tarde, em 2001, este programa foi incorporado por completo ao instituto.

A partir da sua institucionalização, o PRONERA passou a ter como metodologia o Regime da Alternância, no qual o processo educativo é organizado em espaços diferenciados a partir de dois momentos: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) (INCRA, 2020). Este processo funciona da seguinte forma: durante o TE, o educando participa do processo de ensino-aprendizagem nos centros de formação, enquanto o TC considera o período para a prática

educativa em sua comunidade. Nesse sentido, a educação deve considerar a oferta de três capacidades para os educandos: o entendimento das particularidades do campo, a compreensão dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento do trabalho dos educandos no espaço rural (Rodrigues; Oliveira; Costa, 2020).

Além disso, considerando a condição de seres humanos inacabados (FREIRE, 1996), o educador também assume a posição de educando, organizando e participando constantemente dos processos de formação baseados na PA. O TE do educador concentra-se no centro de formação para refletir e estudar os instrumentos pedagógicos que serão utilizados a partir de sua relação com a realidade dos educandos levantadas em suas experimentações. Já o TC compreende a ida destes professores à comunidade para fazer a mobilização dos atores ali presentes juntamente com os educandos, a troca de saberes e o processo de ensino-aprendizagem de acordo com os objetivos estabelecidos (Gimonet, 2007). A reflexão teórica no TE deve ser feita a partir do cotidiano dos próprios estudantes em uma dinâmica de formação contínua e continuada.

Apesar dessa característica marcante da PA, é preciso destacar que a simples existência do regime de alternância não é suficiente para caracterizar a pedagogia. Para diferenciar estas experiências daquela preconizada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância é fundamental que também haja a formação integral do educando e a vivência em diferentes espaços sociais. Desse modo, de acordo com Rodrigues, Oliveira e Costa (2020, p. 9):

É importante destacar que nem toda organização escolar em que os estudos acontecem em tempo diferenciado do ensino regular, e os alunos vivenciam tempo na escola e tempo no seio familiar, pode ser considerado o ensino por alternância de acordo com os preceitos dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Pois, neste caso, defende-se a formação global do alternante, valorizando as vivências dos mesmos em diferentes espaços sociais.

Assim, a Pedagogia da Alternância tem como objetivo garantir o direito à educação dos camponeses por meio da contextualização crítica da realidade do educando e a participação em sua comunidade, evitando o êxodo rural, e garantindo a oferta de conhecimentos científicos. Para ser considerada como PA não basta apenas ter o regime de TE-TC e associação com a família/comunidade, mas também é preciso estar baseada no pilar da formação integral e desenvolvimento do meio socioeconômico, político e humano (Gimonet, 2007).

Nesta perspectiva, o Instituto Federal Fluminense (IFF), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o setor de educação do Movimento dos Trabalhadores e trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Rio de Janeiro, apresentaram ao INCRA a proposta

de desenvolver um projeto educacional para atender 240 estudantes com formação para o 1º ciclo do ensino fundamental na modalidade EJA direcionados a 10 assentamentos rurais e 01 acampamento presentes em 05 municípios da Região Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro dentro do PRONERA. O projeto (PRONERA-EJA-RJ) foi aprovado e teve suas atividades iniciadas no final do ano de 2018, em acordo celebrado entre o IFF e o INCRA.

## **Metodologia**

A presente pesquisa possui uma abordagem de natureza quali-quantitativa. No primeiro momento foi utilizada a pesquisa bibliográfica para definir os principais conceitos utilizados para a análise dos resultados, depois foram apresentados dados estatísticos de levantamentos sobre o ensino remoto durante a pandemia, sendo desenvolvidos pelo INEP (2022) e ABED (2020). Também foi utilizada a observação a partir do trabalho de campo no momento anterior à pandemia, durante os encontros presenciais do projeto, e na pandemia a partir do acompanhamento à distância das atividades e discussões dos atores envolvidos.

O objeto de estudo, portanto, compreende o projeto PRONERA-EJA-RJ. Os sujeitos de pesquisa são os educadores deste projeto e os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo extraídas, principalmente, durante os processos de formação e nas reuniões de organização do projeto.

## **Resultados e discussão**

### **Panorama do ensino remoto no Brasil durante a pandemia da covid-19**

O distanciamento social promoveu alteração no planejamento das instituições de ensino de forma geral, nas quais tiveram que se adaptar às novas exigências, tornando a Educação a Distância (EaD) e o ensino remoto uma alternativa possível diante dos decretos que impossibilitam o ensino presencial. De forma gradual as escolas foram retomando as aulas a distância e as dificuldades apareceram, como: adaptação dos docentes e discentes a nova realidade remota, problemas no uso de tecnologias digitais mesmo com treinamentos a curto prazo e estabilidade nas redes de internet. Apesar de diversas instituições estarem utilizando o termo EaD no discurso, a maior parte pratica o ensino remoto, sem abranger as metodologias e complexidade do ensino à distância (Litto; Formiga, 2009). Mesmo com as dificuldades apresentadas, a maioria das escolas mantiveram o ensino remoto.

A pesquisa “Resposta educacional à pandemia de covid-19 no Brasil” (INEP, 2022) mostrou que 160.623 escolas adotaram estratégias não presenciais de ensino no ano letivo de

2020. A amostra desta pesquisa correspondeu ao total de 168.739 escolas, cerca de 94% do universo. Tendo isso em vista, apenas 8.116 escolas não usaram instrumentos remotos de ensino. 72,8% das escolas estaduais e 31,9% das municipais realizaram aulas síncronas no ensino remoto. A partir desses dados, é possível identificar o padrão adotado pela maioria das escolas brasileiras durante a pandemia: a adoção do ensino remoto como uma medida de retorno às atividades escolares durante o período de isolamento social. Este contexto tem diversas particularidades e impactos sobre os educandos e educadores, variando desde o segmento e modalidade de ensino até mesmo as regiões do Brasil em que cada instituição está localizada.

Além disso, uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2020) revelou que 67,07% dos alunos tiveram dificuldade em estabelecer e organizar a rotina diária de estudos durante as atividades remotas. E segundo 82,65% dos alunos entrevistados a falta de contato presencial com amigos e familiares também foi apontado como o principal problema dos estudos e aprendizagem no período da pandemia. Considerando tais dados nota-se que o ensino remoto apresentou dificuldades em diferentes realidades, desde a dificuldade para organizar os estudos até a questão de acesso a tecnologias digitais. Dessa forma, é preciso analisar as implicações disso para a educação do campo para jovens e adultos.

### **Pronera/Eja/Rj e o ensino remoto**

Nesse sentido, para entender o contexto da reestruturação das atividades do programa PRONERA/EJA Norte e Noroeste Fluminense é preciso retomar as ações realizadas em regime de alternância antes da pandemia. Assim, o curso de capacitação metodológica para os educadores se iniciou no segundo semestre de 2019, isto foi considerado como o TE do processo de formação dos educadores. Os encontros de formação aconteciam geralmente em um final de semana a cada dois meses, nos quais eram compartilhadas experiências educativas, saberes científicos e populares, assim como metodologias de ensino-aprendizagem para serem utilizadas posteriormente no TC. Nesses momentos também eram apresentadas as demandas e objetivos do projeto para o período subsequente, assim, depois da troca de saberes realizada no TE dos educadores, estes educadores tinham determinado planejamento a ser realizado com os educandos nos seus respectivos territórios. Nesta primeira etapa o regime de alternância, que compõe a base metodológica do programa, já está evidenciado.

Ao longo de 2019 e início de 2020 os encontros de formação continuaram, assim como as atividades de mobilização nos assentamentos. Após esses esforços iniciais de capacitação e inscrição dos educandos assentados no curso, em março de 2020 ocorreram as aulas inaugurais nos assentamentos. Assim, de acordo com o planejamento e objetivo do programa, primeiro



seria desenvolvida a alfabetização, por meio do método “Sim, eu posso” e posteriormente a escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, na semana seguinte à primeira aula foi decretada a pandemia da COVID-19 e a suspensão das aulas no estado do Rio de Janeiro. Isto ocorreu como um meio de reduzir a disseminação do vírus causador da doença. Então, a partir deste momento, o presente projeto começou a se reorganizar para pensar como daria continuidade às atividades previstas com base na metodologia da pedagogia da alternância.

Na realidade desse projeto foi observado que o método de alfabetização escolhido, o “Sim, eu posso”, e compartilhado na formação dos educadores, necessitaria de encontros presenciais, não havendo a possibilidade de utilizá-lo de forma remota. Essa decisão teve como base a problemática do acesso digital desses territórios, do paradigma teórico-metodológico utilizado, que necessita da interação e participação ativa dos sujeitos, assim como a distribuição do material, no qual, não pode ser amplamente compartilhado por questões autorais.

Assim, é preciso destacar que a realidade dos educandos do campo é diversa, não são todos que possuem acesso a tecnologias digitais, como aparelhos com suporte para acompanhar aulas no ensino remoto, e nem todas as localidades possuem conexão de internet com suporte para vídeo-chamada. Por mais que no atual período do meio técnico-científico-informacional as técnicas e redes da informação tenham se disseminado, ainda existem muitos territórios opacos e distantes dessa realidade (Santos; Silveira, 2006; Santos, 2017). Ou seja, a difusão deste meio não ocorre de forma homogênea, evidenciando a desigualdade territorial enfrentada por tais sujeitos. Dessa forma, tendo em vista este diagnóstico, sabe-se que o modelo de ensino remoto não se aplicaria para o presente projeto uma vez que isto poderia reproduzir os padrões históricos de exclusão dos sujeitos camponeses da educação formal. Ao contrário disso, a modalidade da EJA e da Educação do Campo tem como objetivo incluir esses sujeitos que tiveram o direito à educação negado (Pierro; Haddad, 2015; Souza, 2012).

Além deste cenário de exclusão digital e desigualdade educacional, que afeta sobretudo o espaço rural, é preciso considerar a metodologia que fundamenta o PRONERA, a PA, e a sua potencial descaracterização a partir do ensino remoto. De acordo com Rodrigues, Oliveira e Costa (2020), a PA oferece três capacidades aos educandos: (1) conhecimento das particularidades do campo; (2) oferta de conhecimentos científicos e (3) trabalho no campo.

A educação vivenciada pelo povo camponês deve oferecer capacidade de entendimento das particularidades do campo, ao tempo em que garanta a oferta de conhecimentos científicos e o preparo para o desenvolvimento do trabalho no contexto do campo. A educação opõe-se, portanto, ao modelo ofertado nos centros urbanos, onde é comum a supervalorização do conhecimento científico (Rodrigues; Oliveira;

Costa, 2020, p. 10).

Tendo isso em vista, no contexto de ensino remoto seria oferecida apenas uma destas capacidades, ou seja, o conhecimento científico. Isto iria aproximar o projeto do modelo de educação urbana, o que não fazia parte da proposta. Portanto, sabe-se que o conhecimento da realidade, a partir do processo participativo no TC, é fundamental para o ensino-aprendizagem da educação de jovens e adultos do campo, assim como o desenvolvimento da capacidade de trabalho no campo, de forma a evitar o êxodo rural.

Este resultado da observação realizada durante a pandemia retoma a importância do trabalho para a educação do campo e, em especial, para a PA, dado que:

Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas... Por isto a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho (Benjamin; Caldart, 2000, p. 32).

O trabalho é um instrumento pedagógico na perspectiva do Pronera/Eja e dado o distanciamento social, seria difícil o educador trabalhar com isto, podendo até ocasionar a perda de significado do processo educativo. Portanto, caso fosse adotado o ensino remoto, seria possível desenvolver apenas as atividades do TE, como na educação formal urbana, descaracterizando a Educação do Campo e o movimento de inclusão e permanência destes sujeitos.

Outra dificuldade encontrada foi o desenvolvimento do TE e TC dos educadores, é preciso destacar que os educadores também ocupavam a posição de educandos, considerando a condição de seres inacabados apresentada por Freire (1996). Nesse âmbito, como a realidade dos educadores é diferente da apresentada anteriormente, ou seja, todos já são alfabetizados e têm acesso a tecnologias digitais e a internet com suporte adequado, foi possível reestruturar e manter o seu processo formativo mesmo num contexto remoto.

Dessa forma, os encontros de formação passaram a acontecer a cada mês por meio da plataforma *Google Meet* dando continuidade às discussões sobre a abordagem dos conteúdos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental para os jovens e adultos camponeses com base nos instrumentais teóricos-metodológicos da Educação Popular. Já as atividades de TC foram reestruturadas para permitir que houvesse algum vínculo e os docentes pudessem acompanhar os assentamentos a distância, dentro de cada possibilidade apresentada pelo distanciamento

social. Também foi um momento importante para refletir e pensar na elaboração de estratégias educativas para os assentados no período com flexibilização sanitária, considerando as experiências e metodologias dos encontros de formação e o contexto de cada localidade. A partir disso, as aulas para os educandos continuaram suspensas, mas os encontros de formação dos educadores permaneceram, possibilitando que estes construíssem e compartilhassem saberes para o momento em que as atividades presenciais nos assentamentos pudessem retornar com segurança.

## Considerações finais

Os desafios encontrados na Educação Básica, sobretudo nas modalidades de jovens e adultos e do campo, são diversos e a exclusão de educandos por diferentes razões ainda é uma realidade que afeta o contexto brasileiro. Dessa maneira, a educação inclusiva manifesta-se como uma perspectiva que propõe a inclusão total dos educandos na educação, sem produzir barreiras para o seu desenvolvimento autônomo. É fundamental que o educador conheça a diversidade que será encontrada tanto na sala de aula, quanto no seu território de atuação. Ele também precisa ter instrumentos metodológicos para trabalhar de acordo com as necessidades dos educandos de forma inclusiva, sem limitar ou excluir.

Assim, de acordo com as medidas de distanciamento social da pandemia da COVID-19, o projeto PRONERA-EJA-RJ, baseado nos princípios da educação popular, do campo e de jovens e adultos precisou se reestruturar. A experiência formativa dos educadores foi modificada e adaptada às tecnologias de comunicação remota, o que trouxe desafios e novas possibilidades, sem negligenciar os princípios da PA. Assim, apesar de não haver o encontro presencial dos docentes, no seu momento de tempo escola, eles puderam ter um espaço de diálogo para planejar as futuras ações, produzir novas reflexões e aprender outras ferramentas de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, observou-se que a formação dos educandos deveria permanecer suspensa uma vez que o formato a distância poderia intensificar a desigualdade educacional que afeta estes sujeitos, além de não abranger os diferentes objetivos da PA. Enquanto na realidade urbana e de outros sistemas educacionais as aulas estavam sendo adaptadas para o modelo de educação a distância, na realidade do Pronera/Eja/RJ isto não ocorreu, uma vez que poderia gerar exclusão escolar ou desvio dos objetivos pedagógicos.

Portanto, a partir destas observações, nota-se que as decisões voltadas para o movimento de inclusão escolar camponês precisam considerar a particularidade da sua base metodológica,

assim como as suas diferenças para a educação urbana formal.

### Referências

ABED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Educação básica: atividades Remotas 2020** [recurso eletrônico]. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), 2020.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação básica do Campo**. Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.

CARVALHO, K. R. S. A et al. Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, 2020. p. 51-64

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

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, 2007

INCRA. **Educação**. 30 set. 2020. Disponível em: <https://antigo.incra.gov.br/pt/educacao.html>. Acesso em: 09 set. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LITTO, Fredric Michael. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MOLINA, Mônica; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire dos Santos. Contribuições do PRONERA a Educação do Campo no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire dos Santos (Orgs.). **Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2021, p. 29-67.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

NETO, Luiz Bezerra. EDUCAÇÃO DO CAMPO OU EDUCAÇÃO NO CAMPO? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, jun. 2010. p. 150-168

PIERRO, M. C. D. HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

RODRIGUES, Anny Camila Lima; OLIVEIRA, Fábio Freire de; COSTA, Odaléia Alves da. **Conhecendo a pedagogia da alternância**. São Luís: IFMA, 2020.

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

SANTOS, Milton. SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, Patrícia, VINHA, Janaina Francisca De Souza Campos. Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira. Araraquara, **Uniara**, 2018. Disponível em: [https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor\\_2018/10/12\\_Patricia\\_Santos.pdf](https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/12_Patricia_Santos.pdf). Acesso em: 22 jun. 2021.

SOUZA, Maria Antônia De. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3QpDmM9tDDh4TWYh5CmmHpB/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2021.

#### **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

**Rebeca Brasil Fonseca Vieira**. Mestranda em Geografia pela UFRJ. Licenciada em Geografia pelo IFF.

Contribuição de autoria: coleta e análise dos dados, escrita do artigo.

<https://lattes.cnpq.br/4403937778700362>

**Eduardo Moreira**. Doutorando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Mestre em Políticas Sociais pela UENF. Professor efetivo no Instituto Federal Fluminense. Coordenador do PRONERA Norte e Noroeste Fluminense.

Contribuição de autoria: coleta e análise dos dados, revisão do artigo.

<https://lattes.cnpq.br/8409588910894924>

#### **Como citar**

VIEIRA, Rebeca Brasil Fonseca; MOREIRA, Eduardo. Ensino remoto e os desafios da pedagogia da alternância: o caso do PRONERA/EJA/RJ durante a pandemia. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 02, e13414, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.13414>.