



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JAQUELINE DE JESUS DOS SANTOS**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E GESTORAS DAS ESCOLAS DO  
CAMPO EM TORNO DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA  
PANDEMIA DA COVID-19**

Salvador  
2021

**JAQUELINE DE JESUS DOS SANTOS**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E GESTORAS DAS ESCOLAS DO  
CAMPO EM TORNO DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA  
PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação-  
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia,  
como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre  
em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Silveira Bonilla

Salvador  
2021

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Jaqueline de Jesus dos.

Percepções de professoras e gestoras das escolas do campo em torno do uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia da COVID-19 / Jaqueline de Jesus dos Santos. - 2021.

186 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Silveira Bonilla.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Educação no campo - Inovações tecnológicas. 2. COVID-19 Pandemia, 2020- 3. Tecnologia digital. 4. Percepção. 5. Professores. 6. Gestor educacional. I. Bonilla, Maria Helena Silveira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.91734 - 23. ed.

JAQUELINE DE JESUS DOS SANTOS

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E GESTORAS DAS ESCOLAS DO  
CAMPO EM TORNO DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA  
PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, defendida e aprovada em 26 de novembro de 2021, pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Silveira Bonilla – Orientadora  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade Federal da Bahia

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Rocha Bruno  
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Andrade Coelho  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade Estadual de Santa Cruz

*A meu filho Gustavo, fonte de inspiração, que me lembra diariamente  
que a tarefa de educar exige dedicação e estudo contínuos*

*A todas as mulheres que historicamente resistiram e resistem a todas  
as formas de opressão e às que se dedicam à difícil tarefa de  
pesquisar*

## AGRADECIMENTOS

*Este trabalho emerge de um esforço individual, de uma vontade de continuar no caminho desafiador da pesquisa acadêmica, mas que só foi possível concretizá-lo devido ao intenso trabalho coletivo e colaborativo de todos aqueles e aquelas com quem dialoguei, aprendi e questionei neste processo.*

*À minha família, por todo apoio e carinho durante este processo, especialmente à minha mãe Nice, que, desde que eu era ainda uma menina, sempre me dizia – “Eu não tive oportunidade de estudar, mas você tem e vai estudar!”*

*A Fernando, meu companheiro de todas as horas, por todo apoio e incentivo, por entender as minhas ausências. A Gustavo, meu filho e inspiração diária, que me lembra da importância de continuar lutando por uma educação laica, pública e de qualidade para esta e as futuras gerações.*

*Ao Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), pela oportunidade de continuar aprendendo, por possibilitar momentos ricos de reflexões, aprendizagens e partilhas. Tenho imensa gratidão a todos meus amigos e amigas do grupo, aos latino-americanos com quem construí laços que levarei para minha vida, não citarei a relação nominal para não cometer a injustiça de esquecer alguém.*

*A minha orientadora, Maria Helena Bonilla, por quem tenho uma grande admiração, sua dedicação com cada orientando(a), seu olhar atento e cuidadoso para cada linha escrita do texto é impressionante! Sei que nesta pesquisa tivemos momentos desafiadores, afinal, ter a pesquisa atravessada por uma pandemia não foi brincadeira, mas sua longa experiência colaborou na elaboração dos três construtos de pesquisa, e, por fim, chegamos a este. Muito obrigada por todas as orientações nestes dois anos e nove meses, e por ter me ensinado a explicar minhas ideias.*

*Às professoras Adriana Rocha Bruno e Lívia Andrade Coelho, por terem aceitado o convite para participar da banca examinadora, pela leitura atenciosa do texto, pelas provocações e contribuições na elaboração do construto de pesquisa ainda na qualificação.*

*A toda equipe do Centro Integrado de Educação Infantil da Bomba, por terem me apoiado, em especial a Maria Alice, gestora dedicada e sensível às necessidades emergentes durante a jornada do mestrado.*

*À Coordenadora e à Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Camaçari-BA, por terem participado das entrevistas e colaborado com a construção da pesquisa.*

*Às minhas colegas Bela, Bobinha, Isabel, Juli, Laura, Lilica e Luana da rede municipal de Camaçari-BA, que aceitaram o convite para participar desta pesquisa em um contexto pandêmico de intensificação do trabalho docente e tão complexo para todas.*

*Por fim, trago Mario Quintana, que nos lembra da importância de aproveitarmos a vida e o tempo: “[...] não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo. Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz. A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará”.*

*Penso que a percepção é o processo mais privilegiado para colocar na frente do nosso pensamento o estofo dos três elementos de que somos feitos: o físico, o sensório e o cognitivo.*

*(SANTAELLA, 2012, p.113)*

## RESUMO

SANTOS, Jaqueline de Jesus dos. **Percepções de professoras e gestoras das escolas do campo em torno do uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia da COVID-19.** 2021. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

Vivemos em um contexto global de pandemia da COVID-19, que teve o isolamento e distanciamento físico como principais estratégias para conter a proliferação da doença. No âmbito educacional, houve, no início do ano letivo de 2020, a suspensão das aulas presenciais, as escolas foram fechadas, e isso provocou mudanças em toda organização escolar. Percebemos, em todo o país, uma busca das Secretarias de Educação por alternativas de continuidade dos processos educativos, com a utilização das tecnologias, entre essas as tecnologias digitais móveis, que se destacam como possibilidade de manter as interações com os funcionários, famílias e alunos durante a pandemia. Nesse contexto, esta pesquisa teve o intuito de compreender as percepções das professoras e gestoras das escolas do campo acerca dos movimentos desencadeados pelos alunos, com as tecnologias digitais móveis, para permanência do vínculo com a escola no contexto de pandemia. Para tanto, utilizamos como abordagem a pesquisa qualitativa, como método o estudo de caso, e como dispositivos de produção das informações entrevista, questionário e rodas de conversa com professoras e gestoras que trabalham nas escolas do campo, do Distrito de Abrantes em Camaçari-BA. Como metodologia para análise de dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva. As professoras e gestoras perceberam que as mudanças impostas pelo contexto pandêmico modificaram a rotina escolar, o vínculo com os alunos, o tempo de devolutiva das atividades pedagógicas e provocaram o aumento na carga horária de trabalho. No caso das escolas do campo, em que as professoras e gestoras desta pesquisa trabalham, houve o aumento da desigualdade educacional, considerando que, no contexto em que os alunos estavam em casa, o nível de instrução e acompanhamento das famílias torna-se fundamental para a continuidade dos processos educativos e acompanhamento dos alunos. Em geral, as famílias no campo têm poucas condições para mediar os processos de ensino e aprendizagem, seja pela ausência de conhecimentos, falta de infraestrutura física e tecnológica e/ou disponibilidade de tempo para acompanhar os filhos no tempo escolar, por precisarem trabalhar para garantir o sustento da família. Esta pesquisa também evidenciou a ausência de formação dos professores para trabalhar com as tecnologias digitais em rede, a falta de condições de trabalho para realização do trabalho remoto e a necessidade de investimento público na garantia de condições para o acesso à educação e à efetivação do trabalho pedagógico em tempos em que o acesso às tecnologias digitais e à conexão é fundamental para continuidade dos processos educativos.

**Palavras-chave:** Percepção de Professoras e Gestoras; Tecnologias Digitais; COVID-19; escolas do campo.

## ABSTRACT

SANTOS, Jaqueline de Jesus dos. Perceptions of teachers and school principals of rural schools regarding the use of digital technologies in the context of the pandemic COVID-19. 2021. 186f. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2021.

We live in the global context of the COVID-19 pandemic, which had isolation and physical distance as the main strategies to contain the proliferation of the disease. In the educational field, at the beginning of the 2020 school year, classroom classes were suspended and schools were closed, and all of this caused changes in the entire school organization. All over the country, we have noticed a search, by the Education Departments, for alternatives to the continuity of the educational processes, with the use of technologies, among these the mobile digital technologies, which stand out as a possibility to maintain the interactions with the employees, families, and students during the pandemic. In such context, this research aimed to understand the perceptions of teachers and school principals of rural schools about the movements triggered by students, with mobile digital technologies, to remain connected to the school in the context of the pandemic. For this, we used as an approach the qualitative research, as a method the case study, and, as devices for the production of information, interviews, questionnaires and conversations with teachers and school principals who work in rural schools in the District of Abrantes in Camaçari-BA. As a methodology for data analysis, we used the Textual Discourse Analysis. The teachers and school principals perceived that the changes imposed by the pandemic context modified the school routine, the bond with the students, the time for the delivery of the pedagogical activities and caused an increase in the workload. In the case of rural schools, where the teachers and school principals of this research work, there was an increase in educational inequality, considering that, in the context where the students were at home, the level of education and monitoring of families becomes fundamental for the continuity of educational processes and monitoring of students. In general, families in rural areas have few conditions to mediate the teaching and learning processes, either because of the lack of knowledge, lack of physical and technological infrastructure, and/or the availability of time to accompany their children during school time, as they need to work to ensure the family's survival. This research also showed the lack of training of teachers to work with networked digital technologies, the lack of working conditions for remote work, and the need for public investment to guarantee the conditions for access to education and the effectiveness of pedagogical work in times when access to digital technologies and connection is fundamental for the continuity of educational processes.

**Key-words:** Perception of Teachers and School principals; Digital Technologies; COVID-19; rural schools.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CGI.br	Comitê Gestor de Internet do Brasil
EFA	Escola Família Agrícola
GEC	Grupo de Educação, Comunicação e Tecnologias
GESAC	Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão
GPTE	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Procampo do Campo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProUca	Programa Um Computador Por Aluno
RCM	Referencial Curricular Municipal
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
Secadi Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
SNE	Sistema Nacional de Educação

UCSal	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 . ENCONTRANDO OS LINKS NO CAMINHAR: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO MEU PERCURSO FORMATIVO.....</b>	<b>14</b>
1.1 CULTIVANDO A PESQUISA.....	23
<b>2 .CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>32</b>
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	34
2.2 DISPOSITIVOS PARA PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES: APREENSÃO DAS PERCEPÇÕES.....	47
2.3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	52
<b>3 . A TRAJETÓRIA DOS MOVIMENTOS PARA RECONHECIMENTO DAS ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO.....</b>	<b>55</b>
3.1 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	61
3.2 AS ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	69
3.3 INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	77
3.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESCOLAS DO CAMPO NA “CIDADE INDUSTRIAL.....	83
<b>4. EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO: SENTIDOS EMERGENTES.....</b>	<b>94</b>
4.1 MODIFICAÇÃO NO ESPAÇO/TEMPO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: OUTRAS FORMAS DE SE RELACIONAR.....	101
<b>4.1.1 Uso do celular na escola: práticas instituídas e os novos desafios.....</b>	<b>107</b>
<b>4.1.2 Modificações na relação família/escola: alguns desafios.....</b>	<b>112</b>
<b>5 TEMPOS DE MUDANÇAS: IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS EDUCATIVOS..</b>	<b>118</b>
5.1 CONTINUIDADE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO PANDÊMICO.....	125
<b>5.1.1 Formação de professores: desafios para inserção das tecnologias digitais nos processos educativos.....</b>	<b>134</b>
<b>5.1.2 Precarização do trabalho docente e condições de trabalho em tempos de pandemia.....</b>	<b>140</b>
5.2 DESIGUALDADE EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	144

<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE).....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE B- Roteiro para entrevista com representantes da Secretaria Municipal de Educação de Camaçari- BA .....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE C- Modelo de questionário <i>online</i> aplicado com os professores e gestores....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE D- Perguntas Norteadoras .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE E- Slides utilizados nas rodas de conversas.....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE F- Códigos gerados no <i>Atlas.ti</i>.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO A - Carta de Apresentação da pesquisa.....</b>	<b>186</b>

## 1. ENCONTRANDO OS *LINKS* NO CAMINHAR: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO MEU PERCURSO FORMATIVO

*Todo depois tem um antes, e todo antes é sempre alcançado através de outra coisa, que tem em si igualmente um antes e um depois.*

*Dante Galeffi (2009)*

A maneira como o pesquisador(a) constrói uma pesquisa está relacionada com a sua concepção de mundo e de sociedade, os caminhos seguidos na sua caminhada formativa, nas relações estabelecidas com os sujeitos e nos contextos, os quais dão as condições para compreender as articulações estabelecidas para produção de conhecimentos. O construto de pesquisa em Ciências Humanas, em específico, deve partir de processos, vivências e experiências que fazem parte da vida do pesquisador(a), compreendendo que a experiência faz parte da história do homem, e que a experiência original é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude (MACEDO, 2015). Estabeleço, assim, relações entre a minha escolha de pesquisa e meu caminhar.

Na minha infância, em um bairro periférico na cidade do Salvador–BA, entre 1990 e 2000, tive acesso a tecnologias analógicas, pois, mesmo sendo oriunda de uma família com poucos recursos como a minha, tínhamos acesso à televisão, ao rádio, videocassete e ao telefone. A escola onde cursei o Ensino Fundamental I não tinha, apesar de ser uma escola da rede privada, recursos avançados para a prática pedagógica; a professora utilizava quadro verde com giz branco e alguns livros didáticos.

Em virtude da localização, num bairro periférico de Salvador, diferentemente das escolas privadas localizadas nos bairros nobres da cidade, a infraestrutura não foi pensada para construção de uma escola (a escola foi adaptada ao espaço de uma casa), além disso, as tecnologias não eram prioridades, o modelo pedagógico estava pautado na transmissão dos conteúdos eleitos como formativos, com ênfase na memorização. Nas aulas de Matemática, por exemplo, tínhamos que decorar a tabuada. Qualquer dia da semana, a professora selecionava um estudante e solicitava que este respondesse à operação escolhida por ela. O

problema não era a ênfase na memorização, mas reduzir o ensino da matemática à mecanização; contrária a essa prática entendemos ser preciso possibilitar aos alunos condições para construir conhecimentos matemáticos para resolver diferentes situações problemas, que inclusive estão presentes no cotidiano, atribuindo significado a tais conhecimentos.

Do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio, estudei no Colégio Estadual Rubén Dario devido ao custo das mensalidades das instituições privadas; meus pais não tiveram mais condições de manter-me na mesma escola privada de antes. Durante o Ensino Fundamental II tinha acesso às tecnologias analógicas, principalmente a televisão; lembro que nas aulas de História o professor levava toda a turma para assistir a um filme que demonstrasse alguns aspectos de determinado tempo histórico que estava trabalhando durante a unidade.

Na minha adolescência, no ano de 2005, quando já estava cursando o primeiro ano do Ensino Médio, minha mãe me matriculou em um curso de informática. Nessa época, no Brasil, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, estava em desenvolvimento a política de inclusão digital. Havia, então, todo um movimento em prol da inserção das tecnologias na sociedade, mas os programas e projetos demoravam a chegar nas comunidades. Dessa maneira, minha mãe, que trabalhava como empregada doméstica, percebia que os jovens da casa onde ela trabalhava tinham acesso ao computador, e acreditava na importância deste para a educação. Como não tinha condições de comprar um, investiu em um curso de informática para minha trajetória profissional. Assim, ela, mesmo com o pouco que ganhava, pagou o curso parcelado, que ocorria durante os sábados pela manhã. A instituição que ministrava o curso estava localizada no bairro da Pituba, um dos bairros centrais da cidade, e para lá chegar me lembro da viagem de quase uma hora no ônibus. Ali convivia com uma turma diversa, mas que tinha algo em comum, éramos jovens de comunidades carentes que não tinham acesso ao computador.

O curso era ofertado por uma empresa privada, o Centro de Preparação Profissional (HEC), e fiquei encantada por esse contato, uma vez que aprenderia a usar o computador. No entanto, a felicidade não durou muito, pois o curso tinha o foco na capacitação dos jovens para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, as tecnologias são consideradas como fundamentais para essa capacitação, exige-se, cada vez mais, que os trabalhadores possuam conhecimentos e saberes que envolvam as tecnologias digitais. Durante esse curso, tive aulas sobre como usar o computador, lembro-me das práticas de digitação que pareciam durar uma

eternidade, ficava uma hora sentada, digitando as letras do alfabeto em um programa que indicava, inclusive, os dedos que deveriam ser utilizados para digitar cada letra. Além disso, aprendia a utilizar os editores de textos, as planilhas, slides de apresentação para produzir relatórios. Nesse contexto, está presente também uma visão tecnicista de educação, como se para os estudantes das classes populares bastasse aprender algumas funções para conseguirem trabalho. A formação de crianças, jovens e adultos na contemporaneidade deve estar em consonância com as dinâmicas dos ambientes digitais que são marcados pela fluidez; sendo assim, se faz necessário uma apropriação crítica e criativa dessas tecnologias para além do “aprender a fazer”.

No Colégio Estadual onde estudava, em 2006, foi instalado um laboratório de informática, no espaço da biblioteca. Inicialmente, este era uma novidade, consigo me lembrar, com muita felicidade, dos momentos em que alguns professores nos levavam para fazer pesquisa. Ficávamos ansiosos, mas, como todo jovem, tentávamos sempre infringir a regra. Quando a professora se distraía, todos tentavam acessar o *Orkut*<sup>1</sup>, no entanto, logo voltávamos para pesquisa, pois o *site* era bloqueado. Podemos analisar, hoje, alguns problemas relacionados à inserção das tecnologias digitais nas escolas: a questão da lógica fechada, dos bloqueios, o espaço que ficava trancado, e somente poderia ser utilizado caso algum professor agendasse com antecedência, e só podíamos usar os computadores com a presença do professor.

Essa situação coloca uma outra problemática presente nas escolas: a questão da proibição aos ambientes das redes sociais como forma de proteção dos alunos, como se nos espaços físicos não tivéssemos também que tomar cuidado com as interações, ou seja, para compreender suas diferentes dimensões, não podemos desvincular os ambientes *offline* e *online*. Precisamos superar a perspectiva do proibir, e enfrentar os desafios para estabelecer o diálogo e colocar de forma aberta a discussão com os estudantes, que pode se configurar como um caminho mais educativo. Lembro como era considerado inadequado acessar o *Orkut* e o *Messenger*<sup>2</sup> bloqueados no ambiente escolar, então buscava-se uma alternativa,

---

1 Foi uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014. (WIKIPEDIA, 2019) Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut>. Acesso em: 03 jun. 2019.

2 MSN Messenger foi um programa de mensagens instantâneas criado pela [Microsoft Corporation](#). O serviço nasceu a 22 de Julho de 1999, anunciando-se como um serviço que permitia falar com uma pessoa através de conversas instantâneas pela Internet. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/MSN\\_Messenger](https://pt.wikipedia.org/wiki/MSN_Messenger). Acesso em: 03 jun. 2019.

onde era possível interagir de forma livre sem controle e fiscalização, o que acaba acontecendo com a maioria dos jovens, que buscam formas de acesso livre, e, sem orientação, perpassam por diversos ambientes disponíveis em rede. Dessa maneira, para acessar as redes sociais tinha que pagar uma *lan house* para ter um tempo para vivenciar o acesso livre às redes; acessava mais o *Orkut* e o *Messenger*, e aqui claro o “livre” também acaba sendo limitado porque o valor que tinha para pagar determinava o tempo de vivência nos ambientes.

É necessário promover debates nas escolas acerca dessas vivências, que fazem parte do cotidiano dos jovens, pois, geralmente, não integram as práticas pedagógicas e há ausência de um diálogo aberto com os estudantes sobre as nuances das interações, sejam elas *offline* ou *online*.

Durante o Ensino Médio (2005-2007), estudava no turno matutino e trabalhava no turno vespertino em uma escola privada, localizada no bairro do Cabula, em Salvador, que atende estudantes oriundos das classes média e alta. Desenvolvia atividades administrativas que envolviam atendimento ao telefone, digitação de planilhas na secretaria, matrícula dos alunos. Quando desempenhei a função de assistente de Coordenação Pedagógica do Ensino Médio, convivi com jovens da minha idade, mas com acesso e vivências com as tecnologias digitais muito distante da minha realidade. Na escola havia laboratório de informática, e os alunos, desde a Educação Infantil, tinham aulas de informática, os professores que trabalhavam com essa disciplina, geralmente, não tinham formação como professores, mas sim formação técnica em informática.

Percebemos que ao atribuir a responsabilidade a um técnico em informática, a escola apenas reproduz os modelos dos cursos técnicos de informática oferecidos pelo mercado, e mantém o modelo instrumental de uso das tecnologias na escola. Ao mesmo tempo, não proporciona aos professores uma formação com embasamento teórico, técnico e pedagógico, adequado para que possam compreender as diversas linguagens, a dinâmica dos ambientes digitais e das redes, para superar o modelo de consumo de informações.

Havia diferença na infraestrutura física e tecnológica dessa escola, em relação à escola pública em que estudava. No entanto, mesmo com laboratório e essas aulas semanais de informática, a perspectiva de uso das tecnologias para consumo de informações, direcionada aos conteúdos das disciplinas, com utilização de *softwares* proprietários, era a mesma. Contudo, o poder aquisitivo das famílias possibilitava aos jovens outras vivências; a maioria

dos estudantes do Ensino Médio já tinha seus próprios celulares. Quando terminei o estágio como Jovem Aprendiz nesta escola, comecei a estudar para o vestibular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), fui aprovada e ingressei na Graduação em Pedagogia em 2010.

Tive dificuldades no início do curso, pois tinha de ir para casa de amigas, ou frequentar *lan houses* para fazer os trabalhos acadêmicos. Em 2011, aos 21 anos, com os esforços da família, ganhei o meu primeiro computador. Consigo rememorar o sentimento de muita alegria, apesar de ter a consciência que era somente o ponto de partida, visto que, além do computador, precisava do acesso à internet, e contratar esse serviço, no Brasil, sempre teve um custo muito alto. Os problemas de acesso à conectividade em todo o país estão relacionados à maneira como os governos brasileiros, sem garantir políticas públicas, deixam a cargo do mercado o poder de decisão sobre investimento em telecomunicações. Segundo Sérgio Amadeu da Silveira (2017, s/p), “os maiores entraves para a efetiva democratização da internet estão na concentração de renda, nos elevados custos da conexão no país e na falta de cobertura da banda larga nas regiões mais carentes”.

Durante a formação no Curso de Pedagogia, ao cursar a disciplina obrigatória EDC 287 – Educação e Tecnologias Contemporâneas, fiquei desconfiada, em virtude de minhas experiências anteriores, que se referiram ao manuseio da tecnologia. Pensei, mais uma vez, que aprenderia a usar os *softwares* para ensinar crianças, jovens e adultos. No entanto, fui surpreendida porque a disciplina apresentava uma outra lógica, a de pensar as tecnologias digitais para além do consumo, essencialmente para produção e vivência nos ambientes. Lembro-me de que uma das atividades propostas, que inicialmente gerou muitos comentários na turma, foi a construção de um blog, o que, inicialmente, foi desafiador. Com o tempo, apropriamo-nos nas diversas linguagens e características desse ambiente. Discutimos sobre a inserção das tecnologias digitais na Educação, *softwares* livres, licenças abertas, as possibilidades de inserção destas nas práticas pedagógicas, enquanto estruturantes de outras formas de pensar, criar, produzir e compartilhar conhecimentos. Considerar as tecnologias digitais como estruturantes significa, segundo Pretto (1996), que estas devem ser apropriadas como fundamentais, numa perspectiva cultural e estruturante, e não como instrumentalidade. Dessa maneira, a incorporação das tecnologias digitais nos processos educativos devem potencializar o processo de construção de conhecimentos e culturas, na busca por uma formação crítica e uma prática pedagógica que proporcione a colaboração, participação dos

sujeitos durante todo o processo educativo. A partir disso, comecei a compreender as tecnologias digitais com outro olhar, comecei a enxergar as potencialidades para criação e produção de conhecimentos. Nesse período, o Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC) abriu seleção para bolsista de iniciação científica, e a professora da disciplina, Salete Cordeiro, me incentivou a participar do processo.

Fui aprovada no processo seletivo e participei do GEC como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), de 2012 a 2014. Comecei a aprofundar os estudos sobre Educação do Campo, desenvolvendo pesquisas relacionadas à inserção das tecnologias digitais na formação de professores do campo e nas escolas do campo, com orientação da professora Maria Helena Silveira Bonilla. Em 2012, também tive a oportunidade de participar da Extensão universitária em Educação Popular em áreas de Reforma Agrária, e de conhecer os sujeitos do assentamento, as vivências relacionadas à agricultura, à luta pela terra, por educação de qualidade. Na época, as crianças e adolescentes tinham que se deslocar para estudar, devido à falta de escola no assentamento, pois algumas das problemáticas relacionadas à Educação do Campo são a política de fechamento dessas escolas, que provoca a negação dos direitos dos sujeitos de terem escolas próximas à residência, e a não garantia de escola do campo de qualidade.

Durante esse período, como bolsista de iniciação científica, atuei em três planos de trabalho. O primeiro plano foi realizado em 2012, com a pesquisa intitulada “A inserção das tecnologias digitais nos processos de formação de professores do campo”, que objetivava aprofundar a análise das diretrizes e formas de operacionalização dos Programas propostos pelo MEC para a formação inicial e continuada dos professores do campo, no que diz respeito ao acesso e uso das tecnologias digitais nos processos formativos. Essa experiência possibilitou a ampliação da análise sobre as políticas de TIC para a formação dos professores do campo. Percebemos, por meio dela, o quanto ainda se perpetua uma concepção de formação para ensinar os docentes a usarem determinado *software*, sem proporcionar, inclusive, uma ampla discussão sobre os *softwares* já instalados nos computadores.

Com o término desse projeto, continuamos a analisar a inserção das tecnologias digitais nas escolas do campo, no segundo plano de trabalho (2012-2013), por meio da pesquisa “Da inserção das tecnologias digitais à formação de professores nas escolas do campo: as potencialidades do Pronacampo”. A partir desta pesquisa, aprofundamos a análise

da política de inserção das tecnologias digitais nas escolas do campo. Percebemos alguns entraves na formação dos professores do campo, a falta de professores com formação adequada, as condições precárias de trabalho, a falta de saneamento básico, energia elétrica, infraestrutura das escolas do campo. Além disso, percebemos que o Pronacampo, enquanto política pública, não apresentou uma alternativa no que se refere à inserção plena dos professores na dinâmica da sociedade contemporânea, que inclui o acesso às TIC e à internet como forma de produção de conhecimentos e de culturas.

Foi publicada, nesse período, a Portaria Federal nº 68, de 9 de novembro de 2012, que dispõe sobre a inserção das tecnologias nas escolas do campo. A partir disso, demos, então, continuidade aos estudos no terceiro plano de trabalho (2013-2014), com destaque para as ações concretas do programa na pesquisa “A implementação do Pronacampo: da inserção das tecnologias digitais à formação de professores nas escolas do campo”. Em relação a essas ações previstas pelo programa, nesse plano de trabalho, analisamos a ação relacionada à Infraestrutura Física e Tecnológica, que envolve a ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Ao acompanhar o desenvolvimento dessa ação, percebemos que houve a entrega de *laptops* educacionais para as escolas do campo, e identificamos algumas escolas que foram contempladas com os mesmos, recebendo o dispositivo modelo Positivo Mobo S7<sup>3</sup>

Contudo, faltou articulação entre as ações de disponibilização de equipamentos, infraestrutura física e de rede, pois não emergiram ações que tratassem da infraestrutura das escolas do campo para receber esses equipamentos, tais como adequação da rede de energia elétrica, assim como não foi elaborada uma proposta articulada de formação dos professores do campo. Percebemos, também, que, apesar de propiciar às escolas do campo o acesso às tecnologias móveis, que potencializam outros espaços e tempos de aprendizagem, além de proporcionar à comunidade campesina o acesso a estas, o programa não promoveu nenhuma iniciativa de formação de professores para o uso destas, a fim de que pudesse se constituir a

---

3 Os *laptops* educacionais Positivo Mobo S7 têm tela de cristal líquido de 7 (sete) polegadas, com resolução gráfica horizontal de 800 pontos e vertical de 480 pontos. O dispositivo de armazenamento é um cartão sd, com capacidade máxima de armazenamento de 4 GB (quatro gigabytes), tendo 3 GB (três gigabytes) livres após a instalação do sistema operacional e dos aplicativos. O tempo de carregamento e autonomia da bateria do laptop, tem sido em torno de 2 horas e 30 minutos para carregar, e quando em utilização constante, tem suportado trabalhar com autonomia de no máximo 3 horas. (SANTOS, 2014, p.38-39)

cultura digital e a promoção de práticas pedagógicas em que as tecnologias sejam um elemento estruturante e potencializador para a produção e construção de conhecimentos.

O envolvimento com esse plano de trabalho e os estudos relacionados à inserção das tecnologias digitais nas escolas do campo foram essenciais para a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso, finalizado em 2014, intitulado: “Cultura Digital: limites e potencialidades dos *laptops* educacionais para as escolas do campo”. Nesse trabalho de conclusão, analisamos os limites e potencialidades do *laptop* educacional que foi enviado para as escolas do campo a partir do Pronocampo, os *softwares*, *hardwares* e conteúdos inseridos nele. Percebemos, por meio desta pesquisa, que os *laptops* educacionais têm potencial para constituição da cultura digital nas escolas do campo. No entanto, constatamos alguns limites de *hardware* e configurações no *laptop*, falta de infraestrutura física e de rede nas escolas, aspectos que dificultam a imersão plena dos sujeitos do campo na cultura digital. Destacamos a necessidade de o governo federal investir em políticas públicas de inserção de TIC nas escolas do campo, por meio de ações articuladas para superar o modelo de oferta das tecnologias digitais, sem oferecer a liberdade de adequação para as próprias necessidades dos sujeitos, condições infraestruturais para vivenciarem, plenamente, os ambientes digitais e a articulação colaborativa em rede, características fundamentais para constituição da cultura digital nas escolas do campo.

Ao finalizar a graduação, ingressei, em 2015, no município de Camaçari-BA como professora. Atualmente, trabalho com a Educação Infantil, em um Centro Integrado Municipal de Educação Infantil urbano. No entanto, as questões e problemáticas educacionais permeiam as escolas nos diferentes contextos: a falta de infraestrutura física, tecnológica e de rede, a inserção das tecnologias digitais apenas como mais um instrumento para prática pedagógica, sem considerar as potencialidades do contexto digital. Geralmente, os projetos chegam às escolas prontos, elaborados pela Secretaria de Educação, que contrata especialistas das diferentes áreas sem ouvir os estudantes, os professores e os gestores.

A partir dessas experiências, percebo como os projetos instituídos<sup>4</sup> pela Secretaria de Educação chegam e ganham outras formas, pois os sujeitos constroem o instituinte, por meio das experiências dentro e fora da escola, das condições de infraestrutura, da turma e das relações criadas entre educador(a) e educandos. Ou seja, os projetos são (re)significados, e, às vezes, esquecidos, por serem descontextualizados de cada ambiente escolar, do contexto social, político e cultural, dos movimentos da sociedade, que influenciam os processos educacionais.

Nessa perspectiva, compreendo Educação como processo de formação que acontece, também, nas escolas, mas não inicia e nem se encerra nesse ambiente, acontece para além das paredes, dos portões e grades, não há como pensar e atuar na formação de crianças e adolescentes na contemporaneidade sem compreender os hábitos, costumes, diferentes formas de aprendizagens mediadas pelas tecnologias digitais. É fundamental, portanto, compreender as vivências nos ambientes digitais, a troca, o compartilhamento de ideias, conhecimentos e culturas, com os sujeitos, e isso me move para continuar meu processo formativo enquanto pesquisadora. Assim, não se “formam” professores, pois estes se constituem no exercício da docência, no diálogo constante entre teoria e prática; os pesquisadores se constituem na aventura das pesquisas.

Na aventura desta pesquisa, passamos por muitas mudanças. Em 2019, tínhamos outro construto baseado nos saberes e fazeres dos alunos das escolas do campo articulado com os movimentos provocados pela presença das tecnologias digitais móveis no cotidiano dessas escolas, contudo, em 2020, esta pesquisa foi atravessada pela pandemia da COVID-19, o que implicou a necessidade de modificação das intenções de pesquisa, sendo necessário reformular todo o construto, os sujeitos e a metodologia para adequar ao contexto de distanciamento físico imposto no Brasil em março de 2020. Além disso, por ter sido infectada pela COVID-19, no mês de abril deste ano, foi necessária uma pausa na escrita deste trabalho, o que foi retomado no mês de junho.

---

4 [...] a sociedade instituída, como “presentificação de significações” e “organização identitária-conjuntivista daquilo que é para a sociedade”, não se contrapõe à “sociedade instituinte, o que no social-histórico é posição, criação, fazer ser”, como um produto estável ou finalizado, mas representa movimentos de elementos instituídos no imaginário social que pode se (re)fazer e (re)significar no social-histórico. (CASTORIADIS, 1992, p. 414 apud SCHWAN, 2020, p.2) Nesta pesquisa, referimo-nos ao conceito de instituídas enquanto práticas que são concebidas, organizadas em um movimento social e histórico, por “um lugar de poder e querer” (CERTEAU, 2014). Instituintes são as burlas, as práticas de subversão, criação dos praticantes contrárias ao instituído no cotidiano. (CERTEAU, 2014)

## 1.1 CULTIVANDO A PESQUISA

Desde dezembro de 2019, com o surgimento do novo coronavírus (SARS-CoV-2) na China, temos enfrentado uma crise sanitária devido à COVID-19, que rapidamente se espalhou pelo mundo. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia, e vários países, com o objetivo de frear essa propagação, adotaram uma série de medidas como: o isolamento dos pacientes infectados, incentivo à higienização das mãos, uso de máscaras, distanciamento social, proibição de eventos, restrição de viagens, suspensão das atividades presenciais nas escolas e universidades. Todo esse cenário provocou mudanças na vida das pessoas.

As medidas de enfrentamento ao novo coronavírus são diversificadas e dependem também de aspectos socioeconômicos, culturais, dos sistemas políticos e de saúde, assim como dos processos de implementação de medidas sanitárias. No Brasil, há desigualdade inclusive no que se refere ao acesso a leitos de UTI e assistência à saúde, de acordo com Noronha et al. (2020, p. 13) “[...] para 8% dos municípios brasileiros a distância média percorrida para obter atendimento de UTI é superior a 240 km”. Essa ausência de atendimento, em alguns municípios, leva muitos pacientes, com quadros infecciosos mais severos, à morte, considerando que um dos sintomas mais perigosos da COVID-19 é a insuficiência respiratória.

Ademais, temos outra problemática, a concentração de renda na mão de poucos, o que amplia ainda mais a desigualdade histórica presente no Brasil. De acordo com dados do IBGE, em 2019, o rendimento médio mensal dos 5% mais pobres era de R\$ 160,00; por outro lado, 1% da população tem rendimentos médios mensais de R\$ 28.659,00, o que implica condições desiguais de vida e acesso a bens materiais. De acordo com a Fundação Getúlio Vargas:

A renda individual média do brasileiro incluindo informais, desempregados e inativos se encontra hoje -9,4% abaixo do nível do final de 2019. Na metade mais pobre esta perda de renda é de -21,5%. A queda de renda entre os 10% mais ricos foi de -7,16%, menos de 1/3 da queda de renda observada na metade mais pobre. Pouco mais da metade da queda de renda dos mais pobres, -11,5% foi devido ao aumento de desemprego. Além disso, contingente de trabalhadores se retirou do mercado. O efeito-desalento resultou em queda de renda 8,2% neste grupo. (FGV, 2021)

Como considera Reis (2020, p. 2), “O coronavírus aprofundou ainda mais as linhas abissais entre grupos sociais, segmentos marginalizados e aqueles que têm o direito efetivamente ao isolamento social com dignidade, resguardados em seus domicílios e sem se expor ao risco alargado da contaminação”. Temos ainda uma parte da população em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego e vítima dos cortes nas políticas sociais, desde 2016, após a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que impôs um teto de gastos públicos.

As consequências dessa política, em conjunto com a pandemia da COVID-19, são mais graves no contexto brasileiro, considerando que temos um governo federal que adota uma política “centrada na negação da ciência e na destruição do serviço público” (SANTOS; BATISTA; SANTOS, 2020, p.125), com ações do presidente Jair Bolsonaro que divergem das orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), promovem aglomerações, minimizando os efeitos da doença, chamando-a de “gripizinha” e ainda declarando em rede nacional que um dia todos iremos morrer; ou seja, vivemos, no contexto brasileiro, uma crise sanitária e política, que implicou no aumento de número de mortes no país que chega a mais de 616 mil<sup>5</sup>. Ademais, temos uma crise econômica que provoca o avanço da pobreza e aumento do desemprego.

No âmbito educacional, houve, no início do ano letivo de 2020, a suspensão das aulas presenciais, seguindo as determinações da Portaria federal nº 343/2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – SARS-CoV-2. A partir da publicação dessa portaria, as escolas foram fechadas, houve mudanças em toda organização escolar, percebemos em todo o país uma busca das Secretarias de Educação por alternativas de continuidade dos processos educativos, sem uma política nacional de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantia dessa continuidade, assim como para as famílias, visto que no contexto em que cada aluno estava em casa, a condição dos familiares se tornou fundamental para manutenção do vínculo aluno/família/escola.

A utilização das tecnologias, entre essas as tecnologias digitais, se destacaram como possibilidade de manter as interações com os funcionários, famílias e alunos durante a

5 [https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19\\_html/covid-19\\_html.html](https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html) considerando os dados até 09 de dezembro de 2021. (BRASIL, 2021)

pandemia. Para tanto, foi necessário repensar as práticas escolares, os espaços e tempos de ensino e aprendizagem, assim como o acesso às tecnologias digitais e à internet, que se tornou fundamental para continuidade dos processos educativos no contexto pandêmico e uma possibilidade de manutenção do vínculo aluno/escola.

O acesso às tecnologias digitais e a conexão à internet possibilitam a participação, assim como a interação com os diversos sujeitos, já que é possível se comunicar em escala planetária. No Brasil, vários grupos sociais estão à margem desse processo, dentre estes, os sujeitos que vivem no contexto do campo brasileiro. A pesquisa do Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI) demonstra que, apesar dos avanços e do crescimento do acesso às tecnologias, temos que considerar as desigualdades existentes, sobretudo no que se refere às áreas urbanas e rurais. De acordo com o CGI, no ano 2018, os domicílios localizados em áreas rurais com acesso à internet eram de 44%, menor que o percentual observado entre os domicílios das áreas urbanas, que era de 70%. (CGI, 2019, p. 105).

Segundo a pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros, em 2018, o motivo mais citado para falta de internet nos domicílios é o alto custo do serviço. Além disso, as distâncias geográficas e a inacessibilidade de localidades para a instalação de infraestrutura física são alguns argumentos utilizados pelas operadoras para “dificuldade de instalação”. A desigualdade de renda também é um aspecto a ser considerado no que se refere à posse e uso das tecnologias digitais e acesso à internet. Entre os domicílios das classes A e B, a presença de internet chega próximo à universalização, com índices superiores ao observado entre as demais classes (92% e 91%, respectivamente), frente a apenas 48% das classes D e E. (CGI, 2019). Segundo o Panorama Setorial de Internet

A população vulnerável que mais sofre com a exclusão digital é aquela que vive em áreas rurais e remotas. Globalmente, 72% dos domicílios urbanos têm acesso à Internet, em comparação com 37% dos domicílios rurais. Essa exclusão digital entre as áreas rural e urbana é sentida de forma mais aguda nos países em desenvolvimento, nos quais apenas 28% das residências nas áreas rurais têm acesso à Internet – na África, esse número chega a 6% (CGI, 2021)

Esses números são consequência da ausência de políticas públicas que atendam às necessidades das populações do campo, como falta de saneamento básico, energia elétrica, investimento na infraestrutura, inclusive das estradas, dificultando o deslocamento e

transporte de materiais necessários para viver. Estas precariedades estão sustentadas pela concepção do rural como o espaço do atraso e a cidade como lugar do desenvolvimento, da “modernização”, do progresso, do avanço, de tal forma que a prestação de serviços, o crescimento das indústrias se desenvolvem intensamente nos grandes centros (SANTOS, 2013).

Bonilla (2010) considera que, historicamente, “[...] as políticas, os programas, os projetos são instituídos, mas a sua implementação é lenta, fazendo com que se gere a expectativa da oferta dos serviços, e ao mesmo tempo a percepção da ineficiência das políticas públicas.” (p.50). No estado da Bahia, temos o exemplo do acordo assinado pelo governo do estado, por meio das Secretarias de Infraestrutura e da Ciência Tecnologia e Inovação, com a Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (COELBA) e a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), em 10 de março de 2021, que “possibilitará às escolas e universidades do estado da Bahia internet banda larga de alta velocidade, bem como a futura utilização da rede por provedores locais, fazendo com que a população também receba internet de melhor qualidade em suas residências”. (BAHIA, 2021), no entanto, até o mês de dezembro de 2021, nenhuma ação para implementação do acordo foi realizada.

Na maioria das vezes, a burocracia dos processos faz com que as ações demorem a chegar aos sujeitos, entre estes, os sujeitos que vivem no campo brasileiro. “[...] as políticas de fomento à presença das TIC nos domicílios e seu uso pelos cidadãos não têm sido suficientes para reduzir de forma significativa as disparidades de acesso entre as áreas urbanas e rurais.” (CGI, 2016, p. 27).

De acordo com o CGI (2020, p. 8), no contexto de pandemia, a proporção de uso dos ambientes *online* reflete as desigualdades regionais e socioeconômicas que marcam a sociedade brasileira, entre essas, “uma menor proporção de uso da Internet em áreas rurais, entre indivíduos com menor renda e escolaridade, bem como entre os mais velhos”. Nesse cenário de desigualdade e ausência de políticas públicas, as Secretarias de Educação de vários estados e municípios brasileiros se mobilizaram e buscaram estratégias próprias. No caso do município de Camaçari-BA, foi implementado o Projeto Mais e Melhor Educação: em casa, projeto que teve como objetivo oferecer atividades pedagógicas para possibilitar a continuidade do ano letivo, denominadas pela Instrução Normativa nº 002/2020 como

atividades pedagógicas remotas<sup>6</sup>. Entretanto, cada unidade escolar da rede, a depender das condições e experiências com as tecnologias digitais, desenvolveram diferentes práticas para garantir a continuidade do ano letivo e do vínculo com os alunos.

Consideramos que o uso das tecnologias digitais nas práticas escolares estão também relacionadas à forma como os sujeitos percebem as tecnologias digitais. A percepção dos sujeitos se desenvolve a partir das condições, interações, das concepções ideológicas que colaboram para interpretação e compreensão dos fenômenos, além disso, essas percepções não são fixas, e, segundo Montoya González (2018, p. 202), uma das formas que pode modificar a percepção dos sujeitos é a cultura, considerando que essa “[...] desempenha um papel preponderante na criação, desenvolvimento do ser humano, além de ser decisivo na construção de nossas percepções”.(tradução nossa). Dessa maneira, à medida que interagimos uns com os outros, com os ambientes digitais, construímos nossa percepção das tecnologias digitais a partir das situações que acontecem nas práticas cotidianas, dos nossos interesses e necessidades.

[...] Perceber é se defrontar com algo. Se fomos ingênuos, vamos imediatamente acreditar que esse algo que se apresenta é um primeiro. Engano. Diante de qualquer coisa que se apresenta, nossos esquemas mentais já estão preparados para produzir um efeito interpretativo que, para a mente é um primeiro. Esses são os julgamentos de percepção ou signos. (SANTAELLA, 2012, p. 117)

A percepção envolve todos os sentidos e a partir de um objeto<sup>7</sup> que se apresenta temos um juízo perceptivo, ou seja, uma interpretação. Dessa forma, a percepção do sujeito não se limita ao intelecto, envolve também o resultado das suas experiências.

Quartiero (2015) considera que as práticas realizadas nas escolas estão associadas ao entendimento sobre as tecnologias digitais, “[...] sobre o que é possível fazer com elas, seus benefícios e o que podem proporcionar às escolas que administram” (QUARTIERO, 2015, p.

---

<sup>6</sup> Entende-se por atividades pedagógicas remotas, aquelas não presenciais que preveem a realização de atividades escolares em casa, com ou sem uso de internet, respeitando os decretos municipais e as orientações de distanciamento social. Tais atividades devem envolver a manutenção do vínculo entre a família, o estudante e a Unidade Escolar e devem garantir rotinas pedagógicas que assegurem o direito de aprendizagem. (CAMAÇARI, 2020, p.7).

<sup>7</sup> Objeto aqui deve ser entendido, segundo Santaella (2012), como um conjunto complexo de situações variadas.

94). A autora destaca como é importante a percepção dos gestores sobre as tecnologias digitais que influenciam na tomada de decisão dos processos educativos.

Para Fantin (2012), as transformações tecnológicas ao longo do tempo, além de alterar a produção cultural, artística e política de cada época, também provocam mudanças significativas na percepção e apropriação individual e coletiva dos sujeitos. As percepções são formadas por aspectos cognitivos, mas também nas dimensões sociais, culturais e simbólicas que são produzidas nas relações e interações entre as pessoas. Nesse sentido, a partir da inserção das tecnologias digitais nos processos educativos das escolas do campo, há mudanças nas práticas cotidianas com o digital, pois estas são estruturadas conforme as teias de significados culturais, as percepções e as representações do contexto ao qual o sujeito pertence.

Outra dimensão modificada a partir dos usos das tecnologias digitais nos processos educativos, considerada por Cordeiro (2014), é a da comunicação e interação dos alunos com os professores e colegas da escola, que se dá também através das redes sociais. São construídos outros vínculos; essa possibilidade de conexão com os professores através das redes sociais também amplia as dinâmicas espaçotemporais do cotidiano escolar, visto que por meio dessas redes podem se comunicar fora do horário da aula. Esses movimentos modificam a centralidade dos processos de aprendizagem, considerando que os conhecimentos estão disponíveis em rede, ao alcance dos alunos em qualquer tempo e lugar, e nesse sentido vão se constituindo outras relações, que passam a ter outros movimentos e sentidos para os alunos, professores, gestores e funcionários, porque essas dinâmicas questionam os costumes, os valores, as rotinas e as percepções desses sujeitos sobre as práticas instituídas.

Esses movimentos e sentidos, no período pré-pandemia, foram largamente analisados por diferentes pesquisadores (CORDEIRO, 2014; FANTIN, 2015; MOURA, 2010; QUARTIERO, 2015), no entanto, no contexto pandêmico, dado o ineditismo do fenômeno, nos colocamos frente a um processo de desconhecimento sobre os movimentos que estão sendo estabelecidos pelos alunos com as tecnologias digitais a partir do fechamento das escolas, em diferentes realidades sociais. Também desconhecemos como professores e gestores das escolas se mobilizam para utilizar as tecnologias digitais e garantir a prática pedagógica, o contato com os alunos e suas famílias.

Consideramos que todos os sujeitos que fazem parte da escola (professores, gestores e funcionários) também fazem usos de recursos e aplicativos digitais, muitas vezes os mesmos utilizados por seus alunos, contudo, as maneiras de fazer, de perceber e incorporar essas tecnologias nas práticas cotidianas e educativas são diferenciadas, visto que dependem das condições materiais, das experiências, e das percepções que os sujeitos constroem a partir desses movimentos.

No contexto pandêmico, os usos das tecnologias digitais passaram a depender das rotinas, regras e rituais praticados em cada contexto familiar, visto que tanto as atividades dos alunos quanto dos professores e gestores se desenvolvem em casa.

Dada a complexidade dessa realidade, devemos refletir como esses movimentos com as tecnologias digitais são percebidos pelos professores e gestores que estabelecem as formas de organização e articulação das condições materiais e humanas necessárias para garantia dos processos educativos no contexto pandêmico.

No que diz respeito às escolas do campo e a maior parte das famílias que são atendidas por essas escolas, devido às dificuldades de acesso às tecnologias, antes da pandemia, esse cenário impõe desafios ainda maiores para garantir a continuidade do ano letivo de 2020. No entanto, professores e gestores buscaram condições de viabilizar esta continuidade com o uso das tecnologias disponíveis.

Entendemos que à medida que as professoras e gestoras das escolas do campo interagiram com os ambientes digitais, seus saberes, fazeres, experiências e percepções se modificaram, transformando também o cotidiano, visto que nas interações sociais existem práticas realizadas pelos sujeitos que constroem o espaço, tal qual o percebemos. Nesse sentido, à medida que esses praticantes do cotidiano se comunicam, falam e utilizam as tecnologias digitais, constroem sentidos em um contexto e escolhem os ambientes digitais de que têm necessidade. Nessas experiências são construídas suas percepções no dia a dia, por meio das dinâmicas que ocorrem no contexto em que vivem.

A partir dos usos com as tecnologias digitais nos processos educativos, as professoras e gestoras começam a perceber mudanças na rotina escolar, atribuindo a esse fenômeno diferentes sentidos, o que leva à formação de diferentes práticas que podem ou não se consolidar ao longo do tempo. As maneiras das professoras e gestoras perceberem esses movimentos são fundamentais, considerando que essas percepções podem apontar elementos

que se materializam em suas práticas e que, portanto, têm um papel fundamental na apropriação das tecnologias digitais nos processos educativos.

Diante disso, cabe indagarmos: **Como as professoras e gestoras das escolas do campo percebem o movimento desencadeado pelos alunos, com as tecnologias digitais, para permanência do vínculo com a escola no contexto de pandemia?** Quais sentidos emergem a partir desse movimento? Quais mudanças ocorrem na interação aluno/escola a partir desse movimento? De que maneira essas mudanças interferem nos processos educativos?

Para responder essas questões, tomamos como objetivo geral: Compreender as percepções das professoras e gestoras das escolas do campo acerca dos movimentos desencadeados pelos alunos, com as tecnologias digitais móveis, para permanência do vínculo com a escola no contexto de pandemia; e como objetivos específicos:

- a) Identificar quais sentidos emergem desses movimentos desencadeados pelos alunos;
- b) Identificar as mudanças que ocorrem nas relações dos alunos com a escola a partir desses movimentos;
- c) Mapear as implicações dessas mudanças nos processos educativos.

Delimitamos nosso campo de análise a partir das percepções das professoras e gestoras que trabalham em escolas do campo no Distrito de Abrantes, no município de Camaçari-BA, buscando compreender como esses sujeitos percebem, a partir de suas experiências e vivências nos processos educativos das escolas do campo, no contexto de pandemia, o movimento dos alunos com as tecnologias digitais e quais implicações nos processos educativos.

Dessa forma, para explicitar as percepções das professoras e gestoras e os sentidos emergentes esta dissertação foi organizada em seis capítulos. Neste primeiro, **ENCONTRANDO OS LINKS NO CAMINHAR: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO MEU PERCURSO FORMATIVO**, é apresentada a caminhada formativa da pesquisadora que levou ao construto dessa pesquisa. Além disso, é apresentada ao leitor a problemática da pesquisa e os objetivos; No segundo capítulo, intitulado **CAMINHOS METODOLÓGICOS**, são apresentadas as escolhas metodológicas, o contexto da pesquisa e

os dispositivos de produção das informações e análise utilizados na pesquisa. O terceiro capítulo, **A TRAJETÓRIA DOS MOVIMENTOS PARA RECONHECIMENTO DAS ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO**, traz o percurso de luta dos movimentos sociais para garantia da Educação do/no Campo e das escolas do/no campo, assim como o percurso das políticas de inserção das tecnologias digitais nas escolas do campo. Ademais, é apresentada a caracterização da Educação do Campo no município de Camaçari-BA e as especificidades das escolas do campo. O quarto capítulo, **EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO: SENTIDOS EMERGENTES**, discute as percepções das professoras e gestoras em relação aos aspectos que emergem no processo educativo devido ao contexto pandêmico de distanciamento físico, entre esses as relações com os alunos, o papel da família e sua importância para continuidade dos estudos e a dificuldade de acesso à internet dessas famílias. O capítulo **“TEMPOS DE MUDANÇAS: IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS EDUCATIVOS”** apresenta a análise das percepções relacionadas às modificações em toda organização escolar no que se refere ao planejamento, as estratégias adotadas no município de Camaçari-BA para continuidade dos processos educativos no contexto de pandemia, nas escolas do campo. Além disso, são apresentados aspectos como a formação de professores para uso das tecnologias digitais na educação e as condições de trabalho para realização do trabalho remoto.

Por fim, no capítulo de **CONSIDERAÇÕES FINAIS** apresentamos uma síntese das percepções das professoras e gestoras em torno do movimento dos alunos com as tecnologias digitais, as mudanças e implicações nos processos educativos que emergiram a partir desta pesquisa na tentativa de responder às questões colocadas nesta.

## 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os processos metodológicos para construção do conhecimento estão marcados historicamente pela busca incessante da neutralidade, da necessidade de controle dos resultados, pela mensuração, busca por certezas, regularidades e formalidades das práticas humanas, as quais garantiriam a validade do conhecimento produzido nas pesquisas. No modelo de Ciência que prevaleceu do século XIX até as primeiras décadas do século XX, a construção do conhecimento girava em torno da garantia de uma objetividade e, como um campo neutro, com a predominância da valorização do método. Segundo Macedo (2004, p. 63), os estudos no campo das ciências sociais

[...] fixaram-se preferencialmente no nível macroestrutural, tentando interpretar/explicar grandes realidades, que muitas vezes, ao final, representavam saberes tão abstratos quanto estéreis, por estarem totalmente desvinculados da vida, que incontornavelmente dá-se na cotidianidade.

A pesquisa qualitativa emerge neste contexto de insatisfação de sociólogos, historiadores e cientistas sociais com o uso do método das pesquisas físicas e naturais aplicadas nos estudos dos fenômenos humanos e sociais. Dessa forma, a pesquisa qualitativa, segundo Neves (1996, p. 1), “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”.

Nesta pesquisa, de caráter qualitativo, buscamos tratar as informações de forma complexa considerando que as questões de pesquisa “não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis sendo, outrossim, formuladas com objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Segundo Edgar Morin (2006, p. 105), a complexidade “é um princípio regulador que não perde de vista a realidade do tecido fenomênico no qual estamos e que constitui nosso mundo”. Logo, está imbricada na pesquisa qualitativa a complexidade que envolve também as incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios.

Portanto, não temos como objetivo testar hipóteses *a priori*, mas compreender o fenômeno a partir da compreensão dos sujeitos. Nessa perspectiva, o pesquisador busca a interpretação e descrição dos fenômenos a partir dos dados produzidos no estudo. Quando nos propomos compreender os fenômenos sociais como objeto de investigação científica, consideramos que as ações e práticas humanas estão permeadas por conflitos, certezas e incertezas, característicos da complexidade humana.

É necessário também considerar que os sujeitos da pesquisa constroem sentidos e percepções a partir das interações com os objetos. Para Haguette (1992, p. 37), “Os objetos em termos de seus sentidos – são criações sociais, ou seja, são formados a partir do processo de definição e interpretação através da interação humana”. A partir dessas interações ocorridas no cotidiano, marcado por dinâmicas relevantes para a construção do conhecimento científico, os sujeitos desenvolvem táticas uma vez que trazem em seus processos experiências que precisam ser investigadas.

Nessa pesquisa para compreender as percepções dos professores e gestores das escolas do campo acerca do movimento dos alunos com as tecnologias móveis no cotidiano escolar, consideramos como método o Estudo de Caso. De acordo com Yin (2003), o estudo de caso é um método de pesquisa que possibilita ao pesquisador o aprofundamento em relação ao fenômeno estudado. O estudo de caso se baseia na análise aprofundada de um fenômeno, que pode ajudar outros pesquisadores no entendimento de outros casos, fenômenos ou situações semelhantes. Para Cohen, Manion e Marrison (2007), os estudos de caso são definidos a partir de contextos organizacionais, institucionais, geográficos, mas também por meio das características dos indivíduos ou grupos e dos papéis e funções que estes sujeitos ocupam nas instituições. Cohen, Manion e Marrison (2007, p. 253) consideram que “[...] os contextos são únicos e dinâmicos, portanto, estudos de caso investigam e relatam as complexas interações dinâmicas e desdobráveis de eventos, relacionamentos humanos e outros fatores em uma instância única”. (tradução nossa).

González (2013) aponta que a pesquisa qualitativa de estudo de caso que utiliza o método indutivo através das descrições, interpretações, propostas de mudança, entre outros, dos casos em estudo, contribui teoricamente para a área do estudo. No campo educacional, Marli André (2013) considera que a partir da década de 80, no contexto das abordagens

qualitativas, o estudo de caso ressurgiu com um sentido mais abrangente “[...] de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**”. (ANDRÉ, 2013, p.97- grifo da autora). Assim, consideramos que não podemos dissociar as práticas educativas que os sujeitos realizam no cotidiano, da cultura.

Dentro de uma escola do campo, cada gestor, cada professor, cada aluno, ao entrar, participa de um cotidiano único. A experiência de cada sujeito é singular, pois depende do contexto em que as vivências ocorrem ao mesmo tempo em que essas escolas também sofrem influência do movimento desencadeado pelas tecnologias digitais que chegam à escola pelas mãos dos sujeitos.

As tecnologias digitais são utilizadas no cotidiano escolar campesino mesmo em contextos em que essas tecnologias não estão presentes, mas passam a fazer parte do cotidiano escolar de alguma forma, trazidas pelos próprios sujeitos. Nesta pesquisa, nosso estudo de caso tem como sujeitos as professoras e gestoras que trabalham nas escolas do campo do Distrito de Abrantes, em Camaçari-BA, com toda especificidade e complexidade das percepções de cada sujeito que são construídas a partir de cada cotidiano escolar que vivenciam e dos movimentos desencadeados pelos alunos com as tecnologias digitais.

## 2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

*Proclamar o teu nome, ó CAMAÇARI, é mostrar da Bahia a grandeza. A indústria, o turismo te crescem labor e beleza. (Trecho do hino de Camaçari – Enoque Manoel Noberto)*

As professoras e gestoras participantes desta pesquisa trabalham nas escolas do campo da rede pública do município de Camaçari-BA; esse município tem extensão territorial de 785,421km<sup>2</sup> (IBGE, 2020), e possui 42 quilômetros de faixa costeira, com praias; tem o

maior território da região metropolitana. De acordo com o IBGE, em 2019, contava com 304.302 habitantes. Sua distância em relação à capital do Estado, Salvador, é de 41 km.

Camaçari possui três distritos: a Sede, Abrantes e Monte Gordo. O município também abriga dunas, manguezais, áreas de proteção ambiental (APAS): Joanes/Ipitanga, Rio Capivara e Lagoas de Guarajuba, e ainda o maior polo industrial petroquímico do estado da Bahia e por isso é conhecido como “cidade industrial”.

O município de Camaçari, assim como muitas cidades e povoados brasileiros, nasce a partir de uma representação católica, visto que o território do Brasil era oficialmente o “território da fé católica”, pois o povoamento de um determinado sítio antes mesmo de ser habitado era definido pelo governo ou pela Igreja (MARTINS, 2012). Do mesmo modo, foi o nascimento do primeiro povoado, Abrantes, que hoje conhecemos como município de Camaçari, por ordem da Igreja Católica, por meio da Companhia de Jesus, em 1558. 200 anos depois, em 1758, passou a ser vila, e, com isso, houve a elevação da igreja local à Matriz e foi também criada a Câmara Municipal; a partir disso passa a ser denominada como Vila do Espírito Santo de Nova Abrantes. No Império, por meio da fundação da Estrada de Ferro de São Francisco, houve a formação de um novo povoado, Camassary, formando-se também um novo arraial, e, em 1920, transformou-se em distrito, vila e sede do município. Em 1925, incluiu Abrantes e, finalmente, em 1938, passou a ter o nome atual - Camaçari.

A partir de 1970, com a implementação do Polo Petroquímico, ocorreu o crescimento do município com a ampliação do número de indústrias, transformando-se depois em uma das maiores rendas *per capita* do estado da Bahia. Segundo Martins (2012, p. 67),

Camaçari tem a maior renda industrial do Nordeste. Tudo começou com a implementação, na década de 1970, do Polo Petroquímico, complexo de transformação de petróleo em bens intermediários e de consumo diversos, especialmente plásticos. De lá para cá, o Polo foi expandindo e muitas indústrias de outros setores, como automóveis e pneus, por exemplo, instalaram-se aqui.

**Figura 1:** Vista panorâmica do Polo Petroquímico de Camaçari- BA



Fonte: Jornal Grande Bahia.

Do ponto de vista econômico, a indústria é a atividade que mais gera riqueza no município, e, segundo o IBGE, o município representa o maior Produto Interno Bruto (PIB) industrial do Nordeste. Para Martins (2012, p. 99), “Camaçari movimenta mais de 10 bilhões, ou 45 mil por habitante, em média. É uma economia duas vezes maior que a de Feira de Santana e quase cinco vezes maior que a de Lauro de Freitas”. Além disso, abriga também o maior complexo industrial integrado do Hemisfério Sul (América Latina), com mais de 90 empresas instaladas, empreendimentos como a Ford, Braskem, Bridgestone e Caraíba Metais (Paranapanema) e fábricas como a Continental Pneus, Discobrás, Bahia Pulp, Monsanto, Columbian Chemicals, Oleoquímica, Peroxi Bahia, Remplari Embalagens Plásticas, entre outras.

O turismo também movimenta o município, devido aos hotéis e *resorts* presentes na orla marítima. As praias, como Jauá, Arempebe, Itacirimim e Guarajuba, atraem turistas de vários lugares do Brasil e do exterior. Essas atividades econômicas também atraem pessoas de diversos lugares em busca de emprego, e, para Martins (2012, p. 71), “[...] dos atuais habitantes de Camaçari, pelo menos metade não nasceu aqui. São pessoas de toda a Bahia, todo o Brasil, até do exterior”.

Uma característica presente no município é a diversidade cultural. A pluralidade de povos e culturas, com influência dos povos portugueses, indígenas e africanos, são presentes nas manifestações culturais que circundam a cidade e seus distritos. Há no município diversas práticas culturais, e entre elas a figura do “Boi Janeiro de Parafuso” e o “Boi Mirim”, ambos

trazidos pelos portugueses, sendo semelhantes ao tradicional “Bumba-meu-boi”, que ocorre em Parafuso, um povoado que fica próximo ao distrito da Sede. Além disso, a feira que fica no centro da cidade reúne diversos alimentos que são produzidos no próprio município, principalmente nos distritos de Abrantes e Monte Gordo.

Do ponto de vista cultural, tem destaque no município a Cidade do Saber, devido ao espaço arquitetônico e pela função social que desenvolve por meio de atividades culturais e educacionais. A Cidade do Saber, localizada na sede do município de Camaçari, é um centro de referência que promove diversos eventos: exposições, concertos, espetáculos de dança, teatro e competições esportivas.

**Figura 2:** Vista panorâmica da Cidade do Saber



Fonte: Jornal Grande Bahia

A instituição foi inaugurada em 2007, e é reconhecida como o mais importante centro de conhecimento e inclusão social do estado da Bahia. A estrutura de 22 mil metros quadrados é composta por dois prédios com salas de aula distribuídas em três pavimentos; o Teatro Cidade do Saber, que é o segundo maior teatro da Bahia; o Museu Interativo de Química, Física e Mecânica (em parceria com a Braskem); ginásio de esportes, piscina semiolímpica, além de uma unidade móvel para oficinas de leitura que percorrem áreas da zona rural. A instituição é mantida pela Prefeitura, além de receber recursos da Petroquímica Braskem e do Comitê de Fomento Industrial de Camaçari- Cofic, e é administrada pelo

Instituto Professor Raimundo Pinheiro<sup>8</sup>. São ofertadas vagas gratuitas para oficinas e cursos, nas áreas esportivas, culturais, artísticas, além de idioma, com aula nos turnos matutino e vespertino, para os alunos do município, e é necessário apresentar atestado de matrícula escolar para participar. Em junho de 2019, foram ofertadas mil vagas para:

Vôlei, karatê, basquete, judô, futsal, ginástica rítmica, capoeira, balé, dança contemporânea, de salão e do ventre, teatro adolescente e infantil, oficina de canto, teclado, violão, bateria, viola, trompa, violino, flauta, clarinete, saxofone, violoncelo, contrabaixo, robótica, curso prático de TV, informática básica, arte francesa, laços e tiaras, biscuit em potes de vidro, além de oficinas de designer de sobancelha e de maquiagem. (CAMAÇARI NOTÍCIAS, 2019)

Buscamos informações junto à Secretaria de Educação sobre o acesso dos alunos que estudam nas escolas do campo e vivem nas comunidades campesinas do município a essas atividades, e segundo a Técnica da Diretoria Pedagógica:

*Não têm acesso, é uma vez na vida quando tem alguma coisa que a gente vai lá buscar eles, mas não têm. É como eu falei são esquecidos, porque são longe, não são escolas perto que a gente possa ir lá trazer, então é todo um projeto que tem que se elaborar para que eles se desloquem de lá para virem para cá, e às vezes o que a Cidade do Saber oferece não chega para eles.*

A Técnica destaca a dificuldade de acesso às atividades devido ao deslocamento dos alunos e à distância das escolas para a Cidade do Saber, visto que fica localizada no centro da sede do município. Contudo, a Diretora Pedagógica de Educação do Município informou que os alunos participam:

*O ano passado nós atendemos em torno de 80 escolas, entre elas, as escolas rurais. Como a maioria de nossas escolas rurais está no calendário especial, elas começaram o ano letivo em fevereiro, nós tivemos em fevereiro e março várias ações de itinerância com essas escolas. Elas vieram para o Museu Única, para oficina de robótica, elas foram para Reserva Sapiranga, elas foram para o Castelo Garcia D'Ávila, então nós concentramos nesses dois meses as ações de aula de campo nelas. Agora tenho que abrir para as 102 escolas, mas elas ficaram esses dois meses, então a gente conseguiu levar praticamente todas para ações diferenciadas de atividades extraclasse e com a Cidade do Saber também. Elas vêm para biblioteca, tem ações de leitura, teatro de fantoches, elas vêm para... A Cidade do Saber foi para algumas oficinas de dança, palestras, então a Cidade do Saber*

---

<sup>8</sup> É uma entidade privada, sem fins lucrativos, que atua na administração de serviços nas áreas da educação informal.

*tem um braço itinerante e essas escolas também são inseridas. Agora nós temos 102 escolas, então temos que atender todas as 102.*

Percebemos que apesar de considerar a importância das atividades ofertadas pela Cidade do Saber, as ações articuladas com a Secretaria de Educação para que os alunos da rede participem são pontuais, apesar de fundamentais para formação humana ampla, o que significa ir além dos conteúdos, disciplinas, que têm como foco o desenvolvimento cognitivo; por isso, é importante que as diversas atividades culturais façam parte do cotidiano formativo dos alunos. Ter um espaço arquitetônico e cultural no município é fundamental, mas não atende a todos os alunos da rede, ademais, há limitação em relação ao número de vagas, e no caso dos alunos que moram no campo, a participação é ainda mais dificultada, pois é necessário investimento em relação ao deslocamento, alimentação, até mesmo para participar dessas ações pontuais; assim, esses alunos conseguem ter acesso às vezes, como destacou a coordenadora geral de educação, quando ocorrem as oficinas itinerantes.

Na educação, o município é sede de um *campus* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Instituto Federal da Bahia (IFBA), da Faculdade Metropolitana de Camaçari (FAMEC), um *campus* da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Católica do Salvador (UCSal).

Conta também com 102 unidades escolares na rede municipal, e no ano de 2019 teve um total de 32.610 alunos matriculados, conforme quadro abaixo, disponibilizado pela Coordenação de matrícula. Buscamos informações sobre a quantidade de matrículas nas escolas do campo no município, mas não obtivemos informações.

**Tabela 1: Modalidades de Ensino**

ESTADO DA BAHIA	
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI	
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - SEDUC	
COORDENAÇÃO DE MATRÍCULAS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS - CMIE	
ETAPA MODALIDADE DE ENSINO - 2019	
ETAPA MODALIDADE DE ENSINO	TOTAL
EDUCAÇÃO INFANTIL – CHECHE	913
EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ – ESCOLA	2898
ANOS INICIAIS	13206
ANOS FINAIS	12158
EJA ANOS INICIAIS	844
EJA ANOS FINAIS	2289
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	302
<b>TOTAL DE ALUNOS&gt;&gt;&gt;&gt;&gt;&gt;&gt;</b>	<b>32610</b>

Dessa forma, fizemos o levantamento de dados nos documentos oficiais para obtermos informações sobre as escolas do campo no município. No dia 09 de setembro de 2010, foi publicado o decreto n.º 4894/2010, com a relação das unidades escolares que ficam situadas nas localidades denominadas área de zona rural, e onde foram listadas as escolas:

- a. Centro Educacional Marcus Ivo Bona – Distrito de Abrantes;
- b. Escola Fazenda Piabas – Distrito de Abrantes;
- c. Escola Rural Boa União – Distrito de Abrantes;
- d. Escola de Sucupira – Distrito de Abrantes;
- e. Escola Nossa Senhora de Santana – Distrito de Abrantes;
- f. Escola Terra Maior – Distrito de Abrantes;
- g. Escola Rosalina Costa de Paula – Distrito de Abrantes;
- h. Escola Ambiental – Distrito de Monte Gordo;
- i. Escola Santo Antônio do Jordão – Distrito de Monte Gordo;
- j. Escola São José – Distrito de Monte Gordo;
- k. Escola São Salvador – Distrito de Monte Gordo;
- l. Escola Boa Esperança – Distrito de Monte. (CAMAÇARI, 2010, p.7)

Esse decreto tinha como objetivo conceder a gratificação aos professores que trabalhavam nessas escolas, consideradas localizadas na zona rural do município. Segundo o Art. 2º:

Aos servidores do Magistério Público Municipal, será concedida gratificação pelo exercício de docência em unidade escolar definida como área de zona rural, conforme relação elencada no artigo anterior, no percentual de 10% (dez por cento), calculado sobre seu vencimento básico, nos termos do artigo 31, inciso VI, da Lei Municipal n.º. 873/2008. (CAMAÇARI, 2010, p. 07)

A portaria n.º 039/2018 de 02 de fevereiro de 2018, que dispõe sobre a matrícula das unidades escolares, utiliza a denominação escolas localizadas na zona rural para definir quantidade de alunos por turma, mas não esclarece os critérios de definição dessas escolas.

Em 28 de agosto de 2019, foi publicado o decreto n.º 7142/2019, que altera e define

as unidades escolares antes denominadas de ‘escolas localizadas na zona rural’ para ‘escolas em locais de difícil acesso’, com finalidade de garantir aos professores a Gratificação por Difícil Acesso. A partir disso, de acordo com esse decreto são consideradas escolas em locais de difícil acesso as seguintes:

- Escola Municipal do Açú do Capivara (Chico Mendes), Fazenda Açú do Capivara, s/n, Coqueiro de Arembepe;
- Escola Fazenda Piabas, Fazenda Piabas, s/nº Piabas;
- Escola Municipal Marcus Ivo Bona, Condomínio Busca Vida, 127– Catu de Abrantes;
- Escola Municipal Rural Boa União, Colônia Boa União, s/nº – Catu de Abrantes;
- Escola de Sucupira, Rua Direta de Sucupira, s/nº - Zona Rural de Abrantes;
- Escola Municipal Nossa Senhora de Santana Rua Direta da Cordoaria, s/nº, Cordoaria – Abrantes;
- Escola Municipal Rosalina Costa de Paula Fazenda Maracaiuba, s/nº, Vila de Abrantes;
- Escola Municipal Terra Maior, Rua Direta de Terra Maior, s/nº– Abrantes;
- Escola Municipal Várzea de Santo Antônio – Estrada da Tiririca, s/nº – Barra de Pojuca;
- Escola Municipal Rural do Jordão – Rua Santo Antonio, s/nº – Jordão;
- Escola Municipal José Marques Teixeira, Fazenda Cachoeira, s/nº – Barra de Pojuca;
- Escola Municipal São José, Fazenda São José – Lodo;
- Escola Municipal Santa Luzia, Fazenda Tiririca, s/nº – Barra de Pojuca;
- Escola Municipal São Salvador, Rua Direta do Coqueiro, s/nº – Monte Gordo. (CAMAÇARI, 2019, p.1)

Por meio da análise dos documentos, percebemos que houve mudanças em relação ao quantitativo de escolas, que de 12 aumentou para 14, além disso, a Escola Boa Esperança foi desconsiderada no decreto n.º 7142/2019, sendo substituída pela escola Açú do Capivara e foram acrescentadas a Escola José Marques Teixeira e a Escola Municipal Santa Luzia. Contudo, não está explícito qual o motivo da outra escola não ser mais considerada; ademais, a especificação do decreto anterior tinha como referência os distritos, e no atual constam os endereços das unidades; não há nos decretos a denominação “escolas do campo” ou “escolas rurais”, mas localizadas na zona rural e escolas em locais de difícil acesso.

Devido a essa lacuna, buscamos informações no Referencial Curricular Municipal (RCM), e neste documento está presente a discussão sobre a “Perspectiva para o trabalho nas classes multisseriadas”. Nesse tópico são apresentados alguns direitos relacionados à Educação do Campo com base no Art. 28 da LDB, como: a adequação às peculiaridades da

vida rural e de cada região, a necessidade de adaptações dos conteúdos curriculares, metodologias, organização do calendário escolar e adequação à natureza do trabalho nas localidades rurais. (RCM, 2019, p. 26). Ainda segundo o RCM, falar sobre educação do campo significa “pensar sobre as especificidades de cada lugar e sobre a luta da população que lá vive para garantia do direito à educação.” (RCM, 2019, p. 26). Apesar dessa discussão estar presente no documento, não há constatação da quantidade de escolas do campo existentes no município e qual o critério de definição dessas, mesmo reconhecendo que:

O desafio é que a escola do campo não seja uma reprodução do modelo urbano, que privilegia as demandas da cidade, com a visão de que esta significa desenvolvimento e o campo, atraso. Romper com essa ideia e configuração é urgente. Também se constitui um passo importante a organização de um currículo que considere, valorize e inclua as pessoas que fazem parte da educação do campo para pensar sobre o trabalho nas classes multisseriadas. (RCM, 2019, p. 26).

O documento situa a discussão sobre o trabalho nas classes multisseriadas em um sentido amplo, considera fundamental a garantia do direito das classes multisseriadas em relação ao agrupamento de alunos de diferentes faixas de idade e a necessidade de considerar as individualidades, os tempos e ritmos de cada educando. De acordo com o documento, no ano de 2018, “o município de Camaçari contava com 102 escolas e oito classes multisseriadas”. Contudo, não está explícito quais escolas no município são consideradas do campo, e quais destas têm classes multisseriadas.

Com o objetivo de compreender a situação da Educação do Campo e das escolas do campo e esclarecer quantas escolas e qual critério de definição é utilizado no município, realizamos um levantamento inicial, em 2019, por meio de entrevista semiestruturada presencial com membros da Secretaria Municipal de Educação de Camaçari-BA.

*Tenho um desenho via PDDE que entende que tenho 15 escolas do campo, e tenho a estrutura territorial do município que entende que tenho 11 escolas do campo. (Diretora Pedagógica).*

*Olhe hoje escola do campo nós temos... acredito que seja umas 15 escolas do campo, mas ou menos isso, eu lembro da **Escola Marcos Ivo Bonna** que é minha escola de paixão, é uma escola que está distante, em Catu de Abrantes, mas hoje está dentro do Condomínio Busca Vida, então ela está em outro contexto. Tem uma*

*Escola Rural Boa União, que é também em Catu de Abrantes, temos a Escola Rosalina de Paula que é Vila de Abrantes. Escola Terra Maior que o bairro é Terra Maior e o nome da escola é Terra Maior, temos a Escola Sucupira que é de Educação Infantil, temos a Escola Senhora Santana, temos Fazenda Piabas, Açú da Capivara que é a mesma Chico Mendes, a Escola Santa Luzia, a Escola Santo Antônio da Várzea que é Ambiental e a São José do Lodo temos a Escola São Salvador e a Escola Santo Antônio do Jordão, são 14 escolas. (Técnica da Diretoria Pedagógica)*

Percebemos que na própria estrutura da Secretaria de Educação há contradições em relação à quantidade de escolas do campo no município. No que se refere ao critério de definição:

*Os espaços onde está localizada. O PDDE, que é o do MEC, tem um outro desenho, que é número de alunos, a localização... eu tenho dentro do MEC escolas que estão aqui no centro como a Escola Municipal Colônia Montenegro, que ela chama de escola do campo por conta da quantidade de alunos que tem no Censo da escola, mas ela é uma escola que está localizada numa via principal, então para a gente, no intuito de localização, ela não é uma escola do campo. (Diretora Pedagógica).*

*Tem a localização, tem o tamanho da escola, tem as Diretrizes de escolas do campo que o MEC institui para a gente, a condição social, a empregabilidade dessas famílias, onde elas trabalham. (Diretora Pedagógica).*

*Primeiro teve a situação do Plano de Carreira e Vencimento (PCV) e foi assim, essa divisão não começou pela Prefeitura e sim pelo MEC, foi uma divisão do Ministério da Educação, aí as escolas rurais, aquelas escolas com dificuldade de localização, de chegar, de transitar [...] (Técnica da Diretoria Pedagógica)*

Podemos analisar que a Diretora e a Técnica concordam em relação ao critério localização, mas, ao mesmo tempo, a Diretora ressalta o critério identidade, ou seja, a vinculação às formas de produção de vida da comunidade e ao considerar as Diretrizes das escolas do campo, apesar de desconsiderar a Escola Colônia Montenegro pelo fato de estar localizada no perímetro urbano. Desse modo, para ter acesso às informações sobre a presença das tecnologias digitais nas escolas do campo do município, inicialmente adotamos alguns critérios para a escolha das escolas visitadas: a escola deve constar nos dois documentos oficiais e na relação informada pela Técnica da Secretaria.

Fizemos o cruzamento das informações e consideramos nove escolas que constam nos dois decretos e na relação informada pela técnica. Para obter informações detalhadas sobre as tecnologias digitais nessas escolas, buscamos estabelecer o diálogo direto com a gestão de cada escola por telefone, mas conseguimos obter informações apenas de duas escolas, por

conta disso, buscamos informações *in loco*, nas nove escolas selecionadas. A partir destas informações produzimos esse quadro:

**Quadro 01** - Informações sobre acesso às tecnologias digitais nas escolas do campo

<b>Escola</b>	<b>Acesso às tecnologias digitais na escola</b>	<b>Acesso à internet na escola</b>	<b>Uso das tecnologias digitais na escola</b>	<b>Sinal e cobertura de internet na comunidade</b>	<b>Acesso dos alunos ao próprio dispositivo</b>
<i>Marcus Ivo Bonna</i> (Distrito de Abrantes)	01 notebook na Secretaria	Acesso à internet cabo.	Os alunos utilizam dos pais, não levam para escola.	Funciona	Dificuldade de acesso.
<i>Rural Boa União</i> (Distrito de Abrantes)	01 computador na Secretaria	Acesso à internet cabo	Proibido uso na escola.	Funciona	Têm acesso, mas não podem levar para escola.
<i>Nossa Senhora de Santana</i> (Distrito de Abrantes)	02 computadores na Secretaria	Acesso à internet wi-fi para funcionários.	Permitido uso no intervalo.	Funciona em algumas localidades.	Tem acesso, mas dificilmente levam para escola.
<i>Municipal São Salvador</i> (Distrito de Monte Gordo)	01 computador na Secretaria e um computador em cada sala de aula.	Não funciona	Permitido uso no intervalo.	Funciona em algumas localidades.	Alguns alunos têm acesso e levam para escola.
<i>Santo Antônio do Jordão</i> (Distrito de Monte Gordo)	01 computador e um notebook na Secretaria	Não funciona	Permitido uso no intervalo.	Dificuldade de sinal no entorno e na escola.	Dificuldade de acesso, usam dos pais.

<i>Municipal São José (Distrito de Monte Gordo)</i>	1 computador na Secretaria	Não funciona	Permitido uso no intervalo.	Dificuldade de sinal no entorno e na escola.	Dificuldade de acesso, usam dos pais.
<i>Municipal Várzea de Santo Antonio (Distrito de Monte Gordo)</i>	2 computadores na Secretaria	Não funciona	Permitido uso no intervalo.	Dificuldade de sinal no entorno e na escola.	Dificuldade de acesso, usam dos pais.
<i>Rosalina Costa Paula (Distrito de Abrantes)</i>	1 computador na Secretaria	Não funciona	Permitido uso na escola, inclusive para realizar atividades.	Funciona.	A maioria dos alunos têm seu próprio dispositivo e levam para escola.
<i>Fazenda Piabas (Distrito de Abrantes)</i>	1 computador na Secretaria	Não funciona	Permitido uso no intervalo e em atividades direcionadas.	Funciona.	Alguns têm seu próprio dispositivo, mas a maioria usa dos pais.

Fonte: elaboração própria

Com base nessas visitas *in loco* nas nove escolas, percebemos que os alunos que estudavam nas escolas do Distrito de Abrantes tinham mais acesso às tecnologias digitais, portando, muitas vezes, seus próprios celulares e levando para a escola. Dessa maneira, consideramos como sujeitos dessa pesquisa as professoras e gestoras que trabalham nas cinco escolas do Distrito de Abrantes. Contatamos as gestoras por telefone para comunicar os objetivos da pesquisa, todas, inicialmente, aceitaram participar. Para definir quais professores participariam da pesquisa, pedimos às gestoras a indicação de um professor(a) de cada escola, utilizando como critério a disponibilidade de acesso à conexão, posteriormente entramos em contato por telefone com elas para informar os objetivos da pesquisa, participaram, por conseguinte, aquelas que se dispuseram. Dessa forma, de cada escola, participaram uma gestora e uma professora, formando um total de nove participantes na pesquisa, pois das cinco

escolas, em uma só tem uma turma e a gestora é também professora. Contudo, devido às dificuldades impostas pelo contexto pandêmico, duas gestoras não puderam participar da pesquisa no momento em que foram realizadas as rodas de conversa, sendo assim, tivemos no total sete participantes na pesquisa, duas professoras-gestoras, uma gestora e quatro professoras.

**Quadro 02** - Características das professoras e gestoras participantes

Avatar <sup>9</sup>	Pseudônimo	Faixa Etária	Sexo	Anos de experiência como professora	Tempo de atuação em escola do campo	Situação funcional	Formação Inicial	Instituição onde realizou a formação inicial
	<b>P. Bobinha</b>	46 a 55 anos	F	Entre 6 e 10 anos	Entre 2 e 5 anos	Efetivo	Licenciatura em Letras	Privada
	<b>P. Bela</b>	36 a 45 anos	F	Mais de 20 anos	Entre 2 e 5 anos	Efetivo	Graduação em Pedagogia	Privada
	<b>P. Juli</b>	36 a 45 anos	F	Mais de 20 anos	Entre 2 e 5 anos	Efetivo	Normal Superior com Licenciatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Privada
	<b>P. Lilica</b>	46 a 55 anos	F	Entre 16 e 20 anos	Entre 2 e 5 anos	Efetivo	Graduação em Pedagogia	Privada

9 Pedimos para cada professora e gestora criar seu próprio Avatar; essa criação foi realizada sem orientação da pesquisadora, e cada uma utilizou o aplicativo de sua preferência, não solicitando ajuda nem apontaram dificuldades para construí-lo.

	<b>P.G. Laura</b>	36 a 45 anos	F	Entre 16 e 20 anos	Entre 6 e 10 anos	Efetivo	Graduação em Pedagogia	Privada
	<b>P.G. Luana</b>	36 a 45 anos	F	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	Efetivo	Licenciatura em Biologia	Privada
	<b>G.Isabel</b>	25 a 35 anos	F	Entre 11 e 15 anos	Entre 2 e 5 anos	Efetivo	Graduação em Pedagogia	Privada

Fonte: Elaboração própria

## 2.2 DISPOSITIVOS PARA PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES: APREENSÃO DAS PERCEPÇÕES

Inicialmente, utilizamos a entrevista semiestruturada, e por meio dessa pudemos entender as questões da pesquisa a partir da compreensão e perspectivas que as participantes entrevistadas têm a respeito de suas concepções sobre a temática proposta. Segundo Macedo (2007, p. 51), a entrevista possibilita “um encontro entre um pesquisador que deseja informações e um ator social que interpreta, que ideologiza e que dá as informações a partir da relação estabelecida nesse encontro”. Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) foi utilizada para obtermos informações sobre o cenário da Educação do Campo e das escolas do município de Camaçari-BA, e entrevistamos uma Técnica da Secretaria de Educação e a Diretora Pedagógica de Educação do Município. A entrevista semiestruturada, de acordo com Trivinos (1987, p. 146) é

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem

as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Essas entrevistas semiestruturadas permitem que sejam inclusas questões não elaboradas *a priori*, pois dependem da fluidez do diálogo estabelecido entre pesquisador e sujeito no momento da entrevista. O questionário *online* (APÊNDICE C) outro dispositivo utilizado, segundo Macedo (2004), pode ser utilizado com o objetivo de obter dados pessoais dos sujeitos que participam da pesquisa, assim como a partir das respostas que aparecem podem emergir pontos comuns, conflitos que contribuem de forma significativa com o pesquisador para compreender a situação analisada. Nesta pesquisa, entendemos que esse questionário possibilitou caracterizar o grupo de professoras e gestoras participantes da pesquisa em relação à idade, tempo de serviço, formação inicial e continuada e colaborou com o entendimento do contexto do caso estudado. Dessa maneira, após a realização dos questionários, utilizamos as informações para fazer a tabulação de dados e traçar um perfil das participantes.

Para estabelecer o diálogo com as professoras e gestoras das escolas do campo do Distrito de Abrantes, realizamos rodas de conversas de forma *online*<sup>10</sup> (APÊNDICE B). Consideramos as rodas de conversas *online* como dispositivo de pesquisa que possibilitou o pensar compartilhado, um momento coletivo que valoriza as experiências dos sujeitos que podem ser tocados a partir da fala do outro a colocar-se no diálogo. Segundo Macedo (2015, p. 83), “Diferente do Grupo Focal a *roda de memórias e conversas* é menos estruturada e prioriza a experiência da narração, acolhendo o fluxo da conversa, puxando os fios da memória e sua potência generativa”. (grifo do autor). Para possibilitar um diálogo mais próximo com as professoras e gestoras, dividimos a roda de conversa em dois grupos, por sessões, e a quantidade de sessões foi estabelecida a partir da dinâmica de cada grupo. As rodas aconteceram nos meses de setembro, outubro e novembro de 2020, conforme quadro abaixo:

---

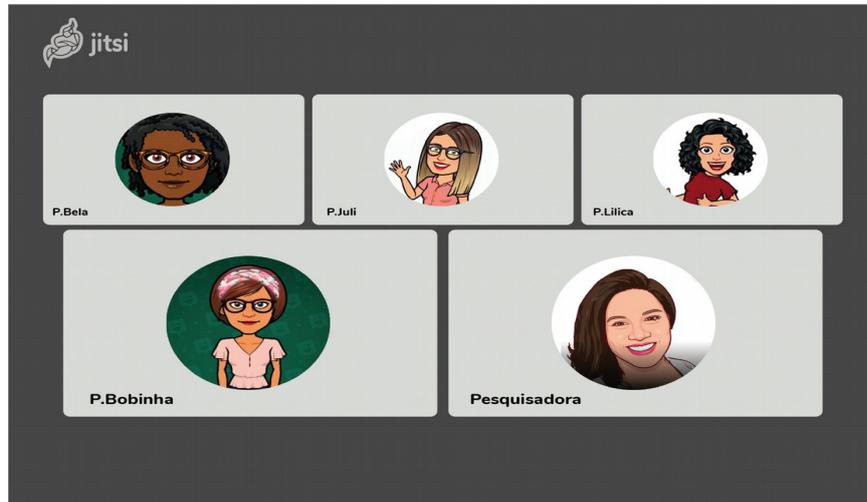
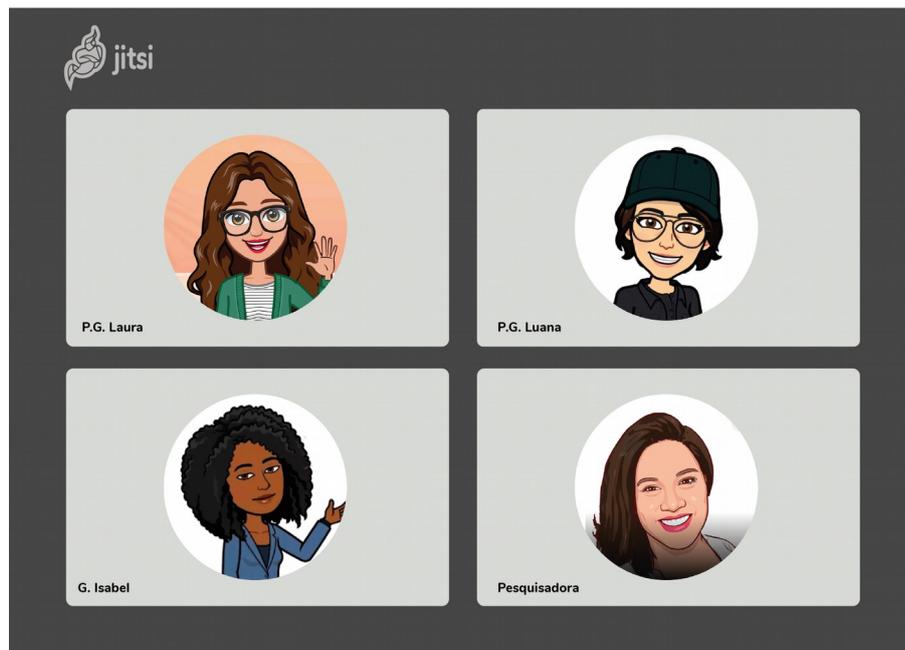
10 Devido à pandemia mundial do Coronavírus e as medidas de proteção da Organização Mundial da Saúde (OMS) que incluem isolamento e distanciamento social, não foi possível realizar essas rodas de conversa presencialmente.

**Quadro 3:** Agenda de realização das rodas de conversas *online*

<b>Sujeitos</b>	<b>Data da roda</b>	<b>Tempo de duração</b>	<b>Observações</b>
Professoras <b>P. Bela, P.Juli e P.Lilica</b>	22/09/2020	56min48s.	A professora Bobinha teve problemas técnicos com o áudio, conseguiu acompanhar toda a conversa, mas não falou, pois não conseguíamos escutá-la.
Professoras-gestoras e gestora <b>P.G. Laura, P.G. Luana e G. Isabel</b>	24/09/2020	1h34min43s.	
Professoras <b>P. Bela, P. Bobinha e P.Lilica</b>	29/09/2020	1h5min10s.	Por problemas pessoais a <b>P.Juli</b> não participou da roda
Professores-gestoras e gestora <b>P.G. Laura, P.G. Luana e G. Isabel</b>	01/10/2020	1h41min32s.	Devido a um problema de saúde de um familiar a <b>P.G.Luana</b> se conectou com um atraso de 30min
Professoras <b>P. Bela, P. Bobinha e P.Lilica</b>	09/11/2020	54min56s.	Devido a um familiar ser infectado pela COVID-19 a <b>P.Juli</b> não participou da roda

Foram no total cinco rodas, três com as professoras e duas com as professoras gestoras. Utilizamos a plataforma do Jitsi Meet<sup>11</sup> para realização dessas rodas *online*.

11 Jitsi é uma aplicação de software livre e código aberto multiplataforma para voz (VOIP), videoconferência e mensageiro instantâneo para GNU/Linux, Windows e Mac OS X e Android. (Jitsi, WIKIPEDIA, disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jitsi> Acesso em: 08 set. 2021. Escolhemos utilizar o Jitsi pelo fato de ser uma aplicação de Software livre, o qual se caracteriza por ser qualquer aplicação e/ou programa de computador que pode ser usado, copiado, estudado, modificado e redistribuído sem restrição, com o objetivo de possibilitar às professoras e gestoras desta pesquisa a vivência em outros ambientes de webconferência que não fossem baseados em softwares proprietários.

**Imagem 1-** Roda com as professoras**Imagem 2 -** Roda com as professoras-gestoras e gestora

Nessas rodas, utilizamos perguntas geradoras e algumas imagens para provocar reflexões em relação ao construto de pesquisa. (APÊNDICE D e E). Segundo Gomes (2008, p. 42), a linguagem imagética se configura como forma de experimentar um outro olhar, por

ângulos distintos, uma vez que a imagem “[...] além de transmitir mensagens e informações, cria uma rede de significados sub-reptícios que permeia e afeta o movimento dinâmico das relações sociais”.

Todas as professoras e gestoras permitiram a gravação das rodas de conversas. Foi acordado com elas o emprego de um pseudônimo (escolhido por cada uma), com o intuito de preservar sua integridade pessoal e identidade. Ao longo das rodas de conversa, um clima de confiança foi se estabelecendo e as professoras e gestoras ficaram à vontade para falarem sobre suas percepções:

**Pesquisadora:** *Quero primeiro agradecer muito pela participação na roda de conversa de hoje, esse tema que coloquei foi o último, deixo o microfone aberto se vocês quiserem fazer mais alguma consideração.*

**P.Lilica:** *Para mim, amei fazer parte, eu, particularmente, venho de uma cultura de silenciamento, eu não ligo câmera, eu não gosto de falar, mas me senti à vontade hoje para falar, gostei muito do ambiente, e o tema é de importância extrema. [...] Me sinto muito à vontade com vocês, preciso me sentir muito à vontade para me expressar, preciso me sentir abraçada de alguma forma para conseguir me expressar e me senti assim aqui no seu grupo, Jaqueline.*

**P.Bela:** *Uma boa pergunta é o diferencial, porque se faço uma boa pergunta quem foi questionado vai olhar para dentro para dar uma resposta, e isso é o movimento do trabalho de pesquisa. O objetivo é ser questionado, e você olha para dentro, se sensibiliza, vê o que você faz, o que você não faz, qual caminho. [...] A gente precisa ter humildade para dizer “eu também cresço quando meu colega faz um trabalho de pesquisa”, porque eu revejo quem sou, e revejo minha prática, e esse foi um movimento constante que foi feito nos seus questionamentos, e depois o crescimento que proporcionou para mim nessa pesquisa, quero agradecer por ter provocado esses questionamentos. Quando questiona é parceira, me faz evoluir, então a gente cresce na coletividade, queria te agradecer.*

**P.Bobinha:** *A gente hoje tem essa maturidade, antigamente a gente pegava o livro. Hoje em dia a gente já pensa “não, a gente precisa levar algo que tenha relação com aquele lugar que a criança está inserida”. Que você consiga desenvolver bem sua escrita e venha para cá trabalhar na Orla com a gente.*

**P.Juli:** *Eu gostaria de agradecer ao convite, a oportunidade, [...] desculpe os desencontros, mas pode contar comigo para o que você precisar... obrigada por confiar, por querer me ouvir, por acrescentar um mais, um detalhe, uma vírgula no seu mestrado (risos). Obrigada.*

**P.G.Laura:** *É um momento que apesar de sermos quatro profissionais da educação aqui na sala, acho que essa conversa deveria ser mais propagada em nosso meio, porque não tivemos nenhum momento como esse para pensar na tecnologia que nós estamos utilizando, em como essas crianças estão manuseando esses aparelhos, quem está conseguindo, quem não está? Porque fica muito entorno de: Está fazendo a lição? Não está? Está participando do Projeto? Não está? Então só fica nisso, mas nunca com essas reflexões, nunca tinha parado para pensar a ensinar meus*

*meninos como deve utilizar o celular, porque, para mim, celular era uma coisa longe deles, mas não justifica porque tem tantas coisas que estão longe dos meninos e que a gente trabalha. [...] Então, assim, eu amei essa roda, apesar de ter sido um dia bem cansativo para mim, a gente trouxe com leveza, foi muito gostoso dialogar com as meninas, compartilhar as dores com Luana, haja vista que Isabel está numa situação mais confortável, mas trocar com você, Jaqueline, quando traz essas inquietações justamente para colocar fogo na fogueira [risos]. Vou ficar na expectativa da próxima, para a gente sentar e bater esse papo de novo.*

**P.G. Luana:** *Matar a saudade, não é Laura? Gostei muito, muito obrigada. Quando você me ligou estava no desespero da apresentação que me colocaram e não gosto. Mas aqui fiquei à vontade, que são vocês quatro, apesar de não conhecer Jaqueline pessoalmente, mas a gente vem dialogando em alguns momentos, estou bem mais confortável.*

**G.Isabel:** *Acho que a gente precisa pensar mesmo nesse diálogo com mais escolas, consideradas escolas do campo ou escolas de difícil acesso porque nossa troca é importante. [...] Esse momento de troca é importante porque a dificuldade de uma apesar de não ser a mesma, acaba clareando, melhorando alguma coisa de outra escola e a gente pode se ajudar. É como se fosse uma rede de apoio mesmo, uma rede de afeto que é o que acho que a gente está precisando nesse momento, se a gente puder fazer isso uma pelas outras, é o que digo a minha equipe, caminhar de mãos dadas nesse momento é a maior arma, e a gente pode fazer isso independente de Secretaria [de Educação], agradeço muito.*

Após a realização dessas rodas de conversas fizemos a transcrição e análise das informações. Utilizamos como metodologia para análise das informações da pesquisa a Análise Textual Discursiva.

### 2.3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

A análise das informações na pesquisa é um processo em que buscamos organizar de forma sistemática todos os materiais que foram produzidos em campo a partir dos dispositivos utilizados articulando-os com os aportes teóricos do pesquisador. A análise envolve aspectos fundamentais para comunicação dos conhecimentos produzidos na pesquisa, como: a organização de todas as informações, a divisão em unidades, a escolha dos aspectos importantes que serão comunicados. Dessa maneira, a metodologia da Análise Textual Discursiva, corresponde, de acordo Moraes e Galiazzi (2011, p. 7), a “uma metodologia de

análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”.

A análise textual discursiva se constitui por meio da análise de textos ou documentos já existentes e daqueles produzidos na pesquisa, os quais os autores denominam de *corpus*. O *corpus* é composto por produções textuais, contudo o conceito de texto é ampliado, pois inclui imagens, símbolos e outras expressões linguísticas, é formado por diferentes linguagens que podem ser vídeos, diário de campo, entrevistas, conversas, relatórios, artigos, entre outros. Desse modo, nesta pesquisa todas as informações produzidas foram consideradas como *corpus* para análise.

Essa metodologia de análise tem como intenção a produção de novas compreensões e a reconstrução de conhecimentos, de maneira auto-organizada, a partir do ciclo da análise textual discursiva, composta por três etapas: “desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captando o novo emergente” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 7). A primeira etapa, desmontagem dos textos, também denominada de unitarização, é o processo de analisar minuciosamente os textos com intuito de produzir unidades constituintes relacionadas aos fenômenos estudados. Nessa etapa, o foco deve estar no processo de decomposição para facilitar a apreensão dos sentidos dos textos que possibilita a emergência de unidades de análise. Para Moraes e Galiazzi (2011, p. 49), “A construção das unidades de significado representa um movimento de interpretação dos textos, uma leitura rigorosa e aprofundada”.

Após a construção dessas unidades, seguimos para a segunda etapa: estabelecer relações entre essas unidades por meio de combinação e classificação destas “[...] reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos resultando daí sistemas de categorias”. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12). Esse processo de categorização se dá de duas formas, com categorias *a priori* e a partir de categorias emergentes. A primeira tem como base o método dedutivo, dessa forma o pesquisador já define as categorias antes da análise dos dados.

Nesta pesquisa, temos como princípio o método indutivo, ou seja, a produção dessas categorias parte das unidades que emergem do *corpus*. Esse processo de categorização, portanto, caracteriza-se como um processo de classificação de todas as informações que fazem parte do *corpus* da pesquisa, deste modo as categorias criadas são decorrentes do processo da pesquisa, isto é, “um processo de criação, ordenamento, organização e síntese.”

(MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 78). Após esse processo de categorização, definimos os construtos emergentes que transformamos em categorias e posteriormente em capítulos da dissertação. Inicialmente transcrevemos todas as conversas, em seguida, a partir do documento em formato de texto, com 62 páginas, utilizamos o software *Atlas.ti*<sup>12</sup> para facilitar nossa elaboração dessas categorias. A partir disso, foram gerados códigos que possibilitaram construir uma rede de categorias e conexões entre essas (APÊNDICE F) que permitiram depois a produção dos metatextos.

Por fim, chegamos à terceira etapa, que consiste na produção de metatextos, isto é, após o processo de unitarização e categorização fazemos a análise do todo, isso se configura como “[...] um esforço de explicar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12). Isto implica uma leitura e busca por interpretação em profundidade, pressupõe uma leitura crítica uma procura do oculto, do contraditório; “no limite entre ordem e caos criam-se as condições de emergência de novas ordens, novas compreensões, novas aprendizagens.”(MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 72). A produção de metatextos não se configura como um processo linear, visto que exige do pesquisador idas e vindas aos textos e às unidades produzidas a partir da pesquisa, e esta produção tem a finalidade de comunicar os aspectos e compreensões emergentes do fenômeno investigado.

---

12 O programa facilita a análise mais sistemática de dados oriundos de discussões feitas em grupos focais, entrevistas abertas que tenham seguido um roteiro de tópicos e diversos outros tipos de dados, inclusive os que estão em formato de áudio, figuras e vídeos. ATLAS.TI: SOFTWARE PARA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS. Disponível em: <https://brasil.campusvirtualsp.org/node/180896>. Acesso em: 06 dez. 2020.

### 3. A TRAJETÓRIA DOS MOVIMENTOS PARA RECONHECIMENTO DAS ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO

Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do campo  
É direito e não esmola  
[...]

Cultura e produção  
Sujeitos da cultura  
A nossa agricultura  
Pro bem da população  
Construir uma nação  
Construir soberania  
Pra viver o novo dia  
Com mais humanização [...]

(Trecho da música: Não Vou Sair do Campo,  
Gilson Santos)

O cenário da Educação do Campo no Brasil é marcado pela diversidade de projetos de desenvolvimento do campo, em um contexto de mobilização dos movimentos sociais pela garantia dos direitos dos povos do campo. A Educação do Campo emerge da luta dos movimentos sociais, pelo direito à terra, ao território, ao trabalho, à dignidade, à cultura, bem como à elaboração de políticas públicas de educação, que atendam essa parcela da população. Segundo Caldart (2008), é uma concepção de educação que nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo que trabalha e vive no e do campo, por uma educação que considere as especificidades dos sujeitos do campo em sua diversidade. Estamos considerando como sujeitos do campo agricultores, caiçaras, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados, acampados etc que vivem a partir da produção no campo (BRASIL, 2010).

Caldart (2009) salienta a importância e necessidade de compreendermos o fenômeno da Educação do Campo a partir de sua historicidade, considerando as contradições e tensões existentes no campo brasileiro, que se materializa por meio de diferentes projetos de Campo,

e, portanto, têm consequências sobre a realidade educacional e estão relacionados ao projeto de país. Nesse contexto, existe o projeto que considera o campo como espaço somente de produção de riquezas, de *commodities*, de mercadorias, que se configura a partir de alianças entre os latifúndios, as empresas transnacionais, o agronegócio. Essa forma de perceber e agir no campo é um modelo que funciona com base na mecanização, concentração de terras, utilização de agrotóxicos e na monocultura. Desse modo, a referência para esse modelo de produção é o lucro, independente das consequências ambientais, culturais, sociais, políticas e alimentares que podem provocar.

A Educação do Campo se desenvolve em consonância com outro projeto de desenvolvimento do campo, que fortalece a cultura, a produção, a economia e que respeita as especificidades do campo e dos seus sujeitos, compreendendo “[...] o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos.” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 12). Dessa maneira, a Educação do Campo é marcada pela luta para garantia do direito à Educação, que considere as especificidades dos sujeitos do campo, a vinculação com a terra, outros tempos e espaços de formação, as características socioculturais de cada comunidade camponesa, articulada com o projeto de desenvolvimento do campo como lugar de vida.

Os movimentos sociais camponeses organizam-se, desde o final do século XIX, em busca da efetivação dos direitos dos povos do campo a condições de vida digna, ampliação do acesso à terra, o reconhecimento da identidade e da cultura camponesa, por melhores condições de trabalho no campo. Nesse contexto, a efetivação do direito à Educação do Campo está na pauta das reivindicações desses coletivos, e passa a constituir o que Munarim (2008) denomina de “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”, que inicialmente parte de uma articulação política de organizações e entidades para mobilização, com o objetivo de lutar por outro projeto de desenvolvimento do campo, assim como se configura como um movimento de pressão coletiva por políticas públicas de Educação do Campo. Munarim (2016, p. 7) considera que “[...] um dos traços fundamentais do Movimento Nacional de Educação do Campo, muito mais que luta por escola, é reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo”.

Reconhecer os povos do campo significa, portanto, superar a concepção do campo como lugar do atraso, da produção de mercadorias, sem considerá-lo como espaço de produção de vida e cultura. Dessa forma, falar em Educação do Campo significa considerar os povos do campo como protagonistas; seus saberes, fazeres e experiências por meio da vinculação com a terra, de forma que a produção e a cultura no cotidiano devem ser respeitados.

A partir da década de 1990, ocorreram os primeiros debates sobre a Educação do Campo, especialmente no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, que teve como pauta importante a construção de diretrizes para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Esse encontro fomenta outros eventos em nível nacional e estadual, como a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, dando visibilidade à pauta estabelecida entre o Ministério da Educação, os movimentos sociais e as universidades com o compromisso de promover outros encontros com a participação de entidades internacionais, da sociedade civil e de órgãos do governo, com objetivo de elaborar e definir políticas e diretrizes que atendessem às necessidades dos povos que vivem no campo.

Contudo, para atender essa demanda de educação dos sujeitos do campo, os movimentos sociais começaram a criar iniciativas educacionais próprias, buscando responder as especificidades que até então o Estado não garantia. Segundo Fernandes (2006), no Brasil, essas iniciativas usam o método de alternância de trabalho e estudo. A alternância consiste em processos educativos alternados que se dão a partir das vivências e dos saberes compartilhados entre o tempo escola e o tempo comunidade, priorizando, nesses processos, a relação entre prática-teoria-prática. Além do método de alternância, há algumas experiências que utilizam a Pedagogia da Alternância.

Rocha (2003) define a Pedagogia da Alternância como um projeto de formação por alternância que adota “[...] uma pedagogia apropriada (contextualizada, que respeita ritmo, espaço e condições favoráveis à aprendizagem), alternando momentos de formação entre escola, família e o meio socioprofissional”(p.23). Essa pedagogia é marcada por uma proposta teórica e metodológica de formação dos sujeitos do campo, envolvendo diferentes espaços e tempos na escola, na família/comunidade, por meio da troca de experiências da vida cotidiana com os saberes instituídos. A formação em alternância se expressa no Brasil, principalmente a

partir das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e dos Centro Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). As Escolas Famílias Agrícolas (EFA) são

[...] originárias das Maisons Familiares Rurales (Casas Familiares Rurais) da França. A ideia da Casa Familiar Rural nasce da necessidade de organizar uma escola que atendesse as demandas dos jovens moradores da comunidade, que não queriam ir à escola convencional por diversos fatores, entre os quais estava a distância e o fato da escola urbana não trabalhar a realidade dos jovens camponeses. (PEREIRA, 2013, p.16)

No Brasil, a primeira EFA foi construída no Espírito Santo, no final da década de 60, no município de Anchieta. De acordo com Souza (2001), o movimento das EFA nesse Estado teve influência das Escolas Famílias Agrícolas Italianas, e foi liderado pelo padre Jesuíta Humberto Pietrogrande e pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES). Há alguns pilares para que essas escolas se caracterizem como EFA, e Souza (2001) aponta quatro deles: a constituição de uma associação que seja responsável pela instituição; a adoção da Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica; a compreensão de educação como formação integral da pessoa, de modo a lhe permitir o desenvolvimento pleno da personalidade e a capacidade de construir seu projeto de vida, e, por último, a articulação com o desenvolvimento local sustentável.

No caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a educação se configura como enfrentamento ao capitalismo e a luta social por uma nova sociedade. Caldart (2012) considera que, na experiência do MST, a educação ocorre em diferentes tempos e espaços por meio das práticas sociais e não se restringe à educação escolar. Ainda, segundo a autora, a Pedagogia do Movimento, desenvolvida pelo MST, entende o ser humano como sujeito histórico e social e a concepção de educação como um “[...] processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo”. (CALDART, 2012, p. 548). Do ponto de vista da intencionalidade educativa, há diferentes matrizes pedagógicas, pois envolve “o trabalho, a cultura, a luta social e a organização coletiva. (CALDART, 2012, p. 548). Nessa perspectiva, as formas de organização escolar têm como base as atividades agrícolas, as formas de produção das famílias e da comunidade, considerando o papel da comunidade na construção do processo educativo.

Ao mesmo tempo que desenvolvem processos educacionais próprios, os movimentos sociais pressionaram o governo para promoção de políticas públicas e leis em consonância com a concepção de Educação do Campo. Em 1998, emerge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executado pelo INCRA para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária, e que tinha como objetivo:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004, p. 17).

O Pronera inicia como programa para atender à alfabetização e formação de educadores assentados; em seguida, houve a ampliação para oferta dos anos finais do ensino fundamental e médio para jovens e adultos que se alfabetizavam; além disso, incorporou também parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. Segundo Molina (2003, p.47), como uma “política pública institucionalizada por demanda coletiva, o Pronera carrega em si grande aprendizado, por meio de parceria. É, sem dúvida, uma política pública construída de baixo para cima”. Para Molina e Antunes-Rocha (2014), um dos avanços do Pronera foi sua capacidade de viabilizar o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária.

Ainda segundo as autoras:

Desde sua criação, cerca de 200 mil trabalhadores rurais se escolarizaram nos diferentes níveis de ensino: da alfabetização à conclusão dos ensinos fundamental e médio, aos cursos técnicos e profissionalizantes e aos cursos superiores. São mais de 60 universidades parceiras e mais de 200 convênios firmados neste período. (MOLINA; ANTUNES- ROCHA, 2014, p.230).

O Pronera caracteriza-se como programa que emerge a partir das experiências de ações coletivas dos movimentos sociais, por meio de processos de luta por terra, mas também por outros direitos, entre eles, o acesso à escolarização. Para Gonçalves (2016, p.374), o Pronera integra:

[...] a política de educação do campo, que vem se constituindo enquanto pedagogia que considera as especificidades dos povos do campo. Assim, não se trata apenas de uma política com local de atuação definido. Há princípios, metodologia e intencionalidades próprias no desenvolvimento desse processo educativo.

Como parte da efetivação da Educação do Campo no país, e buscando o desenvolvimento do processo educativo nas escolas do campo, em 2002, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A concepção de campo explícita nesse documento está em consonância com a perspectiva de campo como espaço de produção de vida, como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. (BRASIL, 2002, s/p). De acordo com Fernandes (2002 p.62-63),

A aprovação dessas Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. [...] Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

Além do reconhecimento do campo como espaço de vida, as diretrizes se constituem como um conjunto de princípios e procedimentos para o projeto institucional das escolas do campo. De acordo com o art. 5º, “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade, devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.” (BRASIL, 2002, s/p). As propostas pedagógicas das escolas do campo devem considerar os saberes próprios da comunidade, devendo estas propostas ser contextualizadas de acordo com o contexto cultural e social da população na qual a escola está inserida.

Molina (2011) considera que após a aprovação dessas Diretrizes, a Educação do Campo obteve importantes avanços na construção da escola do campo, na formação de

educadores do campo e nos projetos de desenvolvimento voltados à realidade local. Essas diretrizes instituem como responsabilidade do Poder Público a garantia da universalização, onde todos devem ter acesso à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, incluindo jovens e adultos do campo que não concluíram em idade prevista. Segundo o art. 7º,

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (BRASIL, 2002, s/p)

Por meio da atribuição de responsabilidade aos sistemas de ensino, inicia-se um processo da criação de infraestrutura para responder as demandas que foram colocadas, com a construção e implementação de políticas públicas de Educação do Campo.

### 3.1 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir dos anos 2000, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, houve um avanço significativo na elaboração da política pública de Educação do Campo no Brasil, atribuindo aos Estados e municípios a responsabilidade pela garantia do acesso aos níveis de ensino para as populações do campo.

Em 2003, foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), pelo Ministério da Educação, através da Portaria n.º 1374, de 03/06/2003, com a finalidade de articular as ações do Ministério no tocante à Educação do Campo e à construção da política pública para as populações do campo. Esse grupo desenvolveu alguns princípios pedagógicos para a Educação do Campo; de acordo com o GPTE, o papel da escola é formar sujeitos, e isso deve se articular a um projeto de emancipação humana; necessário valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo e os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a Educação no campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; é preciso vincular a escola à realidade dos sujeitos, considerar a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável e

desenvolver a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.(BRASIL, 2005).

Como fruto da ação desse grupo permanente em 2004, o governo brasileiro criou, na estrutura do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD<sup>13</sup>), que contava com a Coordenação Geral da Educação no Campo e tinha como principal objetivo desenvolver ações no campo da Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. A SECAD se configurou como importante estrutura organizacional que, entre outras ações, proporcionou a realização de Conferências, que são instâncias participativas de tomada de decisão, e, como resultado destas, foram produzidos documentos de orientação ao MEC.

Ainda, em 2004, aconteceu a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, evidenciando-se, nessa conferência, que a luta não se encerra somente na Educação Básica, mas educação no sentido amplo, em todos os níveis e modalidades, ou seja, o direito à Educação do Campo como política pública, com o intuito de atender às especificidades dos sujeitos que vivem no campo. Na Declaração Final dessa conferência foram apresentados como desafios da Educação do Campo:

1)Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente; 2) Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente; 3) Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente; 4)Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos. (CONFERÊNCIA NACIONAL, DECLARAÇÃO FINAL, 2004, p.3-4)

Como frutos dessas reivindicações, há conquistas relevantes do ponto de vista da normatização da Educação do Campo. Em 2007, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) através do Ministério da Educação, por iniciativa da SECAD. O objetivo desse programa foi criar cursos regulares de

---

13 Essa Secretaria passou por um processo de reestruturação em 2011, e, por decreto, acrescentou-se o eixo da Inclusão; dessa maneira a SECAD tornou-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI ). (BRASIL, 2011).

Licenciatura em Educação do Campo por meio de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior, com objetivo de formar educadores do campo para docência no ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo.

Esse programa se configura como primeira e principal política a tratar da formação do docente para as escolas do campo. A execução desse programa ocorre inicialmente com quatro projetos pilotos realizados na Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e na Universidade Federal de Sergipe. Segundo Molina e Sá (2011, p. 238), essas universidades foram escolhidas “em função de já terem em sua história, práticas de ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo”. Ainda segundo as autoras, o atendimento foi “[...] de somente 240 docentes, mas a partir da pressão dos movimentos sociais e sindicais, o MEC lançou novos editais em 2008 e 2009 para que outras instituições pudessem ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. (MOLINA e SÁ, 2011, p. 239).

Com a emissão desses editais, em nível nacional, o Ministério da Educação torna pública, a institucionalização do Procampo, o que caracteriza um ganho para o movimento que tinha como pauta de reivindicação uma política de formação de educadores do campo. A partir desses editais, várias universidades públicas que tiveram seus projetos aprovados, passaram a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. De acordo com Molina e Sá (2011, p. 239),

A partir da concorrência a estes editais, 32 universidades passaram a ofertar o curso, porém sem garantia de sua continuidade e permanência, já que a oferta, por meio de editais, faz-se mediante aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados só para uma turma específica, ficando portanto, ainda muito longe o atendimento da demanda concreta de formação docente no território rural.

A partir disso, várias universidades incorporaram as Licenciaturas em Educação do Campo como curso regular no seu quadro de opções de graduação, como é o caso da UNB. Compreendemos que a institucionalização do Procampo colabora na formação das crianças e jovens do campo, visto que a formação dos professores do campo exige uma organização curricular com identidade própria, que valorize e reconheça a diversidade cultural e educacional do campo, para que os professores se apropriem das lutas em prol do desenvolvimento do campo como espaço de vida.

Ainda como parte do processo de normatização da Educação do Campo, em 2008, ocorreu a publicação da Resolução n.º 2 de 2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo e define a Educação do Campo enquanto Educação Básica em todas as etapas e modalidades e reconhece que deve atender às populações do campo em sua pluralidade. Esta Resolução dá ênfase à normatização quanto à política de nucleação e sua vinculação ao transporte escolar. Em seu art. 3º, estabelece que

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças;  
§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intra-campo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. (BRASIL, 2008, s/p)

Essas questões são relevantes para a efetivação das políticas educacionais no campo, pois influenciam em grande medida o acesso às escolas do campo. Em seu Art. 8º (Inciso IV), estabelece a necessidade de efetivação do controle social mediante a efetiva participação da comunidade do campo; e, no Art. 10, estabelece que o projeto institucional das escolas do campo deverá possibilitar o estabelecimento de relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. Percebemos que ao considerar a participação dos diversos atores sociais na elaboração do projeto da escola do campo, de forma democrática, há um avanço em relação às diretrizes operacionais de 2002, uma vez que não basta reconhecer a necessidade de escolas do campo, também devem ser consideradas as formas de produção das famílias, sua cultura e os saberes compartilhados na comunidade; “[...] a escola não deve ser pensada fechada em si mesma, mas nos vínculos que podem ter com outras práticas educativas do seu entorno.” (KOLLING, VARGAS, CALDART, 2012, p. 508). A Resolução n.º 2, de 2008, colabora para a construção de um projeto institucional nas escolas do campo, que reconheça as especificidades das relações estabelecidas no contexto de cada escola, e isso significa considerar as experiências dos alunos fora da escola.

Além do reconhecimento de um projeto institucional para estas escolas e a necessidade de considerar as experiências dos alunos, em 2010, é publicado o Decreto 7.532/2010<sup>14</sup>, que instituiu a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), e esse decreto amplia a definição de escola do campo; de acordo com art. 1º, parágrafo 1º, inciso II : “[...] escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.” (BRASIL, 2010, s/p). A partir disso, surge outro critério, além da localização geográfica, para definir se a escola é ou não do campo. Depende também e principalmente da origem dos alunos que são atendidos pela instituição, o que demonstra o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo.

Ademais, ainda de acordo com esse decreto, em seu art. 2º, são considerados princípios da Educação do campo: o respeito à diversidade; a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo; o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo; valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Esse Decreto evidencia o reconhecimento jurídico à universalidade do direito à Educação do Campo e apresenta concepções que orientaram a elaboração da política pública para a Educação do Campo.

Esses programas, decretos e leis contribuíram para que a Educação do Campo se tornasse parte da agenda política do País, por meio de ação reguladora do Estado, com legislação específica, na formulação de políticas públicas específicas para as populações do campo. Todo esse cenário colaborou para a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Em 2012, o programa foi elaborado, mas foi instituído pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que definiu suas diretrizes gerais. Segundo o parágrafo único do art. 1º:

---

14Esse decreto trata da garantia do direito à Educação Básica e Educação Superior no campo, além disso o Pronera é integrado à política de Educação do Campo. Dessa maneira, por meio do Pronera, foi instituída uma política pública de educação para as populações camponesas e definiu como objetivo principal a ampliação da escolarização e a qualificação da oferta.

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2013, s/p)

O Pronacampo reunia programas e ações de âmbito educacional já existentes no contexto nacional num programa mais abrangente, o que pode demonstrar uma tentativa de articulação institucional no planejamento e no acompanhamento do desempenho das ações de forma estruturada. O programa tinha como objetivo oferecer subsídios às escolas do campo, a partir do apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e municípios para execução da política de Educação do Campo, que inclui a melhoria da infraestrutura física e tecnológica das escolas do campo, formação de professores do campo, materiais didáticos e atendimento à especificidade das populações do campo.

Para tanto, o Pronacampo foi dividido em quatro eixos que organizavam e estruturavam as ações, os quais, de acordo com o art. 4º da Portaria nº 86/2013 são:

(1) Gestão e Práticas Pedagógicas – PNLD Campo, Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), Mais Educação Campo, Escola da Terra; (2) Formação de Professores – cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), PDE Interativo; (3) Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), EJA Saberes da Terra; (4) Infraestrutura Física e Tecnológica – construção de escola, Inclusão Digital, PDDE Campo, PDDE Água, Luz para Todos, Transporte Escolar.

Para o desenvolvimento dessas ações, o Pronacampo se reporta às leis e aos decretos já existentes, como a LDB, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, a Resolução nº 2/2008, que institui as Diretrizes complementares, normas e princípios para a Educação Básica do Campo e o Decreto nº 7352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que orientam as ações direcionadas à Educação do Campo e às aplicações de recursos públicos.

França (2016, p. 255) considera a característica da articulação interministerial do Pronacampo como importante, no sentido da busca de superação “[...] da cultura da fragmentação, tão presente nas ações públicas. Essa iniciativa, de uma gestão política planejada de forma coletiva, aponta para um olhar e um entendimento mais real e sensível diante da complexidade e da desigualdade educacional”. Ao mesmo tempo, se trata de um desafio para construção de uma política pública, com a participação de diversos atores sociais, considerando que:

Os processos de construção da política pública de educação do campo na contemporaneidade apresentam uma complexidade maior no tocante aos múltiplos atores sociais organizados e ao surgimento de vários espaços de discussão de políticas públicas. O Pronacampo aponta para a coexistência de diferentes referenciais (de política, de educação e de desenvolvimento, de política pública e de rural) nas políticas públicas educacionais para a população residente no campo. A trajetória das políticas públicas para a educação no meio rural evidencia rupturas e continuidades de referenciais. (FRANÇA, 2016, p. 45).

Essas rupturas e continuidades, apontadas pela autora, referem-se às diferentes ideias e interesses envolvidos no Pronacampo, já que “[...] direciona-se a atender movimentos sociais do campo ligados à agricultura familiar e, por outro lado, afina-se com ideias e interesses de grupos da agricultura empresarial (o agronegócio)”. (FRANÇA, FARENZENA, 2018, p.4). Há, nesse contexto, uma disputa em relação à concepção de Educação do Campo no âmbito do Pronacampo, e isso pode ser percebido, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), a partir do Pronatec Campo<sup>15</sup>, que traz uma concepção de formação profissional baseada no modelo hegemônico da agricultura industrial. França (2016, p.248-249) corrobora com as autoras e afirma que:

O Pronacampo, através do programa Pronatec Campo, reflete dois referenciais: um tem sintonia com a agricultura familiar e o modelo agroecológico e, o outro, com o agronegócio e seus pacotes tecnológicos, estabelecendo o chamado empreendedorismo rural, com a finalidade de associar o pequeno produtor ao grande produtor agrícola. O Pronacampo

---

15 Esse programa tem como objetivo promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região. (BRASIL, 2013)

apresenta esses dois referenciais de modelo de desenvolvimento rural inteiramente distintos, ou seja, antagônicos.

Percebemos que, nos últimos 20 anos, no Brasil, foram ampliadas as garantias legais da Educação do Campo, no entanto, ainda temos desafios para efetivação do direito à Educação e às escolas do campo, que considerem as especificidades das formas de produção da vida, da cultura e do território.

Em 2016, houve mudanças no Governo Federal, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, assumindo a presidência Michel Temer. Desde então há um enfraquecimento do ponto de vista da articulação entre o Estado, os movimentos sociais e a política pública de Educação do Campo, que foi descontinuada. Houve a desarticulação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e após a sua extinção o Ministério da Educação não se pronunciou sobre quais programas e ações vinculados à Secretaria teriam continuidade.. De acordo com Taffarel e Carvalho (2019, p.87), a extinção da SECADI “[...] não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re)produção do capital.”

Em 2019, assumiu o presidente Jair Bolsonaro, que em janeiro desse ano extinguiu a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), que tinha o papel fundamental de articular o Sistema Nacional de Educação (SNE) e prestar assistência técnica e apoio aos estados e municípios no processo de monitoramento e avaliação dos planos decenais de educação, além da implementação do Piso Salarial Nacional. Em 20 de fevereiro de 2020, foi publicado o Decreto 10.252 que extingue a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania que era responsável pela gestão do Pronera. Até o momento não há propostas ou ações de apoio técnico e financeiro à política pública de Educação do Campo e às escolas do campo.

O governo de Bolsonaro, empossado em 2019 [...] vem tomando sucessivas medidas governamentais, via Ministério da Educação que, não só retiram conquistas e direitos, mas que impõem um retrocesso sem precedentes na história educacional do Brasil, contribuindo para a destruição de forças produtivas, destruindo o trabalhador, suas condições de existência, seus sistemas de proteção do trabalho alienado, assalariado, destruindo seus meios de produção e reprodução da vida. (TAFFAREL; CARVALHO, 2019, p. 88)

Todo esse cenário político tem como marco a defesa do Estado Mínimo, ou seja, a redução da responsabilidade do Estado como garantidor dos direitos sociais, atrelado a um comportamento conservador, submisso aos ditames do capital e transgressor da ordem democrática (JAKIMIU, 2021). Nesse contexto, é necessária uma articulação dos movimentos sociais do campo em busca da garantia do direito à educação e ao atendimento às especificidades das escolas do campo.

### 3.2 AS ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO

A escola do campo assume um papel importante no processo de construção e afirmação do direito à educação dos povos do campo, portanto, deve considerar no currículo, nas atividades pedagógicas, nos materiais didáticos a realidade dos alunos, em consonância com os conhecimentos acumulados historicamente, no sentido de promover reflexões sobre questões históricas, sociais, culturais, políticas, educacionais, vivenciadas pela sociedade ao longo dos tempos, assim como uma articulação com o movimento contemporâneo. Segundo Arroyo, Caldart e Molina, (2009, p. 15)

Se a escolarização não é toda a educação a que temos direito, ela é um direito social e humano fundamental. Mas estamos falando de uma educação e de uma escola vinculada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que vivem e trabalham no campo.

Uma das características das escolas do campo é a consideração dos modos de vida dos sujeitos para o desenvolvimento do projeto de escola do campo; temos que ponderar, então, nesse contexto, a pluralidade; falar em escolas do campo é considerar as escolas família-agrícolas, escolas dos assentamentos e acampamentos dos movimentos sociais, escolas indígenas, quilombolas etc. Além disso, são aquelas localizadas na zona rural, mas também as escolas que, independente da localização, atendam prioritariamente às populações do campo (BRASIL, 2002). Podemos destacar como aspectos da especificidade das escolas do campo a diversidade dos modos de produção de vida no campo, assim como a centralidade de considerar os sujeitos, portanto os saberes, fazeres e experiências da comunidade campesina a

que pertence, tendo-os como ponto de partida para a organização escolar, dos materiais didáticos, organização dos tempos e espaços escolares. No entanto, essa articulação necessita ir além da consideração dos modos de vida dos sujeitos; para Molina e Sá (2012, p. 330), “[...] é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico”.

Possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento científico na escola é de suma importância, pois é a partir desse conhecimento que são produzidos métodos, técnicas, instrumentos, produtos e compreensões que nos ajudam a explicar os fenômenos naturais, sociais e humanos. Contudo, nos processos educativos, é necessário evitar a ênfase na perspectiva cognitiva de transmissão e apreensão dos conteúdos. É preciso proporcionar aos alunos uma formação básica que possibilite analisar, questionar e criticar as informações que têm acesso para que participem de uma forma mais crítica na sociedade.

A escola é um espaço importante de democratização do acesso ao conhecimento científico, que possui métodos próprios para sua produção, que envolvem o levantamento de informações, análise, compreensão e explicação dos fenômenos, embora isso não significa colocá-lo como única forma de compreensão da realidade, uma vez que existem outros saberes que fazem parte de nossa forma de ver e explicar o mundo. A escola é o espaço que deve proporcionar ao aluno a iniciação nesse processo de construção do conhecimento científico, contudo, temos que considerar que as concepções dos alunos são modificadas a partir não somente dos conhecimentos aprendidos na escola, mas também pelo seu entorno sociocultural, por meio de observação, reflexão e análise desses fenômenos e de outras referências, próprias de sua cultura. Essa construção ocorre na relação professor e aluno e a partir das experiências de vida desses sujeitos, sendo que esse processo de construção se dá, de acordo com Gatica (2006), por meio de práticas complexas, visto que são atravessadas por conhecimentos científicos, pelas identidades culturais, pelas histórias dos sujeitos que ensinam e aprendem e por matrizes culturais e políticas institucionais. Segundo Pretto (2011, p. 96), hoje, “pensar sobre a educação é, simultaneamente, pensar na ciência, na tecnologia, na saúde e, principalmente, na cultura e, tudo isso, de maneira articulada”.

Dessa forma, os conhecimentos ensinados na escola do campo devem possibilitar a ampliação do repertório cultural dos alunos, e, de acordo com Bonilla (2002, p. 91), “[...] a escola necessita ser um ambiente onde a vasta gama de informações que os alunos têm acesso

seja discutida, analisada e gere novos conhecimentos”; para tanto, é necessário que esses conhecimentos dialoguem com os conhecimentos prévios dos alunos, que são adquiridos e construídos no cotidiano, em seu sistema cultural, e, nessa perspectiva, deve ser respeitada a diversidade dos sujeitos. Para tanto, a escola deve se constituir como espaço de respeito e efetivação do direito à diferença e às culturas camponesas, em suas diversidades.

Para atender à diversidade existente no campo, do ponto de vista da organização escolar, o art. 28 da LDB define que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, a garantia das especificidades das escolas do campo, nos processos educativos, está relacionada à necessidade de considerar as peculiaridades dos sujeitos que estão vinculadas às suas práticas sociais. É necessário, portanto, a valorização da identidade e cultura dos sujeitos do campo. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, art. 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, s/p).

As escolas do campo apresentam especificidades que abrangem a concepção de escola como espaço de socialização de conhecimento, mas, além disso, como possibilidade de afirmação dos valores, crenças, costumes e identidade dos sujeitos camponeses, articulada às dinâmicas da comunidade camponesa a que pertence. Martins (2012, p. 121) considera que uma singularidade marcante da comunidade do campo é que a escola “além de ser uma agência educativa, é também um “símbolo cultural” uma instituição de convergência na vida comunitária”. Desta forma, alguns aspectos como coletividade, laços de solidariedade e

participação, podem fortalecer a cultura e as necessidades cotidianas dos sujeitos no campo.

Nesse contexto, a defesa de escolas públicas do campo é, segundo Mendes (2017, p. 167), “[...] muito mais que o simples acesso, inclusão ou pertencimento a uma já existente rede de escolas públicas, mas a adaptação delas às necessidades exclusivas, ou seja, específicas, do campo”. O termo especificidade é recorrente na política pública da Educação do Campo. Mendes (2017, p. 35) aponta alguns aspectos dessa “especificidade”, relacionados à Educação e às escolas do campo a partir de elementos ligados às relações econômicas, características socioculturais ou identitárias, à organização da experiência escolar e aos elementos didáticos e metodológicos da experiência escolar.

Os elementos relacionados às relações econômicas, segundo a autora, referem-se ao reconhecimento das populações do campo como produtoras de conhecimento e das formas de produção vinculadas à sustentabilidade e à agroecologia. As especificidades relacionadas com as relações econômicas se inserem no contexto das relações sociais de produção, que remetem tanto à necessidade de desenvolvimento econômico do país quanto do campo. As características socioculturais ou identitárias estão relacionadas às formas de vida no campo, o respeito à diversidade e culturas dos sujeitos do campo, “é o conceito de cultura que orienta os argumentos em favor de uma especificidade”. (MENDES, 2017, p. 150). Para Mendes, esse aspecto é destacado também na legislação no Decreto 7532/2010, quando pondera “[...] a diversidade de sujeitos do campo, em suas identidades socioculturais específicas, como também a definição da escola do campo não pela sua localização física, mas pelos elementos identitários dos sujeitos escolares.” (MENDES, 2017, p. 150).

Outro aspecto que a autora salienta são os elementos relacionados à organização da experiência escolar, como a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas, e as propostas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e os processos de interação com as comunidades camponesas, considerando os tempos e espaços diferenciados de formação, por exemplo, em forma de alternância. Ademais, a autora traz os elementos didáticos e metodológicos da experiência escolar que se inserem na discussão sobre a produção de materiais didáticos e equipamentos que atendam às especificidades das escolas do campo, que estão atrelados às peculiaridades da vida no campo e que depende de cada região. Segundo Mendes (2017, p. 200), “talvez seja no âmbito das especificidades didáticas e metodológicas que estejam concentrados, hoje, os maiores desafios dos pesquisadores e

também de todos os educadores que atuam nas diferentes salas de aula em Escolas do Campo”.

Esse desafio está colocado à medida que não existe uma única forma de organizar os processos educativos em uma escola do campo, pois depende das formas de produção, de vida, da cultura que se constitui em cada comunidade, e que têm, segundo Tardin (2012, p. 181), “[...] influências étnicas, relações cotidianas com a natureza, conhecimento empírico amplo, oralidade e prática, espiritualidade, religiosidade, estética, relações diversificadas de cooperação, forte predominância patriarcal, e relação família, comunidade e território.” De acordo com Hage (2010), para superar esses desafios, considerando a realidade e as necessidades dos alunos é preciso:

Ouvir os sujeitos do campo e aprender com sua vivência e experiências; **oportunizá-los o acesso à informação, ciência, tecnologias**, sem hierarquizar os conhecimentos, valores, ritmos de aprendizagem; apostar numa educação dialógica inter-multicultural que afirme as identidades e os modos próprios de vida dos sujeitos do campo, reconhecendo a heterogeneidade, conflitualidade, diferenças; consolidar a participação, construindo as políticas e propostas educacionais com os sujeitos e não para eles, estimulando o protagonismo, empoderamento, autonomia, emancipação, controle social e a esfera pública (HAGE, 2010, p. 12- grifo nosso).

No contexto contemporâneo, é fundamental o acesso às tecnologias digitais nas escolas, contudo, é necessário ir além, proporcionar aos sujeitos do campo a vivência na cultura digital, “[...] considerando que não se trata de substituir ou desapropriar os sujeitos de seus bens, mas garantir o direito à comunicação e à educação em sintonia com as dinâmicas da contemporaneidade” (SANTOS, 2014, p. 23). A falta de acesso às tecnologias digitais e à internet distancia os sujeitos do campo da participação social de forma ampliada, pois uma escola do campo conectada pode proporcionar aos alunos, professores e gestores não somente o acesso às várias informações e culturas, mas também possibilita a produção de conhecimentos de forma global. Para Santos (2013, p. 120), a luta, em tempos de cultura digital, assume novas vertentes e feições; segundo a autora, o campo passa por um processo de mudança sociocultural e, nessa perspectiva,

[...] as tecnologias possibilitam ao homem novas maneiras e mecanismos para produção e disseminação do conhecimento, interação entre seus pares e com outros grupos, preservação de saberes e memórias coletivas e, principalmente, participação política como elemento que amplia o acesso aos bens culturais e direitos conquistados. (SANTOS, 2013, p. 120)

As tecnologias digitais, atreladas à conexão a internet, possibilitam que essas interações entre pares se ampliem. A partir disso podem ser criadas redes de colaboração entre as comunidades camponesas em busca de um projeto político de valorização da Educação do Campo e da permanência de escolas *no* e *do* campo. Tudo isso precisa estar articulado com o fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade, em busca de garantia de qualidade nos processos educativos. Isso significa melhoria na infraestrutura física e tecnológica das escolas, nas condições de trabalho dos professores e investimento em formação de professores do campo, que possibilitem a apropriação da cultura digital.

Ademais, Souza (2011, p. 35) considera os aspectos políticos e pedagógicos que fazem parte da realidade das escolas do campo brasileiro:

Nota-se que as escolas localizadas em assentamentos e acampamentos organizados pelo MST tendem a ter uma prática educativa plena de inquietações e de proposições coletivas. As escolas que estão em comunidades rurais que não apresentam organização política efetiva tendem a dar continuidade ao ensino da maneira como se apresenta na realidade urbana. Não se trata de ignorar o que é ensinado nas escolas urbanas – [...] é necessário trazer para a escola a prática dos povos do campo.

As escolas do campo, que no seu contexto contam com o apoio dos movimentos sociais camponeses, que estão diretamente atrelados à luta por uma Educação do Campo, tendem, segundo Souza (2011), a construir propostas educativas em consonância com as reivindicações coletivas de atendimento às especificidades das escolas do campo. Entretanto, há também, no cenário educacional brasileiro, muitas escolas do campo desvinculadas desse contexto. França e Farenzena (2018, p. 6) consideram que essas

[...] representam uma parcela quantitativamente superior (isoladas, unidocentes com classes multisseriadas), localizadas no meio rural e que não possuem ligação com os movimentos e organizações sociais do campo. Essas escolas encontram-se mais distantes da luta, da trajetória e das práticas do Movimento Nacional da Educação do Campo.

As classes multisseriadas são aquelas em que os alunos, em diferentes idades e séries são agrupados, sob a responsabilidade de um professor. Segundo Barros, Hage, Corrêa e Moraes (2010), existem alguns desafios a serem superados nas classes multisseriadas que estão ligados à ineficiência das políticas públicas. Os autores destacam a precariedade de infraestrutura física em algumas escolas, onde existe “um único espaço e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários” (p. 27). Há ausência de outros espaços como cozinha, quadra de esportes, biblioteca etc.

A sobrecarga de trabalho dos professores também é apontada como problemática, visto que, em geral, esses professores assumem outras funções, como faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro etc.; além disso, os autores salientam as angústias dos docentes relacionadas à organização do trabalho pedagógico. Essas dificuldades, de acordo com os autores (2010, p. 28), têm relação com a visão dos professores de “junção de várias séries ao mesmo tempo e [de ter] que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham”. A falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação é outra problemática apresentada, segundo Barros, Hage, Corrêa, Moraes, (2010, p. 29), posto que existe um “[...] descaso dessas instâncias governamentais para com as escolas multisseriadas, pois não investem na construção de propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que atuam no multisseriado”.

Mendes (2017, p. 204) considera que houve avanços na produção de normatizações e de ações políticas, no entanto, enfrentamos ainda os desafios de materializá-las nas práticas escolares reconhecendo o campo como espaço sociocultural com características próprias. Para Mariano e Sapelli (2014, p. 5), apesar das normatizações defenderem o atendimento aos sujeitos que vivem no campo, o respeito aos seus valores, suas relações sociais e de trabalho, não impediram os processos de nucleação de escolas, de modo que os movimentos sociais ainda estão em “luta necessária para impedir, especialmente as prefeituras, de fechar as escolas que estão nas comunidades do campo”. Os autores destacam esse como um dos problemas enfrentados pelos sujeitos do campo, nos municípios. “[...] no Brasil e na Bahia, foram fechadas, respectivamente, 66.783 e 10.122 escolas do campo, no período entre 1997 e 2013.” (ALMEIDA, 2015, p.112). Em entrevista ao Brasil de Fato, Paulo Alentejano e Tássia Cordeiro fizeram um levantamento de dados do INEP e demonstraram que “foram fechadas

quase 80 mil escolas no campo brasileiro entre 1997 e 2018. As escolas rurais seguiram sendo fechadas em grande quantidade.” (BRASIL DE FATO, 2019, s/p).

De acordo com Perin (2015), o processo de nucleação consiste no fechamento de escolas multisseriadas, agrupando-as em escolas centrais, identificadas como escolas polo, situadas nas sedes dos municípios e destinadas a receber os estudantes que frequentavam as escolas que foram fechadas. Segundo Carvalho e Sergio (2017, p. 3),

Nesse processo, os alunos são deslocados de suas comunidades de origem por meio de transporte escolar. A justificativa para essa reorganização é a redução de custos e a busca pela qualidade de ensino, prejudicada, na visão dos gestores, pela existência de classes multisseriadas. Essa política vem recebendo críticas tanto dos movimentos sociais do campo, quanto dos educadores e da própria comunidade afetada com o fechamento das escolas.

Uma das principais consequências disso, apontada pelos autores, é o aumento do tempo de deslocamento das crianças até as escolas, gerando mais cansaço e aumentando os riscos associados ao deslocamento dessas crianças entre a casa e a escola. Neste contexto, é importante ressaltar que por meio da cobrança de posição dos governos, os movimentos sociais do campo lutaram para que esse fechamento fosse evitado, e, em consequência, em 27 de março de 2014, foi publicada a Lei nº 12.960, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A nova Lei determinou, no art. 28, parágrafo único:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014, s/p)

Essa mudança na LDB dificulta o fechamento de escolas do campo no âmbito da Educação Básica, no entanto, ainda não impede que aconteça. Isso evidencia que o direito de estudar próximo da residência continua sendo negado a muitas crianças e jovens que vivem no campo. Devido a essa realidade, muitos alunos do campo são expostos ao serviço de transporte escolar, que de modo geral, segundo França (2016), não respeita as condições mínimas de segurança e conforto, negando aos estudantes o direito ao acesso e à permanência na escola em condições adequadas. Para garantir o funcionamento de escolas no campo é

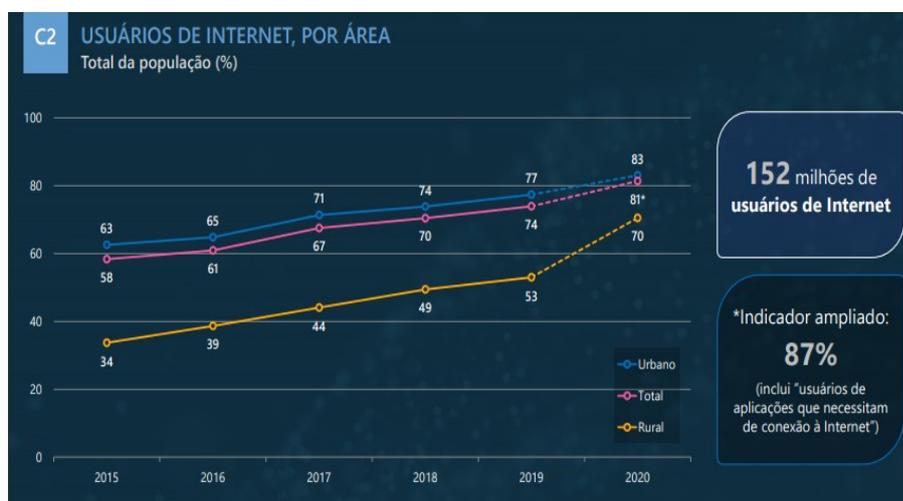
necessário que o direito à igualdade de condições de acesso e permanência, em todos os níveis e modalidades de ensino, também seja efetivado.

### 3.3 INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Inicialmente, quando a população brasileira começou a ter acesso de maneira mais massiva aos aparelhos que permitem o contato com o digital, esse acesso foi quase restrito às populações dos grandes centros. Ainda hoje os dados de aquisição das tecnologias digitais no campo são inferiores, se comparados com os da cidade, como mostra a pesquisa do Comitê Gestor de Internet no Brasil, no que se refere a acesso ao computador, ao indicar que metade dos domicílios localizados em áreas urbanas 50%, possuía computador, enquanto que em áreas rurais essa proporção foi de apenas 17% (CGI, 2020).

Temos que reconhecer que há um crescimento na posse e uso dos dispositivos digitais e acesso à internet pelas populações que vivem no campo. Podemos observar este crescimento a partir do gráfico abaixo:

**Figura 3** - Amostra sobre acesso à internet, por área, de 2015 a 2020



Fonte:CGI.br (2021). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros- TIC Domicílios 2020.

Apesar do crescimento no acesso à internet, podemos perceber que ainda há disparidades em relação à população que vive na zona urbana que chega a 83% e possui algum tipo de acesso à rede, enquanto na zona rural esse percentual é de 70% (CGI, 2021).

Embora o acesso às tecnologias digitais para as populações do campo ainda seja insuficiente, tem ocorrido a inserção destas por meio das políticas públicas. No caso do Brasil, o acesso às tecnologias digitais para as camadas populares tem início nos anos 2000 com o lançamento do “Livro Verde do Programa Sociedade da Informação no Brasil”, que despertou a sociedade para a necessidade da universalização do acesso às tecnologias, “com o objetivo de assegurar que a economia brasileira tivesse condições de competir no mercado mundial. (BONILLA, 2010, p. 41).

Em 2002, foi criado o Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), através da Portaria Federal nº 256, de 13 de março de 2002, coordenado pelo Ministério das Comunicações, por meio do Departamento de Infraestrutura para Inclusão Digital, que tem como objetivos oferecer conexão de internet via satélite e terrestre a telecentros, promover inclusão digital prioritariamente para comunidades em situação de vulnerabilidade social em todos os Estados brasileiros, privilegiando as cidades do interior sem telefonia fixa e de difícil acesso, além de contribuir para a universalização do acesso à internet. Em dezembro de 2011, durante o debate nas atividades da 10ª Oficina de Inclusão Digital, a ausência de qualidade do programa Gesac foi questionada. O diretor de infraestrutura do Ministério das Comunicações ressaltou:

[...] para promover essa melhoria seria necessário ter mais banda de satélite disponível e mais recursos para custear uma expansão da cobertura por satélite. “Não temos nem um, nem outro. Estamos utilizando tudo o que a Embratel oferece”, relatou, acrescentando que, para este ano, deverão ser lançados mais dois satélites, mas haverá enorme concorrência (LOPES, 2012, s/p).

Em 2013, ocorreu uma audiência pública com o objetivo de debater o próximo edital do Gesac. Segundo a revista ARede (2013), o número de pontos de conexão do Gesac deveria passar de 9 mil para 13 mil, até o ano de 2014, além de contratar cerca de 12 mil pontos de

conexão para o Ministério da Saúde. Segundo o Programa WIFI<sup>16</sup> Brasil (2021) temos, atualmente, no total, 10.015 pontos de presença ativos, distribuídos entre 2.528 municípios. No Estado da Bahia, são 1.846 pontos de presença, no entanto, no site do Ministério das Comunicações, não fica claro quantos foram distribuídos para escolas rurais.

Nas instituições escolares o acesso é, portanto, insuficiente. Em 2018, 55% das escolas do campo possuíam acesso à internet, “a falta de infraestrutura para acesso à rede na região (43%) e o alto custo da conexão (24%) foram os principais motivos citados pelos responsáveis para que as escolas não contassem com conexão”. (CGI, 2019, p. 143). Em 2020, de acordo com a pesquisa TIC Educação, 82% das escolas possuíam acesso à internet, esse percentual aumenta para 98% entre as escolas localizadas em áreas urbanas, mas é de apenas 52% entre as escolas localizadas em áreas rurais. (CGI, 2020).

O estudo de Munarim (2014) aponta para as desigualdades de acesso à internet e as precariedades das escolas do campo, que em grande maioria não tem uma estrutura adequada o suficiente para receber os equipamentos disponibilizados pelas políticas e projetos de inclusão digital nas escolas. Santos (2013) também destaca a falta de equipamentos e conectividade, além disso, a “[...] ausência de formação dos docentes para utilização dessa tecnologia e o descaso dos governos em relação às escolas localizadas na zona rural, por acharem que as “escolinhas da roça” não precisam utilizar as redes digitais.” (SANTOS, 2013, p. 59). Para atender a esta lacuna de acesso às tecnologias digitais, devido à luta dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, começa um movimento de inserção dessas, por meio de políticas públicas denominadas de “inclusão digital”, como o ProInfo.

O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) foi criado em 1997, pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, com “a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal” (BRASIL, 1997). Para atender a esses objetivos, são ações do programa: a instalação de laboratórios de informática nas escolas e capacitação de professores para o trabalho pedagógico. Inicialmente, somente as escolas urbanas eram atendidas. Em 2007, o programa foi reformulado passando a ter como finalidade também o atendimento às escolas do campo. Embora não tenhamos dados sobre a cobertura desse programa, segundo o Censo Escolar, em 2018, havia um total de 141.298 escolas

---

16 Atual denominação do GESAC.

públicas e somente 43% destas possui laboratório de informática. Esses dados demonstram que o ProInfo não atende a todas as escolas. De acordo com a pesquisa TIC Educação, apenas 22% do total de escolas rurais possuíam um laboratório de informática em 2017, sendo que em 16% havia computadores de mesa instalados. (CGI, 2018, p. 150). Ademais, dados do Censo Escolar 2020 demonstram que apesar de possuir o maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, “lousa digital (9,9%), projetor multimídia (54,4%), computador de mesa (38,3%) ou portátil (23,8%) para os alunos ou mesmo internet disponível para uso destes (23,8%)”. (BRASIL, 2021, p. 55).

Para atender a Educação do Campo, em março de 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), com objetivo de possibilitar apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para implementação de políticas de educação do campo que inclui a melhoria de infraestrutura física e tecnológica das escolas, formação de professores, materiais didáticos e atendimento às especificidades das populações do campo. O programa baseia-se em quatro eixos: I – Gestão e Práticas Pedagógicas; II – Formação de Professores; III – Educação de jovens e adultos; Educação Profissional e Tecnológica; IV – Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013). Como uma das ações do eixo IV, foram enviados *laptops* educacionais para as escolas do campo. No Brasil, a distribuição de *laptops* com conteúdos educacionais para as escolas está vinculada às experiências do ProUca; entretanto, “[...] na Portaria nº 68 do Pronacampo não está explícita a denominação Um computador por Aluno[...]” (SANTOS, 2014, p. 31). Para os *laptops* chegarem às escolas do campo por meio do Pronacampo “era preciso o cadastramento ou a intenção do município em participar dessa política, não atendendo, portanto, a todas as escolas do campo”. (SANTOS, 2014, p. 31)

Oliveira (2019), em sua dissertação, intitulada “O processo de implementação do PROUCA na Educação do Campo”<sup>17</sup>, avalia que uma das dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo que receberam os *laptops* educacionais é a falta de infraestrutura. Após a entrega dos equipamentos pela instância federal, são os estados e municípios que devem manter a infraestrutura necessária para manutenção dos equipamentos nas escolas, o que geralmente não acontece. A mesma autora também considera que esses programas são feitos “por quem desconhece completamente a realidade dos Municípios, Secretarias e escolas

---

17 A pesquisa de campo foi realizada na Bahia, nos municípios de Belo Campo e Itapetinga.

campesinas, bem como ignora suas necessidades e carências.” (OLIVEIRA, 2019, p. 155); Outro aspecto que a autora considera é a limitação de infraestrutura das escolas. As escolas pesquisadas não possuíam

[...] uma rede elétrica que tornasse viável a recarga simultânea dos equipamentos, as secretarias municipais não autorizaram a entrega dos mesmos aos estudantes de modo que os aparelhos ficavam nas escolas, o que dificultava ainda mais a recarga e a utilização dos *laptops* nas aulas. (OLIVEIRA, 2019, p. 146-147)

Em razão dessas limitações de infraestrutura física e tecnológica, os *laptops* do ProUCA chegam às escolas do campo, “[...] mas os usos dessas tecnologias nestas instituições se converteram em uma mera reprodução do que é feito no contexto analógico [...]” (OLIVEIRA, 2019, p. 155). Segundo a autora, apesar das potencialidades do digital, esses dispositivos são usados, na escola, como meros instrumentos, desconsiderando as possibilidades de interatividade, autoria e coautoria que são proporcionadas por meio das redes. Nesse contexto,

[...] o digital e sua possibilidade de convergência midiática ficam delimitados ao mundo exterior, para além das estruturas escolares. Assim, na educação a possibilidade de interatividade com o conhecimento e a cultura produzida na atualidade é dificultada, pois o digital é tido até então pelas escolas como um outro suporte para reprodução do analógico. (OLIVEIRA, 2019, p. 155-156)

Dessa forma, podemos perceber como característica dessas políticas uma desarticulação com os interesses das comunidades campesinas, e portanto, são ações planejadas de forma verticalizada, com modelos prontos, sem compromisso com a formação dos sujeitos. Essas políticas, no entanto, são importantes, uma vez que possibilitam o acesso às tecnologias digitais, porém, a forma como são implementadas limitam a constituição da cultura digital no contexto da escola do campo. As pesquisas de Santos (2013), Munarim (2014) e Oliveira (2019) demonstram que quando as tecnologias digitais chegam à escola, por meio das políticas públicas, existem limites para apropriação cultural dessas tecnologias, entre estes, a própria concepção da política, a falta de diálogo com a comunidade, os limites de *hardware* e *software* do dispositivo.

Munarim (2014) critica a inclusão digital promovida por empresas, destacando esta como uma ação mercadológica que desrespeita as reais necessidades dos povos do campo, através de políticas de inclusão digital que se mostram mais como um direcionamento para “incluir-se” no estilo de vida e produção da cidade, por meio do acesso às tecnologias digitais e do domínio do computador como ferramenta. Compreendemos que o termo inclusão digital é utilizado muitas vezes como estratégia de marketing pelo governo, e instituições, para compor um jargão apelativo nas abordagens políticas de caráter geral e populista (BONILLA, OLIVEIRA, 2011), além de propagar o discurso da "inclusão digital" como solução para todos os problemas sociais. Nessa perspectiva, “os números que representam a quantidade de equipamentos levados às escolas são considerados mais importantes do que a efetiva apropriação deles por parte dos professores e estudantes. (MUNARIM, 2014, p. 94).

Apesar de fundamentais para democratização do acesso à infraestrutura física e tecnológica, estas políticas ainda não atenderam a maioria das escolas do campo no país. Segundo dados do Censo Escolar (2020), temos 81.614 escolas do campo, destas, somente 10,2% (8.326) possuem laboratórios de informática, 30% (24.566) têm acesso à internet e ainda temos 4,6% (3.800) destas escolas sem energia elétrica.

O acesso é importante, mas temos que ressaltar as ambiguidades e contradições do termo inclusão digital; esses programas e ações chegam às comunidades de forma isolada, desarticulada, pois não consideram as especificidades dos processos vividos pelas comunidades. Não podemos considerar os sujeitos que vivem no campo como “excluídos”, “fora do social”, visto que fazem parte da sociedade, e por isso precisamos garantir-lhes a democratização do acesso a todos os bens culturais, inclusive às tecnologias digitais. E por fazerem parte da sociedade, necessitamos discutir as formas de participação desses sujeitos, pois ao restringir o acesso, a compreensão política, a participação dos sujeitos pode ser “subordinada”, muitas vezes até alienada, o que faz parte de um projeto de sociedade para manutenção do sistema capitalista. (BONILLA, OLIVEIRA, 2011).

As especificidades da escola do campo e da Educação do Campo exigem um olhar diferenciado e a construção de projetos de campo e educação que estejam em consonância com a cultura e os modos de produção de vida dos sujeitos. Isso implica um processo de implementação das políticas públicas de Educação do Campo nas instâncias municipais e estaduais. No que se refere à esfera municipal, de acordo com Almeida (2015, p. 17):

Implementar as propostas e ações políticas para as populações do campo na esfera municipal ainda se constitui um imperativo. É necessário avaliar tais ações e propostas para consolidar esse processo a partir de um parâmetro que considere os princípios da Educação do Campo, a partir de um modelo próprio, de indicadores contextualizados que auxiliem na operacionalização do que está posto no documento.

Nesse contexto, analisamos, a partir dessas especificidades colocadas pelos princípios da Educação do Campo, a estrutura do município de Camaçari-BA para atender a Educação e as escolas do campo no município.

#### 3.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESCOLAS DO CAMPO NA “CIDADE INDUSTRIAL”

Para compreender o cenário da Educação do Campo e das escolas no município de Camaçari-BA, buscamos informações na Secretaria de Educação. Na estrutura da Secretaria de Educação do município temos a Diretoria Pedagógica (DIPE), que trata dos assuntos pedagógicos de todas as escolas da rede. Essa diretoria é composta pela Diretora geral e por técnicos que fazem o acompanhamento dessas escolas. Para atender aos objetivos da pesquisa, entrevistamos a Diretora da DIPE e uma Técnica que também faz o acompanhamento das escolas do campo no município. Segundo a Diretora Pedagógica, sobre a estrutura de atendimento à Educação do Campo no município: “*Nós temos dois tipos de estrutura, uma estrutura dentro da outra. Nós temos a estrutura macro que é a estrutura de Secretaria, Subsecretaria e tal. E Diretoria Pedagógica. As escolas do campo estão dentro das ações da Diretoria Pedagógica*”. A Técnica da Diretoria considera que:

*Porque quando é do Campo é um setor esquecido, fica muito para trás, eu sempre digo, as colegas lá sentem uma dor de barriga, não tem ninguém para socorrer, porque a gente vive dentro da escola, quando acontece alguma coisa, principalmente nas escolas distantes não tem um carro, não tem nada, porque não é fácil chegar nas escolas. E aqui não é diferente, então, tendo alguém que sabe o que é isso, é a pessoa que está mais pedindo socorro que vem atender as necessidades daquelas que estão lá (Técnica da Diretoria Pedagógica – grifo nosso).*

A Técnica aponta para o esquecimento do campo, fator importante visto que para atender aos princípios da Educação do Campo está implícita a valorização do campo como espaço de produção e de vida. Ao mesmo tempo em que remete às escolas e à dificuldade

devido à localização, não menciona um projeto para a Educação do Campo no município. Dessa forma, a Secretaria de Educação do município não considera as conquistas das populações do campo, no que se refere à garantia de uma educação que valorize os saberes, a cultura, descumprindo, assim, o que, propõem as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo e o Decreto 7.352/2010, que em seu Art. 9º, determina e responsabiliza o município que precisará incorporar a Educação do campo no plano de educação para receber apoio técnico e financeiro suplementares junto à União, e define, no inciso “I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo”.

Conforme a Diretora Pedagógica e a Técnica da Diretoria Pedagógica, o acompanhamento das escolas do campo é feito por técnicos do Ensino Fundamental, e eles atendem a todas as escolas, não somente as do campo. Esse acompanhamento é feito por território, visto que as escolas do município foram divididas por três distritos: Sede, Abrantes e Monte Gordo. Segundo a Diretora Pedagógica, em relação às escolas do campo: “*Eu tenho a maioria no Território da Costa, que é dividido entre Monte Gordo e Abrantes, temos mais escolas em Monte Gordo e temos algumas escolas aqui no Centro*”. No que se refere ao critério estabelecido para essa divisão territorial:

*Isso aí já partiu da Secretaria, fizeram estudos como era que caberia essa divisão e como hoje existe gerente regional, a esse gerente cabe a cada um grupo de escolas, foi pelo quantitativo e pelo setor, foi assim que aconteceu essa divisão. Quem é de Abrantes pertence a um coordenador e uma gerente. Aí o da outra que tem outro quantitativo, porque **não é só as escolas rurais, está dentro desse contexto de território todas as escolas.** (Técnica da Diretoria Pedagógica- grifo nosso).*

De acordo com essa divisão territorial, as escolas do campo do município estão localizadas nos distritos de Monte Gordo e Abrantes. Em relação ao critério de definição dessas escolas:

*Tem a localização, tem o tamanho da escola, tem as Diretrizes de escolas do campo que o MEC instituiu para a gente, a condição social, a empregabilidade dessas famílias, onde elas trabalham. Primeiro teve a situação do PCV e foi assim, essa divisão não começou pela Prefeitura e sim pelo MEC, foi uma divisão do Ministério da Educação, aí as escolas rurais, **aquelas escolas com dificuldade de localização, de chegar, de transitar e o quê que a escola oferece.** Uma escola nossa, por exemplo, que está localizada dentro de um Resort famoso aqui de Camaçari, só que o nosso público, são os filhos dos caseiros, são os filhos das domésticas, então esta escola está considerada uma escola do campo [...] nosso público não são as*

*famílias donas e proprietárias das casas, são dos servidores dessas famílias, então é uma escola do campo. **A gente busca as diretrizes que o MEC delimita para a gente, mas para além disso, tem também as nossas identidades.*** (Diretora Pedagógica, grifo nosso).

*Por exemplo, a Marcos Ivo Bona sofreu muitas mudanças, porque ela sempre foi dentro do Condomínio, mas hoje o Condomínio é um luxo tremendo, mas essa comunidade... a escola que está lá não serve aos filhos de condôminos e sim aos empregados, **é uma escola para atender as necessidades dos filhos de caseiros da comunidade e dos pescadores de lá.*** (Técnica da Diretoria Pedagógica, grifo nosso).

Notamos que para descrição dessas escolas são apontadas principalmente a questão da localização e do difícil acesso, descumprindo o que está disposto nas Diretrizes Operacionais das escolas do campo, que enfatizam as características socioculturais dos alunos que são atendidos, e não somente o parâmetro rural ou urbano. Ao mesmo tempo, a Técnica e a Diretora Pedagógica citam questões como *atendimento à comunidade e nossas identidades*, destacando os aspectos socioculturais e identitários relacionados às escolas do campo.

Outro aspecto que observamos da realidade dessas escolas do município, se refere à estrutura:

*Físicas [infraestrutura] nós temos as condições de todas as outras escolas, elas passam por requalificação, nós trabalhamos com dedetização, com reforma, todo material nós enviamos, **nós tratamos da mesma forma.*** Diretora Pedagógica, grifo nosso)

*Não tem um padrão. Tenho uma escola que tem quatro salas, funcionando Educação Infantil- grupo 04 e 05, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, essa escola tem em torno de 15 a 20 alunos por turma. E tenho uma sala com 10 alunos da Educação Infantil ao 5º ano numa sala só, mult ciclada e multisseriada, porque não tenho espaço para dividir, é uma escola integral, então não posso nem fazer a separação. Não tínhamos a demanda da Educação Infantil, mas a comunidade implorou a necessidade de ter Educação Infantil lá; como nós não tínhamos onde colocar esses meninos da Educação Infantil - porque é longe para escola mais próxima, os meninos ficariam em torno de 30 a 40 minutos para chegar na escola mais próxima - então nós abarcamos todos numa sala só; aí os meninos da Educação Infantil ficam lá um turno e os meninos do Ensino Fundamental ficam o dia inteiro.* (Diretora Pedagógica)

*Física [estrutura], hoje está precisando assim de um reparo a maioria das escolas estão precisando de manutenção de infraestrutura, mas são escolas boas que atende a necessidade local, o físico. Agora, o pedagógico, em termo de laboratórios, essas coisas não existe. Em nenhuma das escolas (estou falando escolas do tempo integral do Fundamental I), nenhuma delas tem laboratório, nós temos algumas do Fundamental II, que têm, mas está precisando de muita coisa também, de uma revisão total.* (Técnica da Diretoria Pedagógica)

Percebemos, a partir disso, que a maioria as escolas do campo no município necessita de investimento em infraestrutura física. De acordo com o Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo:

Art.3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

III – garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo;

IV – contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (BRASIL, 2010, s/p).

Apesar desse decreto garantir às populações do campo e às escolas a ampliação do acesso à conexão à rede mundial e às tecnologias digitais, no município há dificuldade de acesso como demonstra a tabela:

**Figura 4** - Acesso às tecnologias digitais nas escolas do campo do município

Escolas Municipais	Acesso às tecnologias digitais				
	Tec. digitais para uso dos alunos	Internet a cabo	Wifi	Cobertura sinal no contexto da escola	Computadores para uso administrativo
Marcus Ivo Bonna	■	■	■	■	■
(Rural) Boa União	■	■	■	■	■
Nossa Sra. de Santana	■	■	■	■	■
São Salvador	■	■	■	■	■
Sto. Antônio do Jordão	■	■	■	■	■
São José do Lodo	■	■	■	■	■
Várzea de Sto. Antônio	■	■	■	■	■
Fazenda Piabas	■	■	■	■	■
Rosalina Costa Paula	■	■	■	■	■

■ Tem acesso    ■ Não tem acesso

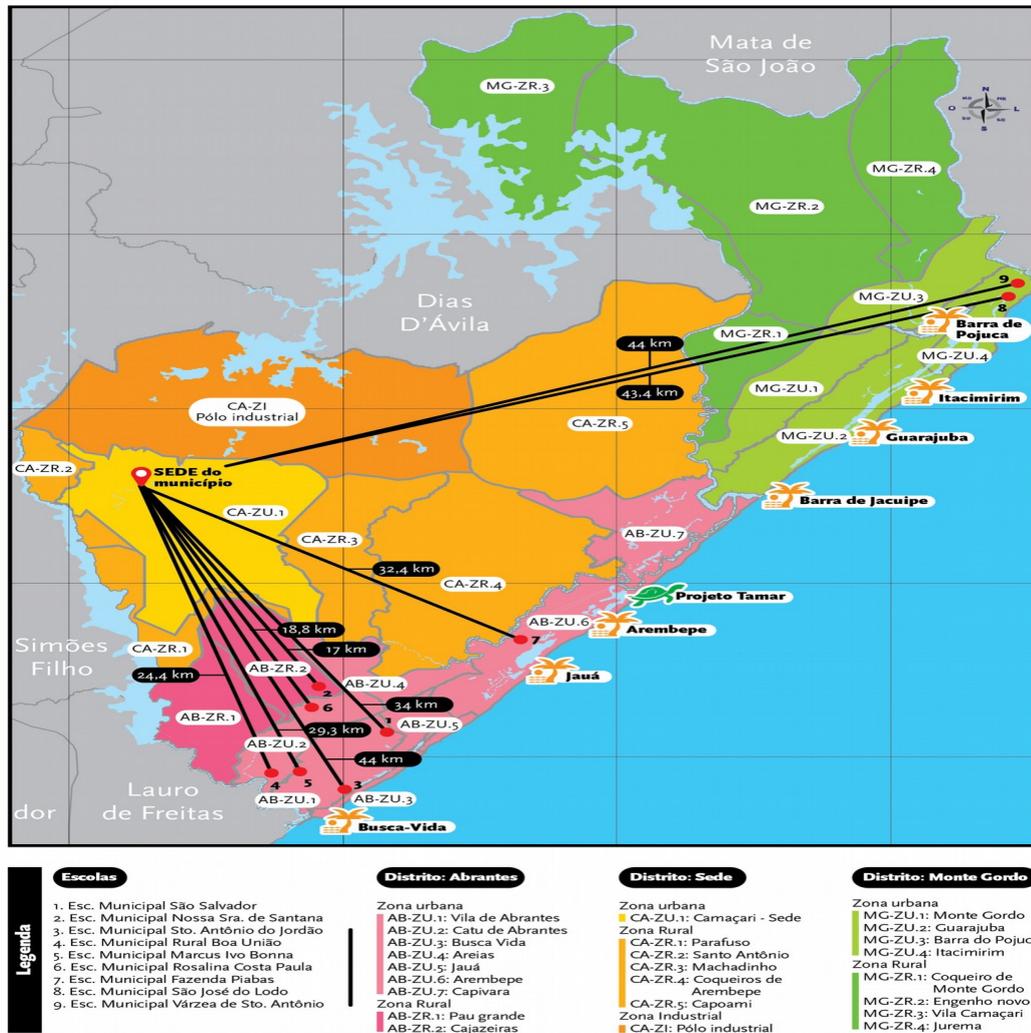
Fonte: Elaboração própria

Percebemos que nessas escolas não há tecnologias digitais disponíveis para uso dos alunos; a cobertura de sinal de telefonia celular no contexto das escolas também é precária, e isso dificulta, e em algumas situações impede, a realização de chamadas, e a conexão por meio de internet móvel, além disso, falta conexão via WiFi.

A presença de computadores para uso administrativo tem destaque; em todas as escolas do campo visitadas havia ao menos um computador (de mesa ou portátil) na secretaria. Contudo, dessas, somente em três havia internet a cabo disponível. Essa realidade está presente nas escolas do campo em nível nacional como demonstra o CGI (2019, p. 141): “[...] os espaços administrativos são também aqueles em que a conexão à Internet estava mais disponível entre as escolas conectadas: 24% delas possuíam acesso na sala da coordenação ou da direção e 16% na sala dos professores ou sala de reunião”. Nesse contexto, percebemos a limitação de acesso às tecnologias digitais e à internet nas escolas do campo no município e a ausência de investimentos na infraestrutura física e tecnológica para atendimento às populações camponesas. Todavia, ponderamos que, apesar das dificuldades estruturais nessas escolas, em algumas, os alunos portavam o seu próprio dispositivo, dessa maneira, têm experiências com as tecnologias digitais no contexto social, fazendo usos destas a partir dos seus próprios interesses e necessidades.

Para ter acesso a essas informações sobre as condições de acesso às tecnologias digitais e à internet nas escolas e na comunidade, fizemos visitas *in loco* em nove escolas do município.

**Figura 5** - Localização das escolas visitadas



Fonte: Elaboração própria

Além dessas questões estruturais nas escolas do campo do município, as formas de organização são diversificadas, existem escolas com turmas seriadas, multisseriadas e há contextos em que há classes seriadas e multisseriadas em uma mesma escola. Segundo a Técnica da Diretoria, esse contexto é consequência de um processo de nucleação que houve no município:

*Nós temos uma grande maldade que fizeram com as nossas escolas, foi gestão passada, que tiraram de ser multiciclada e seriaram algumas escolas. Nesse contexto, com a seriação dessas escolas rurais não dá o suporte necessário, quando você faz a seriação, você facilita para algumas pessoas para quem vai chegando*

*quem não tem o respeito com a comunidade, mas a comunidade perde. (Técnica da Diretoria Pedagógica)*

Segundo a Técnica, a organização das escolas do campo no município passou por uma reestruturação na gestão municipal anterior<sup>18</sup>, sendo assim algumas escolas que tinham turmas multisseriadas passaram a adotar o modelo seriado de organização, o que foi oportunizado por um processo de nucleação intra-campo:

*Então dividiram, nuclearam, que foi o termo que eles utilizaram, nuclearam e fez assim: na Escola Senhora Santana colocaram um ônibus e colocaram os meninos, por exemplo, 1º ano só dentro de uma escola, 2º ano só dentro de uma escola, seriaram, 3º ano dentro de uma outra escola, 4º ano dentro de uma outra escola, 5º ano dentro de uma escola e colocaram uma escola só para Educação Infantil, eu acho que essa escola só para Educação Infantil até que ficou legal que tirou [separou os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental], mas as demais sofreram e para frente estou visualizando que esta escola que é bem zona rural, ela vai perder o vínculo de escola, vai acabar, eu já estou vendo isso. (Técnica da Diretoria Pedagógica)*

Após esse processo de reestruturação, a partir da nucleação intra-campo, apontada pela Técnica, de acordo com o Referencial Curricular Municipal (2018), são oito escolas multisseriadas no município, entretanto, esse documento não aponta uma orientação específica para essas escolas, como reflexo do que ocorre no cenário nacional do campo brasileiro. A Técnica destaca problemáticas presente no município: a nucleação das escolas do campo e a necessidade de considerar o vínculo com a comunidade. Esse direito é posto nas Diretrizes Complementares, no art. 3º: “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. (BRASIL, 2008). Ou seja, a efetivação desse direito à Educação, que atenda às especificidades, às características socioculturais e identitárias ainda é um desafio no município.

A consideração dessas especificidades, no atendimento à Educação do Campo, envolve também os materiais didáticos e pedagógicos específicos para as escolas do campo. Entretanto, no município, não há diferentes materiais didáticos e pedagógicos para as escolas do campo, e, segundo a Diretora Pedagógica, “*Todo material que nós mandamos para rede, jogos, brinquedos, livros, essas escolas, elas recebem, nós não fazemos distinção.*”.(Diretora

---

<sup>18</sup> Essa gestão municipal (2013-2016) tinha como prefeito Ademar Delgado, que na época estava vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Hoje, a gestão em curso, iniciada em 2017, tem como prefeito Antônio Elinaldo, filiado ao Partido Democratas (DEM).

*Pedagógica, grifo nosso*). Nessa consideração, a fala da Diretora aponta para uma questão de igualdade, sendo que essa situação requer atenção, uma vez que se refere ao atendimento às especificidades das escolas, conforme disposto na Resolução nº 2, de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu art. 7º:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, **bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo**, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo **respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições**. (BRASIL, 2008, s/p, grifo nosso)

A falta de distinção, citada pela Diretora Pedagógica, nega a diversidade cultural dos sujeitos do campo e não promove igualdade de condições aos alunos que vivem no campo, pois a cultura, os saberes, os modos de vida e produção no campo são desconsiderados. Para Arroyo (2012, p. 113), reconhecer essa diversidade cultural presente nos coletivos diversos, seja como educandos, seja como movimentos sociais, culturais, implica “[...] o reconhecimento da diversidade de experiências, de mundo, de pensamentos, de saberes, de formas de pensar”. Isso significa também considerar os processos formativos dos professores que trabalham nessas escolas, para que essa diversidade seja considerada.

A formação continuada dos professores que trabalham nas escolas do campo no município, segundo a Diretora pedagógica, ocorre no momento de Atividade Complementar (AC) :

*O que eles recebem de diferente é a formação que acontece nesse AC, que nós chamamos de AC nucleado onde nós juntamos as escolas daquela região e discutimos a questão. Geralmente nós dividimos essas escolas em três grupos para ficar um grupo menor e a gente discutir **especificidade, porque especificidade de Monte Gordo não é igual a de Abrantes, a escola do campo de Monte Gordo não é igual a escola de Abrantes, então a gente junta nesses núcleos, é a única coisa que elas recebem de diferenciado, mas todo material que a gente compra para uma a gente compra para outra**. (Diretora Pedagógica, grifo nosso)*

Contudo, de acordo com o art. 7º, parágrafo segundo, da Resolução n.º 2 de 2008:

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente **deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.** (BRASIL, 2008, s/p, grifo nosso).

Podemos perceber que, apesar de considerar que existem especificidades, inclusive entre territórios no mesmo município, não há critérios ou exigências específicas quanto à formação dos professores para trabalhar nas escolas do campo do município. O que determina se o professor trabalha nessas escolas, no caso dos professores efetivos, é a sua escolha no momento da inscrição no concurso. O último concurso público ocorreu em 2013, e ao escolher os Distritos de Abrantes ou Monte Gordo existia a possibilidade do professor(a) ser direcionado para trabalhar em uma escola do campo, no entanto, isso não estava explícito no edital, visto que nos mesmos distritos temos regiões onde as escolas não são consideradas do campo, pois ficam próximas à praia, ou aos espaços turísticos também presentes nesses distritos.

Outra característica que percebemos a partir das visitas in loco, é a presença de professores que ocupam vários cargos. Segundo a Diretora Pedagógica, isso ocorre devido:

*Alguns o tamanho das escolas, eu tenho escolas que têm 5 alunos, então não justifica... não justifica administrativamente falando, não pedagogicamente, mas administrativamente falando eu não posso ter um professor e um gestor, então a figura do gestor acaba sendo gestor, coordenador e professor. (Diretora Pedagógica)*

Esta é a realidade no município, presente em algumas escolas multisseriadas, que ainda apresentam espaços inadequados, não dispõem de salas amplas, quadra esportiva, laboratório de ciências, área de recreação, além disso, há pouca disponibilidade de materiais e recursos adequados para atender as diferentes faixas etárias. Há casos em que a escola funciona em tempo integral, mas não dispõe de um banheiro adequado para tomar banho. Além dessa problemática da precariedade de infraestrutura física, e a falta de materiais didáticos e pedagógicos, os professores enfrentam a sobrecarga de trabalho, pois, ao ocuparem múltiplas funções, acumulam atividades que seriam realizadas por uma equipe pedagógica, e não recebem remuneração a mais por ocuparem todos esses cargos. Essa sobrecarga de trabalho interfere no tempo pedagógico destinado ao planejamento e

desenvolvimento das práticas pedagógicas, visto que a organização do trabalho pedagógico exige a administração do tempo pedagógico articulado com as diferentes séries, o que, sem apoio de uma equipe pedagógica para orientar esse trabalho, é prejudicado.

Ainda, no município, existem diferentes formatos de multisseriação, que abrangem 2 anos/séries, 3 anos/séries e também turmas organizadas no formato que abrange 5 anos/séries. Dessa forma, existem turmas com formato multisseriado que têm alunos de quatro a 13 anos, isso evidencia que o trabalho do professor(a) ocorre com alunos pertencentes a faixas etárias muito diversas, envolvendo até 10 idades diferentes numa mesma turma. Não há, portanto, critérios na organização das turmas multisseriadas, para além da seriação. A multisseriação não pode ser vista como uma decisão política administrativa de minimizar custos; deve garantir condições concretas para a permanência das crianças em uma escola, em consonância com suas realidades, considerando que esta forma de organização, em geral, deve garantir o funcionamento das escolas no campo, próximo à residência dos alunos. Faz-se necessário, portanto, avançar em propostas pedagógicas no sentido de pensar nos tempos de vida desses sujeitos – infância, pré-adolescência, adolescência. Parente (2014, p. 689) ressalta a importância de considerar a multisseriação,

[...] no âmbito de uma política educacional do sistema como um todo, incorporando questões relativas à formação dos professores, às condições de trabalho docente, à infraestrutura das escolas, ao currículo escolar e à organização dos tempos e espaços educativos, elementos que devem fazer parte de um projeto de educação amplamente debatido com os diferentes segmentos da sociedade.

Não se trata, portanto, de opor série ou multissérie, pois ambas são formas legítimas de organização de classes, contudo, é necessário garantir formas de organização que efetivem o direito dos alunos, que vivem no campo, a uma escola com condições de acesso e permanência, ou seja, com uma infraestrutura física e tecnológica adequada, com diferentes tempos e espaços de aprendizagens. Ademais, os professores precisam de melhores condições de trabalho e apoio da Secretaria de Educação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que atenda as especificidades dessas classes. Para Silva (2011, p. 306) “A ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas”.

A partir disso, podemos perceber que no município de Camaçari não há projeto específico que atenda às especificidades da Educação do Campo e das escolas do campo. Segundo a Técnica e a Diretora Pedagógica, em geral, as escolas precisam de melhorias na infraestrutura física e tecnológica; os alunos enfrentam problemas com deslocamento da sua comunidade para outra, devido ao processo de nucleação; não há formação específica para os professores que trabalham nessas escolas.

Esses fatos denotam o distanciamento do sistema educacional, na esfera municipal, das orientações estabelecidas para a Educação do Campo por meio de suas leis, resoluções e decretos, o que torna a luta pela Educação do Campo, a partir de suas especificidades um desafio. Nessa perspectiva, percebemos que as iniciativas políticas são importantes, mas não suficientes. Para Santos e Cardoso (2017, p. 142), é necessário que “[...] haja, sobretudo, uma consciência voltada para a importante dimensão do campo, enquanto território político, como ponto de equilíbrio entre o campo e a cidade, por parte das esferas governamentais, com vistas nas transformações da realidade do homem do campo”.

Essa formação de consciência voltada para a importância do campo, com vistas às transformações da realidade dos sujeitos que vivem do campo, perpassa todos os demais elementos envolvidos na prática educacional: a garantia do direito à educação escolar para estas populações, o que envolve, também de acordo com Molina (2010), a criação de escolas numa concepção da Educação do Campo, o não fechamento das escolas existentes, a ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento e, principalmente, a implantação de uma política de formação de educadores do campo.

O município de Camaçari-BA apresenta uma realidade que nos leva a evidenciar que não basta ter escolas no campo, é preciso ir além da construção do espaço arquitetônico da escola, sendo necessário, portanto, maior atenção ao âmbito político e pedagógico, à infraestrutura física e tecnológica destas escolas, e também à formação dos professores que atuam nesses espaços.

#### 4 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO: SENTIDOS EMERGENTES<sup>19</sup>

***P.Bela:** [...] então hoje é assim dentro da educação pública, quem tem mais consegue acompanhar... então a prova disso é que hoje a gente está com uma educação extremamente excludente.*

No contexto pandêmico, vivenciar os ambientes digitais tornou-se condição fundamental para participar das diversas práticas sociais, se aproximar das pessoas e para superar as barreiras de tempo e espaço impostas pelo distanciamento físico. As nossas práticas cotidianas, como fazer compras, trabalhar, interagir com as pessoas e viver, mudaram de forma abrupta. Estar conectado significou participar das dinâmicas sociais, ser excluído desse processo limitou a participação e realização de procedimentos básicos e necessários para viver. Em todos os âmbitos da sociedade houve a necessidade de adequação para atendimento das medidas sanitárias necessárias para diminuir a circulação do vírus, entre essas o distanciamento físico.

Todo esse contexto de crise e pandemia também causa medo, e “[...] traz assim reflexões, busca de prevenções para um futuro incerto, diante de tantos questionamentos e situações que estamos vivenciando” (P. Lilica). Esses questionamentos, trazidos pela professora, são causados pelas incertezas e medos das novas situações que emergem no nosso cotidiano, e que a todo momento nos exigem refletir sobre o que fazer, considerando que ficamos inicialmente todos confinados.

***P.Juli:** A princípio, a pandemia foi aquela coisa assustadora, aquele novo assustador, que o novo já causa um medo, mas esse vírus veio assustando, tirando vidas, veio transformando.*

***P.G. Luana:** É uma situação inédita, é uma coisa que eu não sei, durmo preocupada e acordo preocupada.*

***P.G.Laura:** É um momento cheio de incertezas, cheio de medo, cheio de perdas, para mim é um momento que deixou sequelas em todas as áreas.*

---

19 A metodologia da Análise Textual Discursiva considera “categorias emergentes” como parte das unidades que surgem no *corpus* da pesquisa com base no princípio indutivo. (MORAES; GALIAZZI, 2011). Dessa maneira, utilizamos o termo “sentidos emergentes”, baseando-nos nesse mesmo princípio, para representar as percepções das professoras e gestoras em relação à educação no contexto de pandemia da COVID-19 que surgiram nas rodas de conversas realizadas, além de ser uma categoria da pesquisa para responder a um dos objetivos específicos propostos.

Como relatado pelas professoras e gestoras, no momento inicial da pandemia, a possibilidade de contaminação e morte, o desconhecimento relacionado à COVID-19, a perda de familiares e amigos e as incertezas relacionadas às nossas práticas causaram medo. Em todos os âmbitos da sociedade ocorreram mudanças provocadas pelo cenário pandêmico; no contexto educacional houve o fechamento generalizado das escolas, instituições educacionais e universidades. Entretanto, não houve um plano articulado entre o Ministério da Educação e demais entes federados para tomar decisões coletivas sobre os rumos da educação brasileira no contexto pandêmico; o que temos são publicações de decretos e portarias.

O governo federal publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas por meios digitais enquanto durar a situação da pandemia, contudo, não expõe detalhes sobre como ocorreria essa substituição e nem oferece apoio aos Estados e municípios no sentido de oferecer condições de infraestrutura tecnológica de acesso aos alunos e professores para que essas aulas por meios digitais acontecessem. Essa portaria foi alterada pela de nº 345, de 19 de março de 2020, no entanto trata novamente do Ensino Superior e não faz referência à Educação Básica.

Devido essa ausência de orientação do Ministério da Educação, cada estado e município começa a tomar medidas próprias, tendo como base as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, no Parecer nº 5/2020, orienta os sistemas de ensino referente às atividades não presenciais, com objetivo de cumprimento da carga horária mínima anual. De acordo com esse parecer, é necessário

observar a realidade das redes de ensino e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias disponíveis, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais (BRASIL, 2020, p. 8).

Essas atividades, de acordo com o CNE, podem ser desenvolvidas a partir de meios digitais (vídeo-aulas, plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico, blog etc) e por meio de programas de televisão, rádio e também pela adoção de material impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e/ou seus pais e responsáveis.

No estado da Bahia, em 16 de março de 2020, foi publicado o Decreto nº 19.529, que suspende por um período de 30 dias as atividades letivas nas unidades de ensino, públicas e particulares. Em 19 de março do mesmo ano, foi publicado outro decreto, de nº 19.549, que

declarou situação de emergência em todo território baiano, devido à doença infecciosa viral e restringiu a circulação de pessoas, transporte intermunicipal etc. A Resolução CEE nº 27, de 25 de março de 2020, reitera a situação de emergência no Estado e orienta as instituições escolares da educação básica e superior que parte do sistema estadual de ensino. No seu Art. 2º:

§2º Torna-se obrigatório para as redes e instituições de educação básica e de educação superior que realizem atividades não presenciais, o gerenciamento on-line, diuturno, das atividades curriculares nos domicílios dos estudantes, no intuito de notificar os sistemas de ensino quanto ao cômputo do tempo em horas e dias letivos, fazendo uso do exame do quantitativo de estudantes com acesso às mencionadas atividades, regularidade na execução das tarefas, dos tempos de participação e diligência na finalização das mesmas, ressaltando-se os seguintes pontos:

- I) Divulgação para a comunidade escolar;
- II) Planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares;
- III) Proposição de material didático pertinente;
- IV) Emissão de relatório no final do processo, com vistas aos registros e análises sobre as aprendizagens.

Nesse sentido, no estado da Bahia, houve orientações gerais em relação à utilização de atividades não presenciais. A partir disso, cada sistema de ensino começou a tomar medidas para dar continuidade ao ano letivo, de forma não presencial.

No município de Camaçari-BA, no início da pandemia, após o fechamento das escolas, foi decretada a antecipação do recesso junino, no período de 17/03/2020 a 31/03/2020, e, no mês de abril, o Decreto municipal nº 7.363/2020 suspendeu as atividades educacionais. A partir do mês de maio iniciou-se o trabalho nas unidades escolares com o *Projeto Mais e Melhor Educação: em casa*. Esse projeto tem o intuito de oferecer atividades pedagógicas para possibilitar a continuidade do ano letivo, as quais foram denominadas, pela Instrução Normativa nº002/2020, como atividades pedagógicas remotas:

Art. 2º Entende-se por atividades pedagógicas remotas, aquelas não presenciais que preveem a realização de atividades escolares em casa, com ou sem uso de internet, respeitando os decretos municipais e as orientações de distanciamento social. Tais atividades devem envolver a manutenção do vínculo entre a família, o estudante e a Unidade Escolar e devem garantir rotinas pedagógicas que assegurem o direito de aprendizagem. (CAMAÇARI, 2020, p.7)

Essas atividades foram inicialmente disponibilizadas de forma digital através do *site* da SEDUC, e organizadas por etapas de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A cada semana foram compartilhadas as Trilhas Pedagógicas, que são atividades pedagógicas com conteúdos relacionados a cada etapa e modalidade, sendo que estas atividades foram elaboradas pela Diretoria Pedagógica (DIPE). No entanto, de acordo com as professoras e gestoras, foi difícil para as famílias o acesso a essas atividades:

**P.Bobinha:** *A plataforma do Mais e Melhor coloco lá, mas as mães nunca acessam.*  
**P.G.Laura:** *No final de abril, iniciou o programa da Prefeitura na plataforma, e os pais não acessaram aquilo lá, porque é muito pesado, e eles não davam conta, e os poucos que conseguiam diziam para mim - pró é muita leitura, quando termino de ler não sei mais o que fazer.*

Para que a escola acompanhasse essas atividades, os gestores escolares foram orientados pela SEDUC a criarem o Comitê Escolar<sup>20</sup> com docentes e servidores administrativos para organização e planejamento, assim como para entrega do Vale Merenda aos pais. Esse Vale Merenda é entregue mensalmente na Unidade Escolar aos responsáveis dos estudantes matriculados, correspondendo um vale ao mês para cada estudante, no valor de R\$ 45,00 (quarenta e cinco reais).

De acordo com P. Bela, “o programa não veio para dar conteúdo, o programa veio para manter o vínculo, para revisar conteúdos, visto que não são aulas remotas, são atividades remotas, apenas atividades”. A professora percebe que o *Projeto Mais e melhor: em casa* é restrito à oferta de atividades, e nesse sentido não foi criado para “dar conteúdo” considerando que não se refere às aulas, ou seja, não garante condições para que os professores trabalhem com novos conteúdos com os alunos, visto que, devido ao isolamento social, para interagir com os alunos, é necessário o acesso às tecnologias digitais que dependem das condições socioeconômicas de cada família.

Segundo a professora/gestora:

---

20 Responsável por interagir com as famílias; acompanhar e monitorar o acesso dos estudantes e suas famílias; aplicar instrumentos de avaliação e diagnósticos, registrar, acompanhar e dar o suporte necessário para a realização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pela Unidade Escolar; organizar a distribuição e recebimento do material elaborado pela equipe de profissionais; manter a gestão democrática nas decisões tomadas; (CAMAÇARI, 2020, p. 10)

**P.G.Laura:** *Eu questioneei a [Supervisora do Ensino Fundamental<sup>21</sup>] no momento da reunião, o que é atender à criança? Aí ela me respondeu: - atender é oferecer material. Gente, isso para mim não é atender, para mim tem outras questões, atender não é só ofertar não, o material Luana acabou de dizer que qualquer um pode fazer!*

Essa fala de Laura critica as ações adotadas pelo município, que envolvem também a oferta de atividades pedagógicas impressas (elaboradas pelas professoras de cada ano/turma) no dia da entrega do Vale Merenda. O que a professora/gestora questiona é como podemos garantir o direito da criança à educação somente com a oferta de atividades impressas, pois essa atividade, que depois de um mês é entregue, pode ter sido realizada por qualquer familiar do aluno. Sena (2020) considera que “a educação, como sistema de ensino, tem finalidades, o que exige intencionalidade, planejamento, direcionamento dos processos educativos, tendo em vista que a Educação Escolar é constituída de períodos e etapas que se articulam em torno das finalidades gerais e específicas do sistema de ensino” (p. 335).

Nesse sentido, a escola é uma instituição que ocupa lugar privilegiado de garantia do direito à educação, possibilitando a inserção no contexto da cultura letrada e do saber sistematizado. Outro aspecto fundamental é que, depois da família, a escola é um ambiente de formação e importante espaço de socialização, e, nesse sentido, o direito à educação não pode estar restrito à oferta de materiais, pois, dessa maneira, o ensino remoto indica uma perspectiva reducionista da educação ao ensino e do ensino como mera realização de atividades remotas que dispensam o efetivo trabalho docente de mediação, diálogo, interação e da relação da escola com as demais mediações sociais que ela possibilita (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020). Além disso, essas atividades que são enviadas para a família, com orientação, nem sempre são realizadas com facilidade, como considera a professora:

**P. Bobinha:** *[...] às vezes a gente pensa que aquela atividade é simples para a gente que é responsável por esse trabalho, mas para a família da criança ela não vai ter habilidade e competência para execução dessa atividade para que a criança avance.*

No contexto educacional em que os alunos estão em casa, o nível de instrução e acompanhamento das famílias torna-se fundamental para a continuidade dos processos educativos, assim como para o desenvolvimento das atividades pedagógicas remotas e para o

---

21 Os nomes reais das pessoas citadas durante as conversas, foram substituídos pela função e utilizamos sempre [ ] para indicar essa substituição.

desenvolvimento de estratégias de manutenção do vínculo das crianças com a escola durante o distanciamento físico imposto pela pandemia.

O problema é que as escolas não oferecem suportes para a realização das atividades, tampouco há uma articulação entre as redes de proteção à saúde, ao lazer, emprego e renda, assistência social e educação, para atender os mais vulneráveis, pois são eles os mais impactados com a falta de direitos essenciais. (MILÉO; FREITAS; LOPES; PARENTE, 2020, p. 115)

Essa falta de garantia de condições para acompanhamento dos estudos aprofunda as desigualdades educacionais. De acordo com o IBGE, no Brasil, em 2018, 6,9% das pessoas de 25 anos ou mais de idade não tinham instrução; tinham Ensino Fundamental incompleto, 33,1%; Ensino Fundamental completo, 8,1%; Ensino Médio incompleto, 4,5%; Ensino Médio completo, 26,9%; Ensino Superior incompleto, 4,0%; e Ensino Superior completo, 16,5%. Ademais, ainda segundo o instituto, a taxa de analfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais de idade é 6,8% (IBGE, 2020). Portanto, temos que considerar que há famílias que não dispõem das condições necessárias para acompanhar seus filhos durante o processo educativo, especialmente nesse momento de atividades pedagógicas remotas. Além disso, entre as famílias existem diferenças

As oportunidades diante da escola são desigualmente distribuídas tanto pelos recursos materiais, culturais e simbólicos que as famílias podem mobilizar em termos escolares, quanto pelo grau de familiaridade e de informações de que dispõem sobre o sistema de ensino e seu funcionamento. (ZAGO, 2011, p. 68)

Essa carência das famílias exige da escola maior orientação, e uma mediação diferenciada, mas para que isso aconteça é necessário infraestrutura tecnológica, visto que, apesar da escola ofertar atividades impressas aos alunos, a mediação do professor só pode ocorrer por meios digitais, e quem não tem acesso a esses dispositivos e à internet fica também sem a mediação do professor. De acordo com o CGI (2020, p. 8), nesse contexto de pandemia, a proporção de uso dos ambientes *online* reflete as desigualdades regionais e socioeconômicas que marcam a sociedade brasileira, entre essas, “uma menor proporção de uso da Internet em áreas rurais, entre indivíduos com menor renda e escolaridade, bem como entre os mais velhos”.

O contexto do campo sofre historicamente com a precariedade das políticas públicas para garantia do acesso às tecnologias digitais e internet. Bonilla e Halmann (2011) demonstram a problemática da educação e tecnologia no campo, além da desigualdade de acesso à internet no campo em relação à cidade e consideram que a presença das tecnologias digitais “precisa ser vista a partir de suas potencialidades agregadoras, como forma de articulação social e de produção de conhecimentos, como ambientes de aprendizagem e produção de cidadania, processos fundamentais para a valorização dos sujeitos do campo” (BONILLA; HALMANN, 2011, p. 291). Para tanto, é necessário a efetivação das políticas públicas de acesso às tecnologias digitais para famílias que vivem no campo, assim como nas escolas.

Segundo Formiga (2016), para pensar em estratégias de uso, apropriação e difusão das tecnologias no Brasil é necessário perpassar por aspectos educacionais e de infraestrutura, e que no contexto rural há uma lentidão para resolver os problemas de desconexão e desarticulação das políticas públicas, causada tanto pela dimensão política quanto econômica:

A dimensão econômica está presente devido aos interesses dos conglomerados de empresas de telecomunicações, que mantêm a infraestrutura de telecomunicações centralizada nas zonas urbanas, o que impossibilita a prestação de serviços com preços justos para as populações do campo. É ainda uma questão política, pois numa sociedade onde diversas atividades humanas são mediadas por tecnologias como o computador, a internet e o celular, estar impedido de ter acesso afeta sobre medida o direito à comunicação, da liberdade de expressão e do acesso à informação, que deveriam ser efetivados pelo Estado através de políticas públicas. (FORMIGA, 2016, p. 90)

A ausência de efetivação dessas políticas públicas pelo Estado causa dificuldade ainda maior para as escolas do campo, que, sem a garantia das condições de infraestrutura para proporcionar o atendimento aos alunos, vêm aumentar as desigualdades entre aqueles que possuem os meios e participam dos processos educativos e os que ficam completamente alheios a esse processo, como consideram as professoras:

**P. Bobinha:** [...] nós ainda estamos em outro contexto, que é o contexto de trabalhar numa escola do campo, que ainda é mais complicado. Uma coisa é seu aluno estar aqui em Abrantes, na Fonte da Caixa, e outra coisa é este aluno estar lá, na Cordoaria, na Rural Boa União, na Fazenda Piabas. Além da questão da dificuldade local, ainda tem a questão da dificuldade financeira de não ter esses dados móveis para que a gente possa interagir com essa criança.

***P.G. Laura:** [...] mesmo sabendo que, hoje, celular é algo de fácil acesso para todo mundo, digamos assim, às vezes tem um celular, mas não tem um crédito para colocar, discute-se se vai colocar a internet ou se vai comprar comida. Então, a internet é algo indispensável para a gente hoje, para muitas famílias carentes também é, mas entre comer e pagar internet, muitas famílias carentes ainda vão escolher comer, isso dificulta o processo da aula remota. No meu caso específico é muito pior pela questão da própria geografia do lugar, não tem um fornecedor adequado para disponibilizar uma internet boa rodando para todo mundo.*

Em geral, as professoras e gestoras consideram a ausência de infraestrutura física e tecnológica existentes nas localidades em que os alunos moram e a falta de condição das famílias para custear a internet móvel como aspectos que dificultam a manutenção do vínculo aluno/escola nesse contexto pandêmico. A relação professor-aluno passa a ser mediada por outros artefatos (atividades impressas, vídeos, áudios, textos etc) e isso modifica o vínculo e as formas de relação com os alunos.

#### 4.1 MODIFICAÇÃO NO ESPAÇO/TEMPO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: OUTRAS FORMAS DE SE RELACIONAR

A relação entre professor e aluno se dá no cotidiano escolar no processo de ensino e aprendizagem, a partir da convivência, do relacionamento com os colegas da turma, das regras construídas e/ou instituídas pelos sujeitos. Concordamos com Silva (2009, p. 21) ao considerar que a partir das relações com os outros é que constituímos vínculo, o qual é

[...] construído historicamente por se tratar de um processo dinâmico e relativamente estável ao longo do tempo, sendo este não reduzido a uma questão cronológica, mas concebido enquanto acontecimento singularizado em cada contexto de sua ocorrência.

Ainda de acordo com a autora, nessa perspectiva do vínculo enquanto dimensão processual e dinâmica, os laços construídos na interação podem ser feitos, desfeitos e refeitos dependendo da intensidade e frequência dessa. Na tradição escolar, essa frequência ocorre diariamente, a cada aula, e, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, isso ocorre, em geral, com um único professor(a) durante quatro horas por turno. No caso das professoras e gestoras participantes desta investigação, esse tempo com os alunos, na escola, era integral, por um período de sete horas diárias.

Segundo Bonilla (2002), a presença não se restringe à frequência com que o aluno(a) comparece à sala de aula, presencial ou virtual, “[...] a presença extrapola a visão quantitativa do número de dias em que se compareceu à sala de aula, ou do número de vezes que participou de uma lista de discussão ou acessou um site [...] Presença implica vivência! E vivência enquanto configurações de sentidos.” (BONILLA, 2002, p. 13). Para Gadamer (1997), essa vivência não está somente naquilo que foi experienciado, mas “que o seu ser-vivenciado teve uma ênfase especial, que lhe empresta um significado duradouro” (p. 119). Nessa perspectiva, a vivência está atrelada às “configurações de sentidos”, considerando que “somente existem vivências na medida em que nelas algo se experimenta ou é intencionado” (GADAMER, 1997, p. 125).

Dessa maneira, na escola, são proporcionadas vivências, construídas relações de amizade, inimizades e afinidades. Nesse ambiente de socialização, as relações são constituídas a partir das regras, normas e acordos feitos entre os sujeitos, assim como pela convivência, entretanto essas vivências têm como base a intencionalidade educativa e seguem condicionantes do sistema educacional. Nesse sentido, as relações na escola são permeadas de intencionalidade, visto que existem objetivos a serem seguidos e intenções de aprendizagens para os alunos. De acordo com Silva (2009), o que diferencia a relação pedagógica das demais relações é a intencionalidade, já que o professor tem como objetivo que os alunos aprendam os conteúdos previamente estabelecidos no currículo. Ferreira (2008, p. 178) considera que devemos, inicialmente, definir o que é pedagógico no contexto da educação. De acordo com a autora:

Pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Percebe-se, então, não haver como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento. Afinal, se os sujeitos-estudantes ingressam na escola é porque intencionam aprender. E aprender é um complexo movimento de linguagens em interlocução, subjetividades em interação e historicidades que se entrelaçam, no intuito de ampliar as compreensões de mundo, inserirem-se, cada vez mais, na cultura e “genteificar-se” ainda mais.

Na relação pedagógica, sobretudo com crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a presença, o “estar perto”, em contato direto com os alunos é fundamental no processo de ensino e aprendizagem mediado pela linguagem oral, que envolve não só a fala, mas os gestos, as expressões, as emoções, o corpo inteiro. De acordo com Gadamer (2002), a “linguagem se realiza e encontra plenitude no vai e vem da fala, em que uma palavra leva a outra. É na linguagem que alimentamos em comum, que encontramos juntos, que a linguagem desenvolve suas possibilidades”. (p. 171). O autor destaca também a possibilidade imediata do ato de linguagem que facilita a compreensão do sentido, abre brechas para questionamentos e esclarecimento do que não ficou entendido.

Isso acontece, por exemplo, em sala de aula, quando, após explicar um assunto, o professor, ao fazer questionamentos, coloca situações-problema, e, às vezes, muitos alunos não “falam” oralmente, todavia, através do olhar, da expressão facial, da falta de habilidade para resolver o problema proposto, demonstram que não houve entendimento do que foi explicado, visto que “[...] é possível com gestos, expressão faciais, rubor ou palidez, posturas corporais, negar, acentuar ou substituir o significado da palavra que é pronunciada. Um simples gesto pode significar mais do que uma palavra ou um fluxo de palavras” (BONILLA, 2002, p. 111). A relação pedagógica, portanto, é permeada por símbolos, regras e signos, que envolvem aspectos como o tom de voz, a troca de olhares, os gestos, que dão sentido às interações face a face; “fazemos uso, além da forma linguística, também da corporeidade para estabelecermos ligação entre as intenções da pessoa e o resultado obtido”. (BONILLA, 2002, p. 166). Por isso, o distanciamento físico dos alunos tornou-se um desafio no contexto pandêmico:

*P. Lilica: Para mim, enquanto professora, o maior desafio é contato, é o estar perto, e a pandemia exterminou.*

*G. Isabel: [...] muito da natureza humana, que é do toque, até aqueles que falam que não gostam do abraço, gostam da presença, não tem como não.*

Na relação professor/aluno em presença física, direta e imediata, temos uma articulação entre corpos, sons e sentidos produzidos pelos sujeitos, que é essencial no ensino e aprendizagem das crianças. A partir disso, podemos considerar que existem dimensões na relação pedagógica que envolvem a cognição e a afetividade. Segundo Bonilla (2002, p. 175), na concepção tradicional e positivista de aprendizagem “[...] entende-se que aprendizagem é

um processo individual, que o aluno sozinho deve ser capaz de buscar, selecionar, analisar e processar as informações que acessa, que o papel da escola é disponibilizar informações”. Contudo, devemos considerar que o processo de aprendizagem envolve também a compreensão e o diálogo com o outro. Segundo Sílvia Gallo (2012),

Sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções [...] aprendemos com a convivência, com a presença, com o corpo todo. (p. 6)

A relação pedagógica tem como uma das intencionalidades que o aluno aprenda, entretanto essa relação não se restringe à transmissão de conteúdos, está permeada pelo contato, pela convivência, envolve aspectos cognitivos e afetivos. Arantes (2003, p. 1) considera como intrínseca a relação entre processos cognitivos e afetivos no funcionamento psíquico humano:

[...] no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam "latentes" seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam.

Nesse sentido, os professores, ao ensinarem, também expõem seus sentimentos e afetos na relação que constroem com seus alunos a partir do olho no olho, da troca de beijos, abraços, da escuta. De acordo com Almeida (2015), por meio dessa relação, a criança cria laços de afeto com seu educador, que passa a ser referência e mediador de suas aprendizagens. No contexto pandêmico, nem o aluno nem o professor se desloca para o espaço da sala de aula para ir ao encontro do outro. As professoras trazem as dificuldades, para a constituição da relação pedagógica, nesse contexto, referentes à ausência do toque e das relações constituídas na sala de aula.

*P. Juli: O desafio é reconstruir tudo, reconstruir a relação afetiva [...] na maioria das vezes, nós, professores, somos o pocinho deles de carinho, de afeto, de compreensão das dificuldades que eles vivenciam sem maturidade e a gente estar ali para ouvir, para afagar, dar um abraço, para eles falarem as coisas para a gente.*

*P. Lilica: A minha interação é tão fria, tão distante, sem calor humano, sem o beijinho, sem o olhar no olho (risos). [...] algo tão remoto, gente. Ah... me remeto àqueles desenhos que tinham aqueles robôs que já previam o futuro sabe... eu me vejo assim, essa interação mesmo não existe.*

*P. G. Laura: [...] essa questão afetiva pesa muito, as máquinas são frias, a tecnologia, por mais que tente aproximar, continua sendo um aparelho que fala de longe, que você não toca, que você não sente.*

Na fase inicial de desenvolvimento da criança, a ausência do toque, das relações construídas a partir do contato físico, da vivência em sala de aula, dificultam, de acordo com as professoras e gestoras, a construção do vínculo entre professor e aluno. Ademais, podemos observar nas falas que as percepções relacionadas à construção da relação com o aluno, nesse momento de distanciamento físico, se dão de forma comparativa com outra maneira de relacionar, presencial. Entretanto, a modificação de espaço/tempo da relação pedagógica impõe outra forma de relação, mediada pelas tecnologias digitais e para constituir essa relação de outra maneira é preciso compreender que essas tecnologias não são meras extensões dos sentidos humanos, precisam ser entendidas em um sentido mais amplo, de acordo com Pretto e Pinto (2006, p. 22):

[...] que interfere com o próprio sentido da existência humana. A relação homem-máquina torna-se uma relação fundada em outros parâmetros, não mais de dependência ou subordinação, mas uma relação que implica o aprendizado dos significados e significantes inerentes a cada um, e também o imbricamento desses elementos.

Em um contexto de medidas emergenciais, as professoras e gestoras não tiveram tempo de, aos poucos, experimentarem e aprenderem outras formas de relação com os alunos mediadas pelas tecnologias digitais e construírem outros significados para essas. Nesse cenário, alguns desafios foram postos à escola, uma vez que é necessário construir uma nova relação pedagógica, o que por sua vez exige outro espaço/tempo de ensino e aprendizagem.

As relações entre aluno/escola e professor/aluno, nesse contexto pandêmico, são atravessadas pelo digital, pelas tecnologias digitais, e isso amplia as possibilidades da utilização das diversas linguagens como áudio, vídeo, textos, imagens. Contudo, as professoras e gestoras apontam algumas limitações, pois como essas relações estão sendo mediadas pelas tecnologias, dependem também das condições de acesso das famílias (que envolve disponibilidade de um dispositivo digital e conexão à internet). No que se refere ao

dispositivo, as professoras e gestoras consideram que a maioria das famílias que vivem no campo tem acesso ao celular para acompanhar as atividades pedagógicas remotas nesse momento:

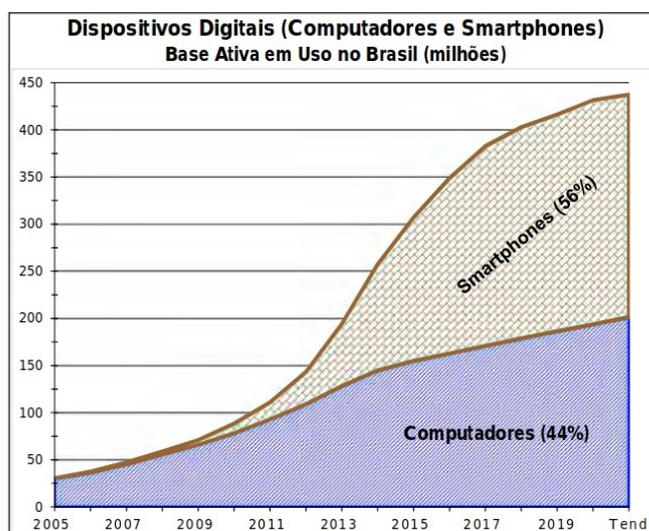
**G.Isabel:** 95%<sup>22</sup> têm o celular dos pais e é através desse recurso que a gente faz o acompanhamento, e nenhum tem o aparelho exclusivamente para estudar.

**P.G.Laura:** [...] cerca de 80% da comunidade tem algum aparelho celular, mesmo que esse aparelho tenha algum defeito.

A rápida propagação dos dispositivos móveis na comunicação justifica esses dados apresentados pela professora e gestora. Aguado, Feijó e Martínéz (2013), comparando outras formas de comunicação, destacam que o rádio, para alcançar uma audiência de 50 milhões de consumidores, levou 38 anos, a televisão 14, a internet 4, para conectar a mesma quantidade de pessoas, e agora, o *smartphone* levou apenas 2 anos para vender 50 milhões de aparelhos.

A pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP) revela que no Brasil houve um enorme crescimento do uso do *smartphone*, no período de 2005 a 2019, em relação ao computador, como pode ser visto no gráfico:

**Gráfico 1 - Dispositivos digitais**



Fonte: 31ª Pesquisa Anual do FGV: Uso da TI nas Empresas, F. Meirelles, 2020.

22 Esses percentuais informados pelas professoras e gestoras foram obtidos a partir do levantamento de dados da participação dos alunos no ambiente de *WhatsApp*, necessários para elaboração dos relatórios mensais solicitados pela SEDUC.

Segundo essa pesquisa, em 2019, tínhamos 420 milhões de *smartphones* em uso. O telefone celular ou *smartphone* tem inúmeras possibilidades de uso e comunicação por voz, texto e imagem, e pode ser considerado como um computador em miniatura. De acordo com Cordeiro (2014, p.29):

Hoje, com todos os aplicativos disponíveis, o *smartphone* vai além das funcionalidades de um computador convencional, a ponto de nunca nos separarmos dele e, quando isso ocorre, podemos estar incorrendo em perdas de informações importantes para nossa programação diária, agenda, trabalho e atividades pessoais, sem falar da participação em nossas redes sociais, que hoje têm mantido em grande parte nossa sociabilidade.

Esse dispositivo móvel modifica as formas de armazenamento, manipulação e acesso às informações; o telefone celular ou *smartphone*, hoje, é muito mais do que um dispositivo para fazer ligações: “[...] acumula as funções de fotografar, escrever, e receber mensagens escrita, ouvir músicas, assistir vídeos, acessar internet etc”. (SANTAELLA, 2007, p. 233). Além de agregar várias funções comunicacionais de outras mídias, Santaella (2013) considera o celular como tecnologia de conexão contínua, visto que a partir da conexão à internet, a comunicação e o acesso à informação acontecem em qualquer tempo e lugar. No contexto educativo, Bonilla e Fantin (2015, p. 104) consideram que a mobilidade “viabiliza a construção/desconstrução de territorialidades no espaço educativo”, isso significa que é necessário constituir novas relações com o saber ou que elas precisam ser repensadas e reorganizadas. Contudo, constituir essas novas relações com o saber quando se refere ao uso do celular na escola têm sido um desafio.

#### **4.1.1 Uso do celular na escola: práticas instituídas e os novos desafios**

As tecnologias digitais móveis no contexto educacional necessitam ser apropriadas e incorporadas aos processos educativos de modo a proporcionar aos alunos a vivência nos processos comunicacionais contemporâneos, o uso das diversas linguagens para produção de conteúdo e a apropriação dos diversos ambientes digitais. As redes digitais são ambientes de articulação, conexão e comunicação entre sujeitos, instituições e comunidades, já que “[...] a rede conecta diferentes pontos ou lugares mais ou menos distantes e permite hoje a ampliação da escala da ação humana até a dimensão global”.(DIAS, 2021, p. 26).

De acordo com Bonilla (2002, p. 34), uma das características da rede é sua lógica de organização horizontal e não linear, a qual “possibilita que as informações que circulam tenham diferentes sentidos, onde outros conhecimentos são constituídos”. Essa lógica traz novas dimensões de pensamento, de construção do conhecimento e de aprendizagem. Por meio do acesso às redes, os sujeitos podem muito mais que consumir as informações, eles têm a possibilidade de tornarem-se produtores de informações, conhecimentos e culturas (PRETTO, 2017). Podemos perceber a importância das redes em todos os âmbitos da sociedade, no contexto pandêmico ainda mais, tanto para trabalho, lazer, entretenimento, mas também como espaço de solidariedade para colaborar com quem mais precisa, por exemplo, a Central Única das Favelas (CUFA)<sup>23</sup> que, por meio das redes, conseguiu mobilizar milhares de pessoas para contribuir na distribuição de cestas básicas para as mães que estão em situação de vulnerabilidade social das favelas de várias regiões do Brasil.

Nesse espaço aberto e não linear temos também movimentos sociais que contestam as ordens estabelecidas, “como foi o caso recente do movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam), que se alastrou em diversos países em repúdio à violação de direitos fundamentais cometidos pelos Estados contra a população negra” (PRETTO; LAPA; COELHO, 2021, p. 156). Também estão presentes grupos extremistas e fundamentalistas que disseminam o ódio e lutam pela redução dos direitos de alguns grupos sociais como imigrantes, negros, mulheres etc. Nesse contexto, a educação tem papel fundamental na formação dos sujeitos, para que compreendam os aspectos políticos, sociais e econômicos que fazem parte da sociedade, e, portanto dessas redes digitais, que têm um potencial para o fortalecimento da democracia ainda não realizado. (PRETTO; LAPA; COELHO, 2021). Os autores ainda consideram a importância da educação para reconfiguração das relações na contemporaneidade, o que envolve “[...] a ação dos sujeitos para operar uma subversão de sua lógica programada dentro de uma apropriação crítica e criativa das mídias” (PRETTO; LAPA; COELHO, 2021, p. 157).

---

<sup>23</sup> A Central Única das Favelas (CUFA) é uma organização brasileira, reconhecida nacional e internacionalmente nos âmbitos político, social, esportivo e cultural, que existe há 20 anos. Foi criada a partir da união entre jovens de várias favelas, principalmente negros, que buscavam espaços para expressarem suas atitudes, questionamentos ou simplesmente sua vontade de viver. Tem o rapper MV Bill como um de seus fundadores. (CUFA, FAZENDO DO NOSSO JEITO HÁ 20 ANOS). Disponível em: <https://cufo.org.br/sobre.php>. Acesso em: 5 mai 2021.

No contexto educativo, diferente das redes, os processos são marcados pela linearidade, programas definidos *a priori* que delineiam etapas sequenciais para aprendizagem dos conteúdos propostos no currículo e nas propostas pedagógicas das escolas. De acordo com Cordeiro (2014, p. 38), “A escola ainda é perpassada por uma série de ritos e ritmos próprios a ela: hora de ir ao banheiro, de lanchar, de brincar, de copiar do quadro, de ler, de fazer o exercício, de corrigir o exercício, de ir à biblioteca, de sentar, levantar, ouvir, falar”. Entretanto, para incorporação dessas diversas linguagens e potencialidades dos ambientes digitais nas escolas é necessário superar o modelo de educação e de escola que temos ainda hoje, “uma escola fundamentada apenas no discurso oral e na escrita, centrada em processos dedutivos e lineares, praticamente desconhecendo o universo audiovisual que domina o mundo contemporâneo.” (PRETTO, 2013, p. 122). Para o autor, a escola precisa integrar-se aos movimentos das tecnologias digitais de comunicação que estão no mundo e que nos últimos anos adentraram os cotidianos escolares nas mãos e nos bolsos dos sujeitos.

O uso do celular na escola, de acordo com Nagumo e Teles (2016), em geral, é proibido, e mesmo assim os estudantes costumam utilizar o celular. Além das proibições da própria instituição escolar, no Brasil, a legislação relacionada ao uso do celular na escola, quando existente, é proibitiva. Na pesquisa realizada por Rodrigues, Segundo e Ribeiro (2018, p.112) foram encontradas “doze leis que regem o tema, das quais oito foram criadas na esfera estadual, três na esfera municipal, e uma lei no Distrito Federal”. Destas 12, somente duas fazem referência ao uso pedagógico e permitem o uso do celular na escola, desde que tenha autorização, supervisão e autorização. No cotidiano das escolas do campo, onde atuam os professores e gestores sujeitos desta pesquisa, poucos alunos levavam seu próprio dispositivo para escola, entretanto essa prática de proibição também era comum para os que levavam.

**P. Bela:** *Na minha escola, havia uma política de uso do celular, dois meninos que saíram logo no início que não se adaptaram, eles levavam o tablet, a política era a seguinte: entrou, usou o celular, tomava e a mãe tinha que ir buscar.*

**P. Lilica:** *Na minha escola, em relação a nossa prática com os alunos que traziam qualquer um desses aparelhos era que guardasse, que no momento oportuno ele poderia usar.*

**Pesquisadora:** *E esses momentos considerados oportunos eram fora da sala de aula?*

**P. Lilica:** *Sim, nada que estivesse inserido no conteúdo, naquele momento que nós consideramos de aprendizagem ali dentro sabe.*

Em geral, as escolas tinham como prática instituída a proibição do uso do celular no ambiente da sala de aula, e, em alguns casos, era permitido que os alunos utilizassem nos intervalos, no pátio, fora da sala de aula, mesmo assim alguns alunos burlavam essas regras impostas.

**G. Isabel:** *Isso, de forma alguma, nós não criamos nenhuma proposta de utilizar o celular na escola, nunca foi permitido.*

**P. G. Laura:** *Então, nunca existiu lá na escola uma política, agora, assim, sempre ressaltava aos pais se chegasse algum menino com o celular, como já aconteceu, eu pegava o celular e deixava na secretaria com medo, de quê? De quebrar o celular, porque como não tinha nenhuma atividade para ser feita com ele na sala de aula, ele ia servir para quê? Para perturbar a atividade, então ele era o objeto de discórdia da minha sala [risos], todo mundo ia querer pegar aquele diacho daquele celular, ia querer fazer ligação e o inferno estava formado.*

**P. G. Luana:** *Em 2019, a gente teve alguns problemas em relação às tecnologias móveis, eles levavam, gravavam vídeos, queria gravar a professora dando aula, a gente não sabia o propósito deles, era desconfortável até para o professor. Então a gente começou a ter um diálogo dentro da sala de aula, tinha aluno que até estava falando de namoro, então a gente acabou tendo um probleminha com esse telefone dentro da escola. Então a gente tentou tirar para que o aluno não levasse para escola, porque a gente não estava conseguindo controlar, e apesar do diálogo com os pais e os alunos, era complicado.*

As professoras e gestoras percebiam a utilização do celular na escola como perturbadora, por causar “problema” e por dificultar o controle das situações cotidianas, dessa maneira, a partir dos movimentos dos alunos com os celulares na escola e na sala de aula, a prática instituída era a proibição. Contudo, essa prática da escola não dá conta do cenário que se apresenta, quando o distanciamento físico provocou outras formas de perceber o celular em relação à aprendizagem escolar.

**P. Bela:** *A gente disse ao menino que não podia utilizar o celular na sala e a gente dava a esse menino no recreio, então quando dou no recreio eu digo a ele que o celular é só para brincar. A gente não disse a esse menino que o celular era importante para aprendizagem na escola hora nenhuma.*

**P. G. Luana:** *[...] a gente não teve um trabalho, se a gente tivesse realizado um trabalho antes em relação ao uso do celular.*

A professora critica a falta de orientação para os alunos no que se refere à utilização do celular e suas possibilidades para a aprendizagem formal, e a professora-gestora lamenta que esse trabalho de orientação não tenha sido realizado, pois percebem, nesse momento, a necessidade de uso do celular pelos alunos. Também percebem que esses dispositivos

possibilitam outras formas de educar e serem educados, considerando que agora, no contexto pandêmico, o celular foi apontado como único meio de manter o vínculo com os alunos.

**P. Juli:** *Na minha realidade, o único contato que tenho é através do celular, porque para pegar os materiais na escola não são eles que vão, são os responsáveis.*

**P. Lilica:** *O celular, a tecnologia aí adotada, é a minha ponte de ligação a eles, é meu elo, sem o celular de maneira alguma teria acesso a esses alunos.*

**P. Bela:** *Só tem o celular para isso, o celular é tudo, ele é o salvador da pátria. [...] A tecnologia tem que ser o modus operandi dele aprender, dele manusear a aprendizagem.*

**P. Bobinha:** *A pandemia trouxe essa necessidade da ferramenta tecnológica a serviço da aprendizagem.*

As professoras entendem que nesse momento é preciso ressignificar o uso da tecnologia relacionada à aprendizagem. As pesquisas que tratam das tecnologias digitais móveis atreladas à aprendizagem utilizam o conceito de *m-learning* (*mobile learning* ou aprendizagem móvel). Moura (2010) considera que é necessário o desenvolvimento de uma teoria para o *m-learning* que desenvolva e investigue todas as possibilidades e aplicações pedagógicas em diferentes contextos. Além disso, a autora apresenta algumas distinções desta aprendizagem em relação às outras. A primeira distinção refere-se ao fato que os aprendentes estão continuamente em mobilidade: “aprende-se através do espaço, porque se pode começar a tirar ideias e recursos de aprendizagem num lugar e continuar a aplicá-los e desenvolvê-los noutro” (MOURA, 2010, p. 192). Outra distinção é que a aprendizagem que acontece fora da sala de aula, a maneira como as pessoas estruturam suas atividades é que permitirão os processos e resultados educacionais. De acordo com Kurtz *et.al*, (2015, p. 32), a aprendizagem móvel refere-se a

[...] processos de aprendizagem apoiados pelo uso de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, e que tem como característica fundamental a mobilidade dos aprendizes, que podem ou não estar fisicamente/geograficamente distante uns dos outros e não necessariamente localizados em espaços formais de educação, tais como salas de aula, salas de formação, capacitação, treinamento ou local de trabalho. É essencial ressaltar que nessa definição o mais importante não é a tecnologia, mas o conceito de mobilidade acrescido à aprendizagem.

Nesse sentido, a ideia de mobilidade aliada à aprendizagem não se restringe ao uso da tecnologia móvel, mas também às transformações sociais, culturais e educacionais que esse

acesso propicia aos alunos a qualquer hora e lugar, além da possibilidade de compartilhamento e produção de conteúdos em rede. Em geral, esses estudos apontam maneiras de ampliar os processos de aprendizagem com a utilização das diversas linguagens e ambientes *online*, em que é possível participar de comunidades com interesses comuns, compartilhar informações com os colegas e professores em qualquer hora e lugar e ter acesso às mais diversas informações de forma instantânea. Todavia, nesse contexto em que vivemos, o que tivemos foi uma abrupta substituição; em vez de ser incorporado e apropriado no ambiente escolar, o celular se transformou na única possibilidade de manutenção do vínculo com os alunos, e isso provocou mudanças e implicações na organização de todo o trabalho pedagógico. Trata-se de uma saída emergencial para continuidade dos processos educativos no contexto de pandemia, e, nesta pesquisa, percebemos que a relação entre aluno/escola foi dificultada devido ao fato de que os alunos, em geral, não têm seus próprios celulares, ficando na dependência dos aparelhos dos pais:

*P. Juli: Lá na escola não têm o celular na mão, o celular que eles têm é dos pais.*

*P. Bela: Na nossa realidade, o aluno fica a mercê do celular dos pais.*

*P. G. Luana: [...] a gente sabe que a maioria dos alunos tem o celular em casa, não o dele, mas tem o do pai.*

*P. Lilica: [...] eles têm um vínculo de dependência do aparelho dos pais.*

A ausência do dispositivo próprio do aluno foi recorrente nas conversas como aspecto dificultador da manutenção do vínculo com a escola, visto que a relação entre professor-aluno não é mais estabelecida em presença física e direta, mas com a mediação das famílias. Dessa forma, a relação com os alunos se modifica, outros desafios são postos, pois dependem do dispositivo, da disponibilidade e condições dos familiares para manter contato com a escola.

#### **4.1.2 Modificações na relação família/escola: alguns desafios**

A família e a escola são instituições sociais com formas de organização e regras próprias. Dalben (2020, p. 13) considera que cada uma delas tem sua forma de educar e ensinar, assim como “têm modos próprios de se organizar e definir o que é ou não importante nos projetos de vida dos sujeitos”. No contexto brasileiro, a relação entre família e escola ocorria, em geral, nas reuniões escolares bimestrais ou semestrais, nas convocações individuais devido a algum tipo de comportamento considerado inadequado pela escola, e

para apresentação do desempenho dos alunos. Segundo Oliveira (1999), as reuniões de pais e mestres, ou as destinadas à entrega de boletins, em que os assuntos mais comuns são o comportamento e baixo rendimento escolar, acontecem de forma que as pessoas envolvidas validam as relações sociais existentes, pois, de um lado há a cobrança dos professores e, do outro, o afastamento dos familiares. Nessa relação sempre há cobranças em relação à participação dos pais na escola. Ribeiro e Andrade (2006) ressaltam que apesar dessa participação ser considerada como fundamental, “[...] ela é incentivada somente em termos da ajuda deles à escola”, e que não há um movimento sistemático das escolas na busca de entendimento sobre a realidade vivida pelos alunos e suas famílias. Ainda segundo os autores,

a escola, por sua vez, parece se relacionar com as famílias prioritariamente no sentido de uma exigência de complementaridade, com relação a suas expectativas e através da atribuição de responsabilidade aos alunos, por suas próprias dificuldades. (RIBEIRO; ANDRADE, 2006, p. 393).

Marcondes e Sigolo (2012) analisam a relação entre família e escola a partir das categorias: comunicação, envolvimento e ajuda. A comunicação, de acordo com os autores, é fundamental, pois por meio dela as demais são fortalecidas, e ocorre através do envio de bilhetes, dos contatos esporádicos e das conhecidas reuniões. O envolvimento está relacionado às atividades de escolarização das crianças, “essas são diversificadas e abrangentes e tratam de procedimentos adotados pelos pais para auxílio de seus filhos na escolarização” (MARCONDES; SIGOLO, 2012, p. 93). E a ajuda, que ocorre por meio de auxílios para aquisição de equipamentos e materiais necessários na escola e prestação de serviços em feiras e festividades. No contexto de pandemia, percebemos que as categorias comunicação e envolvimento são fundamentais para o fortalecimento dessa relação e continuidade dos processos educativos.

*P. G. Laura: Tenho depoimento de uma mãe, de uma família que eu já suei frio para trazer essa criança para escola, é um menino que já tem um histórico de dificuldade de aprendizagem, é o caçula de uma família. Essa família não tem nenhum controle sobre essa criança, essa criança manda nos pais, ele determina o que vai fazer. Nos primeiros 15 dias de atividades do projeto ele fez, estava evoluindo, eu elogiando, incentivando, aquela coisa toda, só que aí o que aconteceu? Esse menino disse que não ia fazer mais nada! E não tem mãe, não tem irmão mais velho, não tem ninguém que faça essa criança voltar a fazer as atividades. A escola precisa da família [...] antes não precisava tanto da família como hoje preciso.*

**P. Bobinha:** [...] esse momento tem uma coisa que é importante, hoje em dia você tem um certo contato com essa família que antigamente você não tinha, às vezes a mãe nem aparecia na escola.

Ao mesmo tempo em que há um maior contato com as famílias, existe também um sentimento, por parte das professoras e gestoras, de dependência da família, pois precisam de um maior envolvimento das mesmas para manutenção do vínculo com os alunos, visto que, devido ao distanciamento físico, a relação professor-aluno necessita muito mais da mediação das famílias.

**P. Bobinha:** Porque a gente, às vezes, para esse contexto de professor, trazendo questões cria estratégias para pressionar a família para que dê um retorno em relação à aprendizagem, mas essa família não tem como dar um retorno.

Há, portanto, modificações na relação entre família/escola e se apresentam alguns desafios, visto que temos diferentes situações enfrentadas pelas famílias; há famílias que tiveram que transformar algum cômodo da casa em escritórios para o trabalho e aliar às tarefas domésticas; famílias que sofreram a perda dos entes queridos vítimas da COVID-19; outras com pessoas que ficaram desempregadas, ou com pessoas que não pararam de trabalhar e continuam diariamente se expondo ao risco do contágio. Além de tudo isso, foi necessário conviver com as crianças confinadas em casa, muitas vezes sem espaços para brincadeiras, tão importantes para o seu desenvolvimento, ademais, sem poder contar com o outro importante ambiente de socialização, a escola.

Em todo esse contexto, as famílias ainda têm o desafio de organizar a rotina proposta pela escola de estudos dos seus filhos em casa. Dessa maneira, as famílias passam a ter uma maior responsabilidade na garantia de continuidade dos processos educativos dos alunos, todavia, as famílias têm maneiras próprias de educar e não são responsáveis pela aprendizagem formal dos alunos. Cabe à escola a função da educação formal, sistematizada, de acordo com as diretrizes nacionais e com as especificidades de cada etapa e modalidade da Educação Básica, mas no contexto pandêmico (como percebem as professoras), os pais passam a ter essa responsabilidade, sem que a escola tenha como ajudá-los diretamente.

**P. G. Laura:** E tenho pai que diz assim: “oh não tenho quem ensine não! Quando chego da roça cansado, não vou mais fazer lição com menino não.” Vou dizer o quê a esse pai?

**P. Lilica:** Outro fator que me chama atenção é a questão que os pais não são professores, não têm metodologia, eles não têm como fazer com o aluno o que nós fazemos.

**P. Bobinha:** Essa semana passei atividade de matemática, para trabalhar com conjunto, circular e formar dezena, aí a mãe mandou um áudio me perguntando o que era uma dezena.

A experiência da P. G. Laura evidencia a falta de condição de um pai e ao mesmo tempo um sentimento de impotência no que se refere à garantia do acompanhamento das atividades desse aluno, uma vez que o responsável não tem condições de assumir o papel de mediador nessa relação. A ausência de condições das famílias para acompanhar as atividades dos seus filhos envolve diferentes aspectos: existem pais que estão buscando alternativas para garantir o sustento da família e isso gera cansaço físico e emocional, e ainda, depois de uma rotina diária, precisam ajudar seus filhos com as atividades escolares<sup>24</sup>; contudo, os pais não têm obrigação de assumir o papel do professor e nem formação para isso, como destaca a P.Lilica. Além disso, há ausência de conhecimento em relação aos conteúdos propostos nas atividades, por parte de muitos deles, como observamos na fala da P.Bobinha. De acordo com Marcondes e Sigolo (2012, p. 97):

Exigir equidade nas supervisões de tarefas e só considerá-las efetivas quando atendem aos critérios preestipulados pela escola, ignorando, assim, as condições materiais e culturais dos diferentes grupos sociais, acentua as disparidades na aprendizagem das crianças e, por consequência, as desigualdades das famílias.

No contexto investigado, o envolvimento dos pais com a escola e o acompanhamento dos alunos na realização das atividades pedagógicas remotas propostas foram considerados aspectos fundamentais para os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I continuarem estudando. Do ponto de vista técnico e de infraestrutura tecnológica, é possível, mesmo a distância, estabelecer contato direto com os alunos a partir de uma chamada de vídeo, por exemplo, ou com aulas síncronas em plataformas *online*, no entanto, as condições das famílias e o atendimento insuficiente do município, não permitiram que isso acontecesse. Sendo assim, sem contato direto com a professora para constituir relações, explicar as

---

<sup>24</sup> Essa situação evidencia a necessidade ainda maior de valorização da escola pública, que se constitui para muitos sujeitos como o único espaço em que se pode ter acesso ao saber sistematizado e orientação, visto os pais não terem condições de atenderem seus filhos em casa.

atividades propostas, propor intervenções que possibilitassem a compreensão, emergiu nessa pesquisa outro elemento importante para estabelecimento da relação família e escola, a categoria da comunicação. A comunicação só pode ser estabelecida, neste momento, de forma direta, por meio dos ambientes digitais, e, portanto, há necessidade da posse dos dispositivos digitais e acesso à internet por essas famílias, e que é apontado como dificultador para constituição dessa relação.

***P. G. Laura:** [...] não tem condição, não tem acesso, é um aparelho para a família inteira.*

***P. Bela:** Então o que dificulta o vínculo é a condição social que eles têm, é a condição financeira que eles têm, porque é essa condição que não permite um celular melhor, que não permite acesso aos dados móveis.*

Considerando que o acompanhamento das atividades remotas pelas famílias ocorre a partir dos ambientes digitais, a condição socioeconômica, portanto, é de suma importância, contudo, isso reflete as desigualdades de acesso já existentes, conforme aponta a pesquisa do CGI (2020), que afirma que o telefone celular foi o dispositivo mais citado para acompanhamento das aulas e das atividades educacionais remotas, sendo que esse acesso se dá “por 22% dos usuários das classes AB, 43% dos usuários da classe C e 54% dos usuários das classes DE” (CGI, 2020, p. 15). Dessa forma, quanto menor a condição socioeconômica maior a porcentagem de pessoas que utilizam o celular como único dispositivo de acesso à educação nesse contexto de pandemia. Todavia, não basta ter acesso ao telefone celular para ter contato direto com os alunos nesse momento, é necessário acesso à conexão à internet, e este depende do pacote de dados que os pais podem contratar.

***P.G.Luana:** Tem até o telefone, mas não tem internet, tem o telefone, mas não usa naquela região porque não tem sinal.*

***P.Bobinha:** Até a tecnologia móvel é complicada lá, às vezes mando uma mensagem para mãe e depois de dois dias que ela vem me responder, porque, às vezes, dá o retorno e diz assim “oh pró, estava sem crédito”.*

***P.Lilica:** “Vou lá em Abrantes pró, colocar um crédito e te respondo” é assim.*

A contratação do pacote de dados móveis pelas famílias não garante qualidade no serviço de internet oferecido. Segundo um estudo da Aliança Por Internet Acessível, publicado em dezembro de 2020, 20% das pessoas mais pobres no Brasil precisariam usar 8%

de sua renda mensal para comprar apenas 1 GB de dados. De acordo com Sônia Jorge, diretora executiva da Aliança, a falta de cobertura na área rural se deve ao fato das empresas de telecomunicações terem como foco as áreas com grande concentração de pessoas. Nesse contexto, as famílias que vivem no campo enfrentam uma realidade de precariedade da prestação de serviço de internet. Mesmo para as famílias que têm condições de pagar um alto custo pelo serviço, não há oferta de serviço por parte das operadoras em determinadas localidades. Isso aumenta as desigualdades educacionais, sendo necessário investimento em políticas públicas que garantam a essas famílias o acesso às tecnologias digitais e à internet. Como consideram Bonilla e Oliveira (2011, p. 33):

[...] a comunicação é um direito humano básico e, na sociedade contemporânea, ela se efetiva através das tecnologias da informação e comunicação. Logo, o direito ao acesso às TIC e a liberdade de expressão e interação em rede passam, efetivamente, a compor o contexto da constituição da cidadania contemporânea. (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Nesse contexto de pandemia, ter acesso às tecnologias digitais e à internet é uma condição básica para continuidade dos processos educativos e para efetivação do direito à educação para todos, o que, nesse momento, se torna ainda mais excludente. As professoras e gestoras percebem que as ações realizadas nesse momento se configuram como uma saída emergencial, e que para manutenção do vínculo com os alunos elas dependem das condições de cada família, mas sem a garantia de políticas públicas que possibilitem o acesso às tecnologias digitais e à internet.

Todas as dinâmicas que faziam parte do cotidiano escolar foram transformadas e atravessadas pelas tecnologias digitais, a partir disso as relações foram modificadas, assim como o espaço sala de aula e o tempo destinado ao ensino e aprendizagem, visto que agora dependem também da organização e condição de cada família. Esse cenário provoca mudanças em toda a organização dos processos educativos: no espaço/tempo de ensino e aprendizagem, no planejamento, no currículo, na construção do vínculo aluno/escola e na relação entre professor/aluno.

## 5 TEMPOS DE MUDANÇAS: IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

***G.Isabel:** As mudanças foram muitas em tudo, não tem nada que posso relatar que não mudou.*

***P.Lilica:** A mudança ela é total! As nossas práticas, as nossas formas de aula, forma de contato de aluno/família, isso tudo que nós tínhamos como normal, o que era nossa prática constante e diária, ficou para trás.*

Vivemos em tempos de mudança em todos os âmbitos da sociedade, provocada pela imposição do distanciamento físico, uma das estratégias de contenção da proliferação do coronavírus. No contexto educacional, as mudanças pelas quais passam as escolas têm provocado alterações em toda organização escolar, principalmente no espaço/tempo de ensino e aprendizagem, na relação pedagógica, no papel das famílias e no trabalho docente.

No início do ano letivo, em geral, as escolas se organizavam e elaboravam o planejamento educacional que estabelecia os objetivos, metas, conteúdos e intenções dos processos de ensino e aprendizagem, normalmente em consonância com o preconizado por Veiga (2019), que compreende o planejamento como processo dialógico e participativo, considerando que sua elaboração deve ser realizada de maneira compartilhada e coletiva no intuito de formar uma identidade institucional que compreenda as relações interpessoais, profissionais, epistemológicas e culturais: “Nesse sentido, as pessoas refletem, questionam, compreendem e sistematizam os problemas coletivos e apresentam soluções para os problemas detectados. A convivência humana fortalece o papel transformador da educação.” (VEIGA, 2019, p. 18).

Ainda de acordo com a autora, o planejamento é um processo contínuo de reflexão e ação educativa, “o planejamento está sempre em processo, portanto em evolução, avaliação e reconfiguração. Ele não é um processo estático e exclusivamente técnico” (p. 18). Esses aspectos apresentados por Veiga ressaltam o caráter dinâmico, constante e processual do planejamento educacional, ademais, a autora considera que ele está dividido em três níveis de intervenção: “o macro que compreende o âmbito nacional; o meso ou intermediário que atua junto aos Estados, Distrito Federal e o micro que atinge as unidades educativas e o município onde estão inseridos” (VEIGA, 2019, p. 21).

No ano letivo de 2020, devido à COVID-19 e consequente fechamento das escolas, em março, em nível macro, não tivemos um planejamento sistemático e articulado com orientações nacionais para continuidade dos processos educativos, somente a suspensão das aulas presenciais e autorização para realização das atividades não presenciais. Em nível intermediário, no Estado da Bahia, também tivemos somente Decretos com a suspensão das aulas presenciais. Dessa maneira, em nível micro, cada município tomou medidas próprias para garantir a continuidade do ano letivo e o acesso às atividades não presenciais para os alunos. Segundo Faustino e Silva (2020, p. 59), “as medidas de paralisação anunciadas à educação vieram sem aparente planejamento e orientação, sendo aos poucos construídas pelo MEC, mas de imediato impostas às escolas, deixando gestores, coordenadores e professores em conflitos”.

Entre as mudanças impostas aos professores, está a forma de realização do trabalho docente, que passou a ser realizado em/de casa, de maneira remota. O “[...] trabalho remoto (*home office*) é uma modalidade do chamado teletrabalho, no contexto da pandemia se deu de forma emergencial, sem tempo para planejamento e preparação prévia dos trabalhadores envolvidos nesse processo.” (BERNARDO; MAIA; BRIDI, 2020, p. 9).

Dessa forma, para organizar o trabalho pedagógico e elaborar o planejamento educacional, as escolas municipais seguiram orientação das Secretarias de Educação. No caso de Camaçari-BA, a Secretaria de Educação apresentou o *Projeto Mais e Melhor Educação: em casa*<sup>25</sup>, inicialmente para os gestores escolares, solicitando a formação do Comitê Escolar para adoção de estratégias para garantir que os alunos tivessem acesso às atividades pedagógicas remotas. No início do mês de maio de 2020, as escolas começaram a trabalhar com o Projeto, sem publicação de nenhuma Instrução Normativa<sup>26</sup>; essa somente é publicada em setembro do mesmo ano. Nesse contexto, houve modificações relacionadas a toda organização do trabalho pedagógico, as professoras e gestoras apontaram mudança de planos em relação aos Projetos que tinham escolhidos *a priori*:

---

25 Projeto que tem o intuito de oferecer atividades pedagógicas para possibilitar a continuidade do ano letivo, e que foram denominadas pela Instrução Normativa nº002/2020, como atividades pedagógicas remotas, e foi discutido nessa dissertação no Capítulo 4.

26 Essa Instrução publicada em setembro dispõe sobre a regulamentação do Regime Especial das atividades pedagógicas remotas diferenciadas para a reorganização e cumprimento do Calendário Escolar do ano letivo de 2020, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Camaçari- BA em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pela COVID-19.

**G.Isabel:** Lá na escola, a mudança começou com o projeto que a gente tinha decidido trabalhar e a gente decidiu guardar, a sequência didática também está guardada e a gente prepara as atividades pensando naquilo que a criança pode fazer, caso ela não tenha suporte, então quando digo mudou no nosso... mudou muito.

**P.G.Luana:** O projeto que elas tinham não trabalharam 100%, reduziu por conta do distanciamento.

**P.G.Laura:** Lá na escola, não temos realizado projetos como realizávamos no presencial, então, hoje, cada um busca atender às necessidades do seu grupo, a gente discute sobre o rendimento do seu grupo, mas, assim, não temos projetos como tínhamos antes, que envolvia desde o cartaz exposto na parede à atividade de sala, então, hoje, com a distância, isso se perdeu um pouco e a gente não conseguiu retomar.

Na percepção das professoras e gestoras, houve um abandono dos Projetos que eram trabalhados nas escolas e passaram a planejar atividades buscando atender às necessidades imediatas de cada grupo/turma, devido à ausência das aulas presenciais. Foi recorrente nas conversas a necessidade de elaborar atividades que as crianças pudessem realizar com pouca ou nenhuma orientação da professora, o que demandou incluir no planejamento orientações às famílias.

**P.Bobinha:** Então, quando elaboro minhas atividades, existem as orientações, por exemplo, procure um lugar organizado, em que a criança esteja à vontade para fazer a atividade da melhor maneira.

**P.Bela:** Então, planejar, para esse tempo de pandemia ... Fiz várias descobertas até perceber ajustes que precisam no meu planejamento normal, porque, às vezes, você coloca as coisas assim... Mas, agora, na pandemia, a gente detalha mais, a gente começa “procure um lugar seguro, monte um cantinho, pode ser qualquer lugar”, então voltamos para o processo inicial, genuíno, planejar para esse tempo foi muito bom para mim, observei os detalhes, tenho estratégias [...] pense numa coisa que gostei muito foi planejar para esse tempo, os detalhes. Rever o processo de ensino e também de aprendizagem.

Planejar em tempos de pandemia envolveu, de acordo com as professoras, rever os processos de ensino e aprendizagem, pois houve modificações na relação pedagógica que implicou inserir as famílias, que, agora, participam do processo educativo formal na relação entre professor/aluno. O envolvimento das famílias na mediação entre professor/aluno traz desafios, considerando que, além de pensar, planejar e elaborar atividades para possibilitar aprendizagem aos alunos, as professoras tiveram que elaborar orientações para que um adulto da família “ensinasse” ao aluno. Dessa maneira, uma das estratégias utilizadas foi detalhar no

planejamento o passo a passo, com orientações aos pais em relação à organização do espaço para estudo dessa criança, bem como dos conteúdos propostos nas atividades.

**P.Lilica:** *Tínhamos, antes, os componentes curriculares, os objetivos e tudo. Hoje, já traz orientações à família. Então, meu planejamento hoje, além de pensar em alcançar aquela criança, também tenho que pensar em alcançar, traduzir para aquele pai com as orientações, ou seja, tenho que alcançar também aquele responsável, como ensinar de alguma forma, ou como ministrar aquele conteúdo para o aluno. Então, o planejamento, de certa forma, ganha essa nova face de orientação aos pais. [grifo nosso]*

A partir dessa relação pedagógica mediada pelas famílias, as professoras perceberam também a necessidade de escuta e diálogo com os pais para pensar nessas atividades, em um processo que se aprende no percurso, a partir da experiência que essas famílias vivenciaram:

**P.Bobinha:** *Toda vez que vou entregar o Vale [Merenda], dialogo com os pais, para ver como está, se a quantidade de atividades por dia é suficiente. Às vezes, a mãe diz “olhe, pró, está muito complicado, tem muita coisa para fazer”, aí dou uma reduzida, “Ah essa atividade que tem muita coisa para ler é complicado, pró, faça uma coisa mais prática” e a gente vai ouvindo essa família, estou indo e voltando no meu planejamento o tempo inteiro.*

Além de elaborar esse planejamento detalhado, as professoras e gestoras tinham que fazer relatórios mensais, com informações referentes à oferta das atividades pedagógicas remotas, a participação das famílias/alunos no ambiente digital, assim como a quantidade de alunos que recebiam as atividades impressas e aqueles que devolviam. A partir disso, com o passar do tempo, houve orientação da Secretaria de Educação para que as escolas modificassem o planejamento e as orientações dessas atividades:

**P. Lilica:** *Teve uma formação que a Secretaria fez uma proposta, aquela sugestão bem “sutil”... Faça! Na entrega do Vale, deveríamos entregar para os pais o planejamento mensal todo concluído, para quê? Para que esse pai pudesse, através desse documento, acompanhar as aulas, evitando assim que esse aluno, por falta de energia, internet ou porque o celular pifou, pudesse estar efetuando essas atividades no dia. Fiquei dois dias dormindo quase duas da manhã para fazer o planejamento de 3 de novembro até 30 de dezembro. Nós entregamos aos pais. Estávamos até nesse instante discutindo com o Comitê, se nós temos a prática de planejar, de avaliar para ver por semana. Poxa! Essa atividade não foi legal, o aluno não deu a devolutiva que esperávamos, vamos corrigir na próxima semana, mas com esse planejamento todo prontinho isso não acontece, o pai vai seguir rigorosamente o que está aí, se deu certo deu, se não deu, vamos passar para o próximo. Então, acabou-se a história de rever. Foi outra questão que para mim não foi um ponto positivo nessa pandemia: esse planejamento mensal, uma coisa que era semanal*

*para que pudesse rever, corrigir, analisar e avaliar... Está aqui meu bloco [mostra o planejamento impresso]... mulher, aff.*

O planejamento, que acontecia de forma semanal para que pudessem rever as propostas de atividade e adequar às necessidades das famílias, foi modificado, passou a ser realizado mensalmente, com o passo a passo orientando as famílias para a realização das atividades propostas aos alunos, como bem coloca a P.Lilica, que critica essa mudança, visto que foram propostas atividades mensais que independem do avanço, do ponto de vista da aprendizagem do aluno, ou seja, mesmo que o aluno não tenha entendido o conteúdo proposto na atividade, a família deveria seguir as instruções da próxima atividade programada, e orientar o aluno na realização. Isso demonstra que a Secretaria de Educação considerou o planejamento enquanto instrumento técnico de orientação aos pais, de forma estática, e não como processo de reflexão e ação educativa, dialógico e participativo, que garantisse a avaliação e reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem, como podemos observar na fala da P.Lilica. Ademais, essas atividades pedagógicas remotas apresentaram ênfase nos conteúdos curriculares:

**P.G.Luana:** *A gente começou tentando trabalhar os conteúdos normais do 4º ano e 5º ano, mas a gente percebeu que não estava correto, porque tinha aqueles alunos [como no presencial também], uns avançavam e outros não, mas os que não conseguem avançar ficam ainda mais para trás do que se fosse presencial e são esses que têm mais dificuldade de acesso ao celular, ao computador.*

**P.G.Laura:** *Luana, lá na escola é diferente da sua, compreendo até essa questão que você traz e é louvável, mas lá a gente não interrompeu a dinâmica do que se fazia para cada grupo, hoje trabalho com o Educar pra valer<sup>27</sup>, estamos hoje finalizando o caderno I e eles têm o livro Ápis<sup>28</sup>, e a gente segue.*

**P.G.Luana:** *Mas quando falo assim... conteúdo, o Educar pra valer, elas [as professoras] também estão trabalhando, e iniciaram o caderno II, mas assim para dar sequência no livro, 4º e 5º ano, a professora vem trabalhando a sequência do livro, principalmente as matérias de história, geografia e ciências. Mas o 1º e o 2º ano elas buscam mais trabalhar português e matemática, principalmente o português [...] apesar de que a gente não pode achar que o livro é o único*

27 O Programa Educar pra Valer “É um programa da Associação Bem Comum, uma organização sem fins lucrativos. A missão do Educar pra Valer é prestar cooperação técnica aos municípios brasileiros com a finalidade de apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão, tendo por base as evidências e resultados do IDEB referenciados na experiência do Município de Sobral e no Programa PAIC do Estado do Ceará.” (PROGRAMA EDUCAR PRA VALER). De acordo com as professoras e gestoras, no caso das escolas do campo de Camaçari, foram adotados os Cadernos desse programa que contém atividades de Língua Portuguesa e Matemática.

28 Coleção de livros didáticos das Editoras Ática e Scipione adotados no município.

*instrumento, mas a sequência mesmo do livro, das outras matérias: história, geografia e ciências ficam um pouco a desejar, mas não por causa dos professores.*

**G.Isabel:** *A gente tenta atender os meninos com as atividades impressas que levam para casa somente com o Educar pra Valer e com o bloco que os professores preparam, a gente não está trabalhando com livro didático Ápis, não temos quantidade suficiente para cada aluno, estamos exclusivamente com o Educar pra Valer e os blocos de atividades preparados pelos professores.*

Podemos observar que apesar das mudanças impostas pelo cenário da pandemia, em algumas escolas do campo houve a permanência da utilização dos livros didáticos para cada ano do Ensino Fundamental I, assim como da sequência dos conteúdos curriculares presentes nesses. A utilização do livro didático como recurso pedagógico no contexto escolar é marcada historicamente. De acordo com Pina (2009, p. 19),

[...] mesmo diante das transformações metodológicas implantadas a partir dos avanços tecnológicos, vivenciados na atualidade, o livro escolar continua a ser o material didático mais utilizado nas salas de aula do Brasil. Podemos mesmo afirmar que o histórico do livro didático vem ao longo dos anos entrelaçado com a história das próprias disciplinas escolares.

Ademais, a partir da fala da P.G.Luana, podemos observar que, às vezes, o livro didático é utilizado pelo professor como “orientador” na sequência de conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula. Segundo Oliveira (2014, p. 3), as práticas escolares no Ensino Fundamental “estão estreitamente associadas ao uso do livro didático, sendo este utilizado como currículo pré-ativo”. Podemos perceber que durante a pandemia houve a continuidade da utilização do livro didático como recurso, mas também uma preocupação em cumprir com os conteúdos curriculares de cada ano a partir das propostas das atividades pedagógicas solicitadas para os alunos fazerem em casa, no livro didático e/ou impressas, e a exigência de comprovação desta realização. Chehaibar (2020, p. 87-88) considera que:

Tem-se insistido no cumprimento do programa, na realização de atividades em casa "alinhadas" com o currículo, como se o único sentido de educar fosse dar conta dos conteúdos prescritos no plano e nos programas de estudos. Além disso, deve ser documentado em "pastas de experiência" que permitem que os professores se qualifiquem para "salvar o ano letivo". (tradução nossa)

Ao analisar as práticas adotadas no contexto educacional do México, o autor identifica que há uma centralidade na proposição de atividades pedagógicas para serem realizadas em casa pelos alunos, além disso, há necessidade de comprovação de realização dessas como formas de cumprimento da carga horária do ano letivo. No Brasil, Oliveira e Mousinho (2020) consideram que, mesmo em tempos de pandemia, há uma supervalorização dos conteúdos curriculares. Martins e Almeida (2020, p. 5) também corroboram com essa percepção de que nas escolas “o foco é no conteúdo a ser transmitido, com a gravação de vídeoaulas e envio de apostilas”.

No caso do município de Camaçari-BA, no que se refere ao cumprimento dos dias letivos, a Instrução Normativa Municipal, que regulamentou a reorganização e cumprimento do calendário escolar no ano letivo de 2020, publicado em Diário Oficial em setembro, enfatizou a necessidade das escolas da rede registrarem as atividades realizadas pelos alunos como forma de validação e cumprimento do ano letivo. Segundo o Art. 37:

**Parágrafo único.** As atividades pedagógicas remotas desenvolvidas pelas Unidades Escolares, no período de 18 de maio de 2020, até quando durar a suspensão das atividades presenciais deverão ser validadas pelo Comitê escolar e registradas no formulário de relatório de aulas/atividades e após o retorno das atividades, se estiver em consonância ao disposto nesta Instrução Normativa. (CAMAÇARI, 2020, p. 16).

O registro das atividades dos alunos e acompanhamento das aprendizagens é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem, no entanto, nesse contexto pandêmico, mais do que ofertar atividades com o foco nos conteúdos curriculares poderíamos ampliar o universo formativo tanto dos estudantes, quanto das famílias. Pretto, Bonilla e Sena (2020, p. 16) consideram que

[...] os conteúdos específicos de cada componente curricular seriam adaptados para dialogar com temas associados aos campos da saúde, meio ambiente, política, história, a fim de possibilitar uma formação cidadã ampla para o conhecimento e, conseqüentemente, o enfrentamento das questões que configuram e têm sido expostas pela pandemia.

Todavia, percebemos que no município de Camaçari-BA, nesse momento de pandemia, houve permanência da estrutura curricular, dos conteúdos e dos princípios do ensino presencial, com foco no cumprimento dos dias letivos, ênfase nas atividades pedagógicas remotas para cada etapa da Educação Básica, e exigência para as unidades escolares para realizarem os registros dessas atividades como garantia e validação desses dias letivos. Nessa perspectiva, cada unidade escolar do município buscou estratégias para continuidade dos processos educativos.

## 5.1 CONTINUIDADE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO PANDÊMICO

No contexto das escolas do campo, das professoras e gestoras participantes desta pesquisa, foram utilizadas diferentes estratégias para continuidade dos processos educativos: orientação para uso do livro didático *Ápis* (nas escolas que tinham quantidade suficiente para cada aluno), Caderno do Educar pra Valer, atividades pedagógicas impressas (elaboradas pelas professoras de cada turma) entregues às famílias, ademais, algumas propostas de atividades enviadas por *WhatsApp*. O ambiente de comunicação utilizado diariamente para orientar as famílias e os alunos na realização de todas estas atividades, de forma geral, foi o *WhatsApp*.

**P.Juli:** *Na minha realidade, o único vínculo que tenho com eles é através do WhatsApp.*

**P.Bobinha:** *É o WhatsApp que está aproximando essa família à escola, é o único caminho que a gente tem.*

**P.G.Laura:** *O que mais a gente utiliza lá na comunidade é só o WhatsApp, eles não conhecem outros aplicativos, os que conhecem diz para mim que não têm condição de baixar, porque o telefone não comporta.*

**P.Lilica:** *Para mim, a plataforma que utilizo única é o WhatsApp.*

**G.Isabel:** *Lá na escola não é diferente não, já utilizávamos o WhatsApp, era a única maneira que tínhamos de contato com a família. Agora, a diferença é que o WhatsApp não é só com a família, a gente fala diretamente com a criança em algumas das turmas. [...] o que foi completamente inserido foi o WhatsApp.*

O *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens instantâneas que permite trocar mensagens, áudios, vídeos, imagens, documentos, fazer ligações e chamadas de vídeo de

modo gratuito<sup>29</sup>. Segundo Lucena, Oliveira e Pereira Júnior (2017, p. 261) “o sucesso e a adoção do *WhatsApp* se deve a portabilidade em relação aos aparelhos móveis, gratuidade dos serviços, a usabilidade e a simplicidade que oferece de *interface*”. As professoras e gestoras criaram grupos no *WhatsApp* para cada turma, e nesse contexto houve mudanças na rotina escolar:

**P. Bela:** *Mudanças na rotina a gente não pode negar que são muitas, a rotina escolar mudou, a minha sala virou um grupo de WhatsApp.*

**P.G.Laura:** *Cada turma tem seu grupo de WhatsApp.*

O espaço da sala de aula transformou-se em um ambiente digital que se torna também ambiente de ensino e aprendizagem e, nesse contexto, é necessário estabelecer outras relações, uma nova dinâmica. A relação professor/aluno, mediada por dispositivos digitais, apresenta características diferenciadas, os sentidos são outros, pois é necessário também utilizar diferentes linguagens como áudio, vídeo, imagens. No ambiente do *WhatsApp*, além dessas linguagens, são utilizadas representações visuais como forma de expressar sentimentos e emoções, como os *emoticons* e *emoji*:

**Figura 6 - Emojis**



Fonte: Tecmundo.

<sup>29</sup> Algumas operadoras e empresas de tecnologia utilizam a prática de *zero-rating*, que oferece o acesso de forma “gratuita” ou sem cobrar pelo tráfego de dados móveis, alguns serviços, entre esses a utilização dos aplicativos de mensagens por meio dos planos. Segundo Flávia Lefevre (2015), da forma como vem sendo comercializada pelos provedores de Internet no Brasil, essa prática favorece as empresas de infraestrutura de telecomunicações “[...] com Poder de Mercado Significativo, que atuam como provedores de acesso à Internet, [e que] se associam a empresas fornecedoras de conteúdos e aplicações, potencializando os efeitos anticoncorrenciais e desestimuladores para a inovação por pequenas e médias empresas.” (Zero-rating, planos de serviço limitados e o direito de acesso à Internet) Disponível em: <https://politics.org.br/edicoes/zero-rating-planos-de-servi%C3%A7o-limitados-e-o-direito-de-acesso-%C3%A0-internet> Acesso em: 20.ago.2021.

Essas expressões faciais representadas pelos emojis se configuram também como uma maneira de utilizar as expressões “corporais”, os gestos, etc., que temos no contato face a face, mas no contexto pandêmico ficou prejudicado devido ao distanciamento físico. De acordo com Paiva (2016, p. 382):

[...] os emoticons são representações tipográficas de expressões faciais, como :) [...] os emojis, que são gravuras produzidas com a tecnologia criada por um grupo sem fins lucrativos denominado Consórcio UNICODE e os *Stickers*, figurinhas disponíveis em algumas plataformas como o Facebook, por exemplo.

No contexto pesquisado, as professoras utilizaram as figurinhas para demarcar os tempos das atividades propostas, em uma tentativa de estabelecer uma rotina, assim como para demarcar o tipo de atividade que seria desenvolvida na sequência, ou seja, o tempo da leitura, do vídeo e do áudio.

*P.Lilica: Tem hora do vídeo, então eu sempre trago esses despertamentos, hora da leitura. Aí eles já conhecem aquelas imagens, é como se fosse um chamar, um despertar para o que vai vir. Se vai ser um áudio, um vídeo.*

O *WhatsApp* é, portanto, o ambiente que tem possibilitado outras formas de interação com os alunos, assim como novas formas de ensinar, gerando transformações nos processos educativos, nos modos de educar e serem educados. As professoras e gestoras utilizaram o ambiente *WhatsApp* para interagir com as famílias e os alunos, além de orientar a realização das atividades impressas enviadas, fazer indicação das páginas dos livros didáticos e que deveriam ser realizadas as atividades, enviar propostas de atividades pedagógicas e também por esse meio solicitavam às famílias o envio dos registros da realização dessas (por fotos, vídeos e áudios).

*G.Isabel: Os meninos maiores, aqueles que têm acesso diretamente, mandam áudio tirando dúvida de alguma atividade, e aí os professores também respondem via áudio, mas o resumo é esse falando diretamente da criança. Não são todos. Os maiores que mandam esses áudios com perguntas diretamente para o professor são crianças de entre nove e onze anos, poucas do 3º ano e a maioria são do 4º e 5º ano.*

*P.G.Luana: Eles mandam fotos, áudios, manda vídeos, são poucos, os poucos que têm acesso à internet.*

**P.Juli:** *Porque aí a gente pede para mandar um áudio, sei lá, faça a leitura daquele poeminha e tal que a gente trabalhou para poder a gente acompanhar a leitura, fazer outros trabalhos.*

No ensino presencial, na relação entre professor/aluno, são utilizados gestos, entonação de voz, o olhar, as expressões faciais e toda linguagem corporal para facilitar o entendimento do aluno; no ambiente do *WhatsApp*, as professoras utilizaram diferentes linguagens como áudios, vídeos, e imagens:

**P.Juli:** *A única maneira é utilizando o celular que é onde eu mando um videozinho, onde faço uma ligação no privado, onde mando uma mensagem, um áudio, faço uma brincadeira, faço alguma intervenção com eles através do celular.*

**G.Isabel:** *No WhatsApp, a gente tem o recurso por áudio, vídeo ou por foto, em algumas turmas a gente ainda consegue acrescentar um vídeo no Youtube, mas não é com tanta frequência.*

A relação pedagógica, nessa perspectiva, é reconfigurada, pois passa a se constituir em um ambiente digital onde o tempo é dinâmico e fragmentado. Santaella (2007) considera que em tempos de mobilidade, os estados de presença e ausência se misturam, sobrepondo-se em um mesmo espaço, “estar lá de onde me chamam, e estar aqui, onde sou chamado, ao mesmo tempo”(p. 236). Nesse sentido, com um dispositivo digital conectado à internet podemos experimentar diferentes temporalidades, saímos de uma lógica sequencial e linear de tempo, para uma relação complexa que provoca transformações nos diferentes espaços sociais. (BONILLA, 2002).

Lemos (2013) também ressalta que houve modificações na sociedade que redefinem a noção de espaço e tempo, visto que se constitui uma nova dinâmica social, e dentre as características das tecnologias digitais que influenciam nessas mudanças, o autor destaca a instantaneidade, a ubiquidade (estar ao mesmo tempo em toda parte) e a conectividade generalizada. Contudo, para que esses estados se misturem, é preciso acesso às tecnologias digitais e à internet a todo o momento, em qualquer hora e lugar, realidade ainda distante no contexto das famílias e dos alunos que vivem no campo. Ademais, a educação formal é marcada historicamente por rotinas definidas *a priori* e por um tempo delimitado por marcadores como: calendário do ano letivo, bimestre/trimestre, hora/aula, tempo de recreio/intervalo etc. Guizzo, Marcello e Muller (2020, p.15) consideram que o tempo e

espaço escolares demarcam na vida de crianças e adultos rotinas que são específicas, mas antes da pandemia tinham um espaço delimitado, a escola. No entanto, “[...] à medida em que as escolas se fecham e as atividades escolares remotas invadem as casas, a estratégia encontra-se na transferência da marcação desse tempo, por meio de vários dispositivos, para as famílias.” As professoras e gestoras percebem essa mudança temporal relacionada ao retorno das atividades que são propostas:

***P.Juli:** No começo da pandemia, eles ficavam em casa com os filhos, eles até cobravam da gente, porque a gente passava atividade, principalmente nos primeiros 15 dias... ah não, a gente vai retornar daqui a 15 dias, aí prorrogou mais esses 15 dias. Aí, eles, “pró, tem dever?” “Pró, manda um dever, manda alguma coisa”, então eles cobravam da gente, porque os meninos estavam em casa sem ter o que fazer e eles queriam ocupar com atividade, então a gente tinha um retorno aí.*

***P.Lilica:** Então, eles têm total dependência do horário de disponibilidade desses responsáveis [...] as atividades chegam no horário e no momento que é possível para o pai realizar aquela atividade, então pode ser onze da noite, pode ser cinco da manhã, pode ser o horário que for... estou recebendo atividade para correção.*

***P.G.Laura:** Então, posso fazer qualquer hora, posso mandar 21h30min, não tenho compromisso, junto as atividades e mando no final de semana, então ficou tudo muito solto.*

No espaço familiar, o tempo é organizado de acordo com a rotina que cada família consegue estabelecer neste contexto pandêmico. Dessa forma, as professoras apontam dificuldades para acompanhar a realização das atividades dos alunos, pois é necessário considerar as diferentes temporalidades, além disso, contextos familiares diversos e desiguais. Esses tempos também sofrem influência dos diferentes tempos de pandemia. As professoras e gestoras apontam que no início em que foi decretado o isolamento e fechamento das atividades comerciais, elas contavam com maior envolvimento dos pais no acompanhamento das atividades e retorno com as mensagens instantâneas no grupo de *WhatsApp*. No entanto, quando houve, no tempo de pandemia, a diminuição das taxas de ocupação de leitos de UTI e reabertura das atividades comerciais, muitos pais começaram a sair para trabalhar, e como, em geral, os alunos utilizavam o celular dos pais, isso dificultou o acompanhamento dos processos educativos dos filhos no tempo escolar.

Nesse contexto, emergiram dificuldades em conciliar o tempo que a família dispunha para dar um retorno das atividades propostas pelas professoras, com o tempo escolar.

**P.Juli:** [...] Antes no início, eles estavam em casa, então eles seguiam o cronograma, nosso horário é de 8h às 10h, no decorrer desse período havia uma devolutiva das atividades, mas a partir desse momento que começou a abertura dos trabalhos e tudo, eu estou totalmente à mercê da disponibilidade deles. Quando chega ao final de semana, chega não sei quantas páginas, não sei quantos áudios tudo de vez, de uma criança só para poder a gente dar o retorno. E eu acabo dando esse retorno por quê? Porque, se eu não der, sei que aquele aluno vai dizer “poxa a pró nem ligou”.

**P.Bela:** Hoje, a gente não pode assegurar que essa criança tenha esse celular, porque os pais voltaram a sua normalidade e levam seus celulares para o trabalho. Então hoje, ele não tem esse acesso à tecnologia durante o dia.

**P.G.Laura:** Lá atrás, logo quando iniciei o trabalho, na minha compreensão, eu tinha que ficar as quatro horas com o menino interagindo, e aí o que acontece? Dava certo, quando tinha internet os pais estavam presentes, os pais estavam sentados com o menino fazendo. Depois de um mês, mais ou menos fazendo isso, recebi a informação, via SEDUC, através de uma reunião, que não era aquele tempo. Era uma hora e meia. Misericórdia! Com essa história de uma hora e meia foi que a coisa desandou de vez, em vista do que tínhamos antes. Então juntou o rompimento do primeiro amor, com faço qualquer hora, com não preciso mais ficar durante a manhã, não preciso mais acompanhar, então isso foi um misto na cabeça do pai.

Antes da pandemia, o tempo de aula era delimitado e cronometrado pela rotina escolar. No contexto pandêmico, há uma tentativa das escolas em manter uma rotina de estudo para os alunos em casa nos moldes da rotina escolar, e a partir disso as professoras propõem uma marcação temporal para as famílias seguirem, com o cronograma das atividades e horários demarcados por meio de mensagens instantâneas enviadas para as turmas pelo *WhatsApp*, e orientações que foram escritas e impressas nas atividades entregues. Entretanto, muitas famílias não conseguiram seguir essa marcação e cumprir os horários estabelecidos pelas professoras para realização junto com os alunos e cumprir com o envio diário dos registros das atividades pedagógicas propostas (seja por áudio, vídeo e/ou fotos), visto que cada família tem rotina própria, as quais, no contexto pandêmico, também sofreram modificações, dependendo das condições, seja de infraestrutura física e tecnológica, ou de disponibilidade para estar junto com a criança e orientar a realização da atividade, no momento que a professora enviava para o grupo.

Todo esse contexto provocou, de acordo com as professoras e gestoras, a ausência de rotina, tempo delimitado para os estudos em casa e conseqüentemente falta de acompanhamento das crianças. Com isso, houve modificação no tempo de retorno das

atividades, pois os registros das atividades deveriam ser enviados via grupo do *WhatsApp*, assim, quem tinha acesso à internet, e disponibilidade para acompanhar a criança de forma síncrona, dava esse retorno com envio de fotos, áudios e vídeos das atividades realizadas por elas. Dessa maneira, o retorno dessas atividades não tinha horário e nem regularidade, o que dificultou o acompanhamento em relação às aprendizagens das crianças de forma contínua e a interação professor/aluno.

**P.G.Laura:** *Tenho 16 crianças na minha sala, hoje, se eu disser a você que, diariamente, fielmente, não tenho nem 6 que me dê um alô todos os dias [...] então oscila, tem dia que tenho alô de 8 crianças, tem dia que tenho alô de 6 crianças, tem dia que não tenho alô de ninguém, fico eu sozinha lá na minha sala virtual.*

**P.G.Luana:** *Há uma interação onde o professor está fazendo um trabalho, elaborando um bom trabalho, mas não tem retorno nem de 50% dos alunos, essa interação é um pouco fraca. Como a gente vai interagir só com um ou dois alunos?*

**G.Isabel:** *Tem dias nos grupos que percebo que os professores dão “oi”, bom dia, explicam a atividade e ninguém dá sinal de vida. Há semanas que eles interagem muito mais, que estão muito mais animados.*

**P.Juli:** *[...] Então, quando apita meu celular e é do grupo, um aluno se posicionou, eu tento imediatamente mandar um áudiozinho para ver se ainda pego ele, se ele que mandou mesmo, às vezes, não, quando eu pego é a mãe: - Não, pró, aqui é mãe de não sei quem, é que ele gravou e antes de eu sair enviei para senhora e tal.*

Podemos perceber que houve ausência de interação síncrona, direta com os alunos nos grupos de *WhatsApp*, isso modifica a relação pedagógica considerando que o tempo pedagógico não ocorre no mesmo espaço/tempo, mas na casa de cada aluno e no tempo possível para cada família. Segundo Veiga, (2019, p. 68):

O tempo pedagógico é aquele da experiência vivida e de trabalho pedagógico. É o tempo predominante na sala de aula, onde o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer de forma contínua, onde as decisões pedagógicas são tomadas, onde o conhecimento é construído, onde ocorre o diálogo, o compartilhamento, a solidariedade. (VEIGA, 2019, p. 68)

No contexto pandêmico, esse conceito de tempo pedagógico apresentado pela autora é reconfigurado, visto que os processos de ensino e aprendizagem passam a ocorrer de forma descontinuada, no tempo de cada família, apesar das professoras tentarem, por meio das orientações diárias no *WhatsApp*, estabelecer uma rotina contínua com a proposição de

atividades seguindo uma sequência didática do planejamento anteriormente elaborado. No contexto remoto e digital, elas percebem que essa ausência do tempo pedagógico como antes compreendido, dificultou o acompanhamento dos alunos.

No grupo do *WhatsApp*, essa interação foi considerada fraca devido à pouca participação diária da maioria dos alunos/famílias no grupo. Alguns aspectos são destacados pelas professoras e gestoras que dificultam essa participação síncrona dos alunos diariamente: em geral, o celular não é próprio do aluno, ausência de condições de infraestrutura tecnológica da família (ausência do dispositivo e/ou conexão à internet), e falta de disponibilidade/conhecimento dos responsáveis para fazer orientação e acompanhamento do aluno.

***P.Bela:** Além de robô, me sinto num centro espírita, porque você fica o tempo todo pensando “o que vou postar essa semana? Joana você tá aí? Se você tá aí dê um salve”. Essa ausência da ação, traz o silêncio para dentro da alma [...] Por isso que eu digo que trabalho com espíritos e, às vezes, dia de sábado que eu consigo ter respostas das crianças. [grifo nosso]*

***Pesquisadora:** Quando você fala que trabalha com espíritos, é em que sentido, Bela?*

***P.Bela:** Meu grupo tem 11 crianças, de 11 crianças só tenho retorno por dia de 3 crianças. Então, quando falo em espírito, é porque não tem ninguém ali para responder, no 3º ano ninguém responde.*

***P.Bobinha:** [...] A gente prepara de uma forma que essa família consiga contribuir, mas só que, às vezes, a gente não consegue ainda, mesmo com toda sensibilidade que estamos tendo nesse momento. Essa família tem tanta fragilidade que a gente não consegue contribuir com a aprendizagem dessa criança. Os desafios são muitos e a gente vai fazendo o que a gente pode nesse contexto todo.*

A falta do contato direto com aluno foi um aspecto recorrente nas conversas, visto que a presença física, no ensino presencial, possibilitava a construção do vínculo, o acompanhamento direto em relação à aprendizagem, realização das atividades, assim como a avaliação relacionada ao entendimento do aluno no que se refere ao conteúdo ensinado. Todavia, no contexto de distanciamento físico que foi imposto, quando os alunos estão em casa, a relação professor/aluno dependia da disponibilidade/condição de cada família, e no contexto das escolas do campo em que as professoras e gestoras trabalham, em geral, não tinham condições para acompanhar o filho(a) e as orientações de forma síncrona, muito menos de enviarem o retorno dessas no momento estabelecido pela escola.

Devido a estas diferentes temporalidades e condições desiguais das famílias, com o passar do tempo, nas rodas de conversa, as professoras começam a relatar uma diminuição na participação dos alunos/famílias nos grupos do *WhatsApp*:

**P.Lilica:** *Nosso mundo se resume ao WhatsApp que, ultimamente, nos nossos relatórios nós temos redigido como falido. Porque, gente, a turma... é como se eles dissessem assim: “pró, não quero mais os seus áudios, não quero mais os seus vídeos”, não quero mais o seu “Bom dia meus amores! E aí?”.*

**P.Bela:** *(risos)*

**P.Bela:** *E aí você começa a perceber um desinteresse das crianças, eles começaram muito eufóricos ali, vivos, respondendo, depois foram se desinteressando, aí fui mudando, porque mandava áudio “Bom dia! Hoje é segunda-feira, 09 de novembro, mais um dia de rotina Mais e Melhor Educação em Casa, quero que todo mundo se levante aí e vá ver como está o dia. Vou fazer a chamada e todo mundo aí vai dando ok”, quando vi que estava enchendo o saco, comecei a colocar pequenos vídeos. [...] Vídeos iniciais “Oh estou te vendo, não estou te vendo acorde aí”, com a minha cara, então eles começaram a reagir. Vídeo bobo, hoje é receita, não sei cozinhar mas bora lá, acorde aí. Então percebi que isso mudou um pouquinho, mas ainda é no WhatsApp.*

**G.Isabel:** *Outra estratégia que a gente utiliza é mandar cartas, mandar vídeos, áudios, que só texto não funciona, a gente vai tentando encontrar essas estratégias.*

**P.G.Luana:** *Mas tenho aqueles que estão fazendo, que de tempo em tempo sinaliza assim para mim: “olhe, pró, tô aqui, tô acompanhando, não tenho condições de mandar foto não, porque tá quebrado, não tem como mandar, mas estou aqui, tô acompanhando”.*

A partir da falta de participação regular das famílias, as professoras e gestoras começam a buscar estratégias de mudança na prática pedagógica para aumentar essa participação e o retorno das atividades, como pode ser observado na fala da P.Bela, que tenta estabelecer uma rotina diária no grupo, inicialmente com o calendário, em seguida, com a chamada, rotina que utilizava na sala de aula presencial. Com um tempo de vivência no ambiente do *WhatsApp*, percebeu a necessidade de mudança e começou a produzir vídeos curtos e próprios para chamar atenção dos familiares e dos alunos, entretanto, ressalta que essa modificação, na prática, aumentou um pouco esse retorno, mas que ainda assim a relação professor/aluno ficou restrita ao *WhatsApp*. As professoras percebem que existem outras possibilidades e ambientes que poderiam utilizar para interagir com os alunos:

**P.Lilica:** *Na escola de meu filho, lançaram todas as redes sociais, utilizam o Google meet, o Youtube, uma série de redes e eles têm acesso aos módulos, fazem a atividade, respondem e o professor interage. [...] mas assim, para nós, para mim a plataforma que utilizo única é o WhatsApp. Eu tenho um questionamento a essas ferramentas, a essas redes sociais. Para mim, atribuo o fato de não utilizá-las, de não serem ferramentas que estão atrelando e dando um bom desenvolvimento ao meu trabalho porque eu não sei usar, desconheço, mas eu digo “poxa se eu soubesse produzir isso, será que eu alcançaria mais esse aluno?” Mas aí tem a questão, esse aluno também não tem acesso.*

**P.Bobinha:** *Como as meninas colocaram aí, a gente só tem no nosso contexto, na nossa realidade, o WhatsApp. E a minha realidade acho que é mais difícil do que a de Bela e a de Lilica, porque até o WhatsApp na escola que trabalho é muito complicado, muito difícil.*

Apesar de conhecerem outros ambientes digitais que poderiam utilizar na interação entre professor/aluno, podemos perceber alguns aspectos que dificultam essa utilização: a ausência de conexão à internet de grande parte das famílias, a concepção em relação às tecnologias digitais somente como ferramentas, e a ausência de formação para utilização dessas tecnologias nos processos educativos.

### **5.1.1 Formação de professores: desafios para inserção das tecnologias digitais nos processos educativos**

As discussões sobre a utilização das tecnologias digitais no contexto educacional já apontavam a necessidade da escola se apropriar dessas tecnologias como forma de produção de conhecimentos e culturas, e não como um instrumento a mais ou animadoras da educação (PRETTO, 1996). Nessa perspectiva, a formação de professores no contexto contemporâneo precisa incorporar a discussão teórica e metodológica sobre o papel das tecnologias na sociedade, assim como sua relação com os processos educativos. Teles e Delfino (2020) destacam que trabalhar com os alunos por meio das tecnologias digitais exige formação, mas uma formação que não tenha como base apenas utilizar um programa de edição de texto, planilha e vídeo, é necessário ter base epistemológica e política.

Bonilla (2011) aponta três eixos necessários e interdependentes para formar professores: a análise do contexto tecnológico, a formação da cultura digital do professor e a produção de conhecimento. De acordo com a autora:

Num eixo se discute o contexto tecnológico, e sua relação com a ciência e a sociedade, onde são abordadas as características e os aspectos científico, econômico, político, ético, social e cultural do desenvolvimento tecnológico contemporâneo. Num outro eixo se discute a cultura digital, com suas novas linguagens e códigos, trabalhando com as questões relacionadas à alfabetização, à lógica e às interfaces digitais, bem como a compreensão desses processos e como eles repercutem na vida dos jovens e dos professores. Num terceiro eixo, da produção do conhecimento a partir das dinâmicas em rede, discute-se as possibilidades de pensar os processos educativos, as questões educacionais, pedagógicas e de produção de conteúdo, a partir desses ambientes conectados. (BONILLA, 2011, p. 82)

Essa formação, de acordo com a autora, deve ocorrer de forma articulada visto que as dinâmicas sociais, os aspectos políticos, econômicos e socioculturais interferem nos processos educacionais e, portanto, na formação daqueles que trabalham na área da Educação. Entretanto, Bonilla aponta um dos fatores que dificultam o avanço dessa formação no Brasil: as Universidades ainda não incorporaram nos cursos de licenciatura essa discussão, que envolve os três eixos apontados pela autora como fundamentais, e quando presentes na formação inicial, ocorrem em poucas disciplinas, de maneira isolada e ainda com outro agravante: “[...] na maioria dos casos, um caráter instrumental, não envolvendo a relação das tecnologias com o contexto social e político, nem as potencialidades das mesmas”. (BONILLA, 2011, p. 65). Fantin (2012) aponta para a necessidade das tecnologias digitais estarem presentes de alguma maneira no currículo das licenciaturas, não restrito ao conhecimento das potencialidades e riscos destas, mas no sentido de conhecer e saber usar as linguagens e códigos em uma perspectiva crítica de uma ampla aprendizagem, que no contexto atual é essencial na experiência do aprender, considerando que: “[...] novas práticas comunicativas significam a oportunidade de expressão, representação e cultura, como condição de participação e cidadania” (FANTIN, 2012, p. 80).

Em decorrência desse contexto de ausência de reflexões e processos formativos relacionados às tecnologias digitais nas licenciaturas, segundo Bonilla (2011), na situação brasileira, essa fica a cargo da formação continuada, todavia a autora ressalta: “Neste contexto também temos presenciado uma série de problemas e insuficiências. Esta [formação continuada] tem se constituído de cursos rápidos, instrumentalizantes, inclusive com a ideia de treinar professores” (p. 66).

Os cursos curtos, muitas vezes oferecidos aos professores como formação para aprender a utilizar programas, não contribuem de forma significativa para apropriação de maneira estruturante dessas tecnologias digitais. Considerar o modo estruturante de utilizar as tecnologias digitais implica

[...] primeiramente, que quem as utilize possa se apropriar delas do modo que convém às suas necessidades, produzindo uma forma própria de uso, contextualizada localmente, mas também em sintonia com o projeto pedagógico do curso (PRETTO, BONILLA, 2007, p. 6).

A apropriação das tecnologias digitais também envolve “processos situados na história e na cultura da sociedade; constitui-se, ao mesmo tempo do material e do simbólico e assim precisam ser compreendidas no âmbito educacional” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p.35). Fantin e Bonilla (2015, p. 118) ressaltam que interagir nos ambientes digitais que têm uma lógica diferenciada, não é tarefa fácil, ainda mais quando consideramos que “[...] a maioria dos professores se constituiu em ambientes analógicos, [portanto] compreender a lógica, as interfaces, as linguagens e os contextos digitais exige tempo e formação, mais ainda para que esses elementos sejam incorporados como cultura”.

No que se refere à formação dos professores do campo, Bonilla e Halmann (2011, p. 295-296) já apontavam também a necessidade desse debate na formação e a consideração das potencialidades dessas tecnologias para as dinâmicas pedagógicas, “[...] haja vista que praticamente todos os processos sociais hoje são gestados, geridos e potencializados em rede, especialmente a partir das redes digitais”. Considerar as potencialidades dessas tecnologias significa compreendê-las como cultura. Fantin e Rivoltella (2012, p. 119) consideram que os professores, ao perceberem as tecnologias somente em uma dimensão de recurso que pode facilitar o trabalho e não como cultura, não as veem como objetos socioculturais: “[...] com isso, a mídia e as TIC não são percebidas como cultura que medeia relações, que faz parte da nossa vida e que determina em alguma medida a produção e a socialização de conhecimentos.

O contexto imposto pela COVID-19 colocou em evidência essa necessidade de compreensão do papel das tecnologias digitais nas nossas relações, no cotidiano e, sobretudo, no contexto educacional, pois durante a pandemia esses processos ocorrem cada vez mais por meio das redes digitais. A relação entre aluno/escola e professor/aluno passou a ser mediada pelas tecnologias digitais, dessa maneira:

[...] o professor foi chamado a lidar com essas múltiplas linguagens e com a complexidade de criar metodologias que demandam o uso das TD adaptado ao ensino remoto. Vê-se nessa contingência de lidar com uma nova temporalidade, com outras linguagens (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 33).

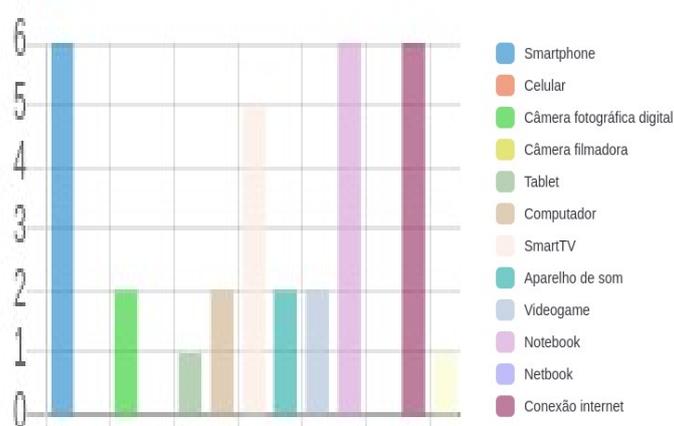
Esse cenário pandêmico trouxe à tona os desafios ainda não superados nessa área, e a necessidade ainda maior dessa temática fazer parte de todos os processos formativos, como apontam as professoras e gestoras participantes desta pesquisa:

**P.Bela:** *A tecnologia nos impõe um novo formato escolar. [...] a gente teve, obrigatoriamente, que fazer os ajustes na rotina, os ajustes na metodologia, os ajustes nas estratégias, impostos pelo processo tecnológico.*

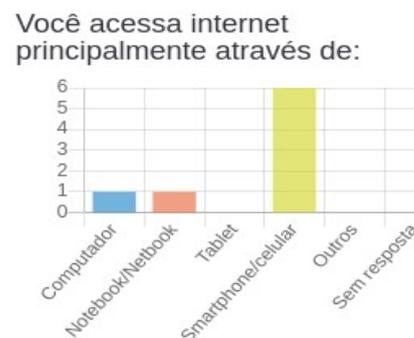
**P.Lilica:** *Então, essa questão do digital, do virtual, o acesso a essas tecnologias, até mesmo para a pró Lilica para compreender... De buscar o novo, para chegar a esse menino, então para mim um aspecto que trouxe bastante dificuldade foi a minha carência, a minha ausência de conhecimentos tecnológicos que me fizesse chegar mais próxima dessa criança.*

**P.Juli:** *Com relação não só ao celular, mas a tecnologia de modo geral, para mim, é assustador, porque eu não tinha esse costume, para mim o computador... eu sou um pouco assim... resistente, analfabeta digital. Eu sei digitar algumas coisinhas, imprimir e pronto. Hoje, tenho que criar, inovar e transferir, porque faço no computador, que é mais fácil, e tenho que transferir para o celular. Hoje, dou graças porque posso fazer isso aí através do celular e com ajuda da minha filha.*

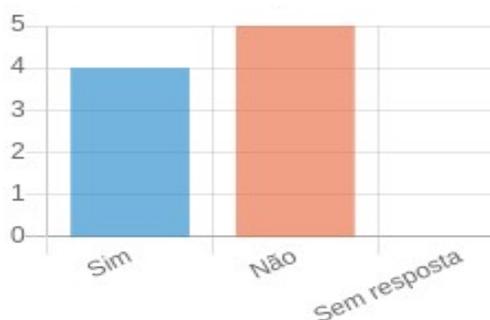
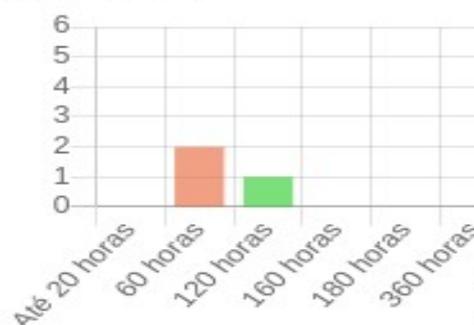
A dificuldade relacionada à utilização das tecnologias digitais de maneira integrada aos processos educativos também foi demonstrada na experiência das escolas que participaram do Projeto UCA. Quartiero (2015, p. 94), naquele tempo e contexto, considerava que “a dificuldade em relação aos usos pedagógicos das TIC ainda é grande, e continua sendo um desafio”. Agora, nesta pesquisa, apesar de terem acesso às tecnologias digitais, como podemos observar nos gráficos 3 e 4, as professoras continuam apontando dificuldades para utilização das tecnologias digitais no trabalho pedagógico. No contexto pandêmico, em que somente é possível interagir com os alunos de forma síncrona nos ambientes digitais, essa integração se tornou obrigatória, como bem coloca a professora Bela.

**Figura 7 - Acesso das professoras e gestoras às tecnologias**

Fonte: Elaboração própria

**Figura 8: Dispositivos utilizados para acesso à internet**

Com o passar do tempo, com o uso do *WhatsApp* como ambiente de comunicação e permanência do vínculo aluno/professor, as professoras começam a perceber a necessidade de constituir outra dinâmica, que é preciso utilizar outras linguagens, outros tempos, construir outras práticas. Além da distância física dos alunos, as professoras e gestoras enfrentaram o desafio de dar continuidade aos processos educativos em outro ambiente. Então, outro aspecto emerge como dificultador: a ausência de formação.

**Figura 9 - Participação em curso ou formação na área de Tecnologias Digitais na Educação****Figura 10 - Carga horária do curso/formação na área de Tecnologias Digitais na Educação**

Fonte: Elaboração própria

Podemos observar, a partir dos gráficos 5 e 6, a participação em cursos ou formação na área de tecnologias digitais na educação. Das sete<sup>30</sup> professoras e gestoras participantes desta pesquisa, duas tinham participado de curso ou formação nessa área, no entanto, como podemos observar no gráfico 6, essa formação ocorreu no modelo de cursos rápidos, nos dois casos, a carga horária foi de 60<sup>31</sup> horas de duração. Nessas circunstâncias, as práticas das professoras, participantes desta pesquisa, nos ambientes, foram desenvolvidas a partir da vivência de cada uma.

***P.G.Laura:** Não fomos preparados para viver em função das máquinas, hoje, se meu celular quebrar vou ter que me virar e comprar outro, porque não haverá aula sem celular.*

***P.Lilica:** Não tenho preparo para tal, pode ser que seja um dos empecilhos, das dificuldades que eu encontre, seja esse de já ter aquela metodologia, forma de aula totalmente engessada.*

***P.Bela:** Tudo isso num único celular, ao meu olhar limitado, não sou da área, não houve um acréscimo do aparato tecnológico, da tecnologia, acho que não.*

As professoras se veem diante de um problema: adequar as práticas educativas com os alunos às necessidades e imposições do ensino remoto, sem formação, orientação ou experiências anteriores que poderiam servir para pensar outras práticas para esse tempo. A partir disso, podemos observar, nas conversas, que as professoras e gestoras foram percebendo a ausência de formação e apropriação dessas tecnologias no processo formativo.

Em relação à formação continuada em contexto de trabalho, no município de Camaçari-BA, nesse período pandêmico:

**Art. 38.** O processo de formação continuada dos educadores/as tem como âncora o Projeto Mais e Melhor Educação: em casa. Nesse contexto, destaca-se o princípio de tecer juntos, uma formação que considera os tempos/espacos de aprender e ensinar dos diferentes atores educacionais, e que guarda a premissa dos saberes e não saberes dos estudantes da rede como indutores dos currículos da formação. (CAMAÇARI, 2020, p. 16)

---

30 Em 2020, tínhamos nove participantes na pesquisa, com o início da pandemia duas não puderam mais participar, por isso há diferença entre o número de participantes da pesquisa e a quantidade de respostas explícitas no Gráfico 4.

31 A professora-gestora que tinha realizado um curso de 120 horas presente no gráfico 6, desistiu de participar da pesquisa.

Essa proposta de formação continuada, prevista na Instrução Normativa (CAMAÇARI, 2020), considera a importância de construir com os educadores e profissionais da educação essa formação e os diferentes tempos e espaços de ensinar e aprender, entretanto, as professoras percebem que as formações que ocorreram não contribuíram para a realização do trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias digitais.

***P.Bobinha:**[...] A Secretaria [de Educação] só oferecendo formações que não contribuem para nada. [...] Só mandando atividade, mais nada!*

***P.Bela:** E outro agravante é o processo formativo, nós estamos num processo pandêmico e a formação que a gente recebe é como se estivesse no processo normal, então a gente não consegue acrescentar muito nesse tempo, porque a gente só acrescenta com muito estudo.*

Com ausência de formação em serviço para atender às necessidades do contexto pandêmico, as professoras e gestoras das escolas do campo utilizaram os recursos próprios e conhecimentos tácitos para realizar o trabalho docente e se relacionar com os alunos e as famílias, enfrentando vários desafios, entre eles a falta de condições de infraestrutura das famílias, e sobrecarga de trabalho.

### **5.1.2 Precarização do trabalho docente e condições de trabalho em tempos de pandemia**

A realização do trabalho docente envolve estudo, planejamento e elaboração de atividades teórico/práticas que fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem. Por meio deste trabalho, o professor(a) estrutura sua prática pedagógica, no entanto, para sua realização é necessário que estes profissionais tenham a garantia de condições estruturais, psicológicas e sociais; a ausência destas provoca a precarização do trabalho docente. O trabalho docente precarizado, segundo Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021, p.337) é “[...] aquele que se concretiza em péssimas condições, com escassez de materiais e outros e se configura como um trabalho socialmente empobrecido, remetendo a características com conotações negativas no conjunto do exercício profissional”.

As autoras ainda consideram que esta precarização abrange diversas dimensões (social, pedagógica e política) e ocorre entre outros aspectos, devido à desvalorização da educação brasileira, que atinge “[...] as instituições públicas de ensino, com uma significativa

parcela de escolas vulneráveis às configurações neoliberais que ditam as regras das reformas políticas” (FERREIRA; FERRAZ E FERRAZ, 2021, P. 324). De acordo com Silva (2018, p. 211), a precarização do trabalho docente “[...] perpassa pelo setor estável do professorado nas redes públicas de educação básica sob as mais diferentes nuances e perspectivas”. Na rede municipal de Camaçari-BA, as professoras e gestoras participantes desta pesquisa, apesar de serem todas do quadro efetivo (concuradas), estão sem reajuste salarial há cinco anos, e no contexto pandêmico, esse quadro foi ainda mais agravado, pois houve também redução salarial, devido aos cortes do auxílio transporte e gratificações que não foram pagas.

Esse corte nos salários dos servidores públicos foi permitido, durante a pandemia, pela Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020, que estabelece o “Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), alterando a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000” (BRASIL, 2020). De acordo com esta lei, os acordos realizados entre Estados e Municípios a respeito das compensações financeiras, no que se refere ao alívio orçamentário no combate à pandemia, deveriam, entre outras medidas, impor ao servidor público a suspensão da contagem de tempo para progressões funcionais, congelamento de salários, triênios e mudanças de nível até dezembro de 2021.

O desenvolvimento do trabalho docente, durante a pandemia, em/de casa, aumentou as despesas das professoras e gestoras que tiveram que custear gastos com energia, internet e dispositivos tecnológicos próprios para garantia da continuidade dos processos educativos em tempos de distanciamento físico. Martins (2020, p. 251) ressalta que esse cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados [...]”. De acordo com a pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, realizada pelo GESTRADO (2020), de cada 10 professores da Educação Básica nas redes públicas de ensino no Brasil, somente 3 contam com recursos tecnológicos necessários à realização das atividades.

De acordo com Bernardo, Maia e Bridi (2020), “antecede à pandemia a categoria docente ter que “levar trabalho para casa”, visto que uma grande parcela dos professores realiza parte do trabalho fora da sala de aula, seja na preparação, correção, etc” (p. 34). Portanto, no contexto pandêmico, a sobrecarga de trabalho aumenta ainda mais para a categoria docente, devido à ampliação na carga horária de trabalho, e à dificuldade de

separação da vida privada da profissional, na medida em que todo o tempo passou a ser tempo de trabalho. (GESTRADO, 2020).

***P.G.Laura:** Isso me dá uma agonia muito grande, porque ela [tecnologia] lhe sufoca, você tem obrigação de estar o tempo todo conectado, toda hora no celular, é uma pressão [...] ficar o tempo todo com o computador no meu colo, é celular que toda hora descarrega.*

Essa intensificação do trabalho se deve ao fato de ter que disponibilizar um tempo maior para planejamento das atividades e compreensão das linguagens e dos ambientes digitais para realização do trabalho, além disso, a necessidade de registrar todos os processos e retorno dos alunos como forma de comprovação e efetivação do dia de trabalho letivo. Segundo Lima, Azevedo e Nascimento (2020,p. 15):

Hoje precisamos fazer planos de estudo, portfólios e ainda guardar cada foto recebida dos alunos para comprovar que o Ensino Remoto de fato está acontecendo. Além da cansativa burocracia que permeia o Ensino Remoto, inúmeras reuniões são feitas via web, como conferências em plataformas como Google Meet, Microsoft Teams e Zoom Cloud Meetings, para discussões sobre como aumentar e melhorar a participação dos alunos nas aulas e no desenvolvimento de atividades.

No contexto de Camaçari-BA, as professoras e gestoras também percebem essa intensificação do trabalho, pois tiveram que aprender a utilizar os ambientes digitais como os editores de texto, imagens, para elaboração das atividades; plataformas de webconferência para reuniões com o Comitê Escolar e acessar as formações propostas pela SEDUC, bem como o *WhatsApp*, como ambiente de ensino e aprendizagem, sem formação prévia. Também, planejar e disponibilizar atividades para os alunos, considerando as diferentes famílias como mediadoras nesse processo. Ademais, trabalhar remotamente, no contexto doméstico, em que já existiam outras demandas. Ou seja, houve aumento na carga horária de trabalho do professor, sem aumento de remuneração ou mudança contratual, e sem garantia de direitos por essas horas excedentes de trabalho. As professoras e gestoras relataram que recebem demandas do trabalho, fora do horário.

***P.G.Laura:** Porque na minha cabeça eu trabalhava de 8h às 16h e depois trabalhava no meu sofá com as pernas para cima, nesse instante tinha um casaco aqui atrás e estava empurrando para sair da imagem o casaco, o prato está aqui do lado, porque acabei de comer. [...] Estou observando a imagem e pensando que*

*tudo que é obrigatório se torna enfadonho. Hoje, se eu pudesse dava fim no meu celular, desligava computador, acabava com todas as tecnologias, soltava uma bomba em todas as tecnologias, porque tudo demais é sobra, então hoje nós estamos vivendo atrelados... Passo mais tempo hoje, com o computador no meu colo, do que com minha filha no colo, essa mistura de trabalho/casa, casa/trabalho, a casa se acabou e o trabalho se sobressaiu! Já tirei as notificações, o barulho de vibração do meu celular não existe mais, matei ele, eu acabei, destruí, porque não quero nem saber se vai vibrar, que horas vai vibrar, porque ele vibra o dia todo.*

**P.G.Luana:** *Concordo com Laura, a gente não tem hora para nada e a gente agora está trabalhando bem mais, tem dia que digo não vou à escola, hoje vou trabalhar em casa, quando vejo a ligação, vá para escola que tem gente te esperando lá no portão. Então, a gente planeja fazer uma coisa e durante o dia vai tudo mudando. [...] Além das mensagens dos alunos, mensagens dos grupos, mensagens do professor, mensagens de família, é mensagem demais! Que não sei como dá conta, hoje mesmo no diálogo com uma professora, aí ela trouxe uma mensagem que ela já tinha enviado para mim, eu disse “oh me desculpe, mas de vez em quando, traga essa mensagem novamente” [...] é tanta coisa na nossa cabeça, tantas formações, tantas reuniões, que a gente até lê uma mensagem, mas a gente acaba esquecendo, e sempre peço às professoras e à coordenadora para sempre enviar novamente. Perguntou uma coisa, demorei de responder, vai lá me pergunta novamente, me pergunta três vezes, quatro vezes, porque infelizmente isso está acontecendo com a gente.*

As novas exigências do trabalho remoto, o medo, as incertezas, a preocupação com o risco de contaminação e a intensificação do trabalho geraram estresse e interferiram no estado emocional das professoras e gestoras. Contudo, de acordo com Tostes *et al* (2018), desde 1983 a Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera que a classe docente é a segunda categoria profissional, em nível mundial, a ter doenças de caráter ocupacional, entre elas, distúrbios vocais, gastrite etc. Os autores ainda ressaltam que “o estresse que acomete os professores é considerado pela OIT não somente como um fenômeno isolado, mas um risco ocupacional significativo da profissão” (TOSTEL ET AL, 2018, p.18). Existem diversos aspectos que podem contribuir para o adoecimento dos professores, os quais são ressaltados por Ladeira, Padro e Insfran (2021, p. 192): “a violência no ambiente escolar, a precariedade de infraestrutura física, pedagógica e política da educação”. E mais, segundo os autores, houve “[...] aumento não só da carga horária de trabalho após o início da pandemia, mas também um aumento significativo do percentual de professores/as que estão fazendo uso de psicofármacos”.

**P.Juli:** *A princípio, a pandemia foi aquela coisa assustadora, aquele novo assustador, que o novo já causa um medo, mas esse vírus veio assustando, tirando vidas, veio transformando.*

**P.G.Laura:** *É um momento [...] cheio de incertezas, cheio de medo, cheio de perdas, para mim é um momento que deixou sequelas em todas as áreas, não acabou, não temos como mensurar quando vai acabar.*

**G.Isabel:** *[...] não é fácil, e para gente não está sendo fácil, e liderar nesse momento está sendo muito complicado, porque, além do trabalho com as crianças, a gente tem que liderar uma equipe a distância, num período de pandemia, tendo que lidar com colegas de profissão que estão em situação que já perderam familiares recentemente para o COVID. Relatei no outro dia que uma professora minha, no primeiro mês de distanciamento, perdeu dois familiares e quatro ficaram em estado grave na UTI, imagine a cabeça e o emocional dessa profissional? Então, assim, o nosso desafio também é liderar uma equipe que não está bem porque estamos vivenciando um período muito difícil. [...] Percebo que tem semanas que os professores estão empolgadíssimos com o ensino, com o contato mesmo, mesmo que através do WhatsApp, mas tem semanas que eles não estão também tão animados, percebo que tem essa oscilação no ânimo de todo mundo, o que é muito natural se a gente pensar que estamos numa realidade de pandemia.*

As professoras e gestoras percebem a sobrecarga de trabalho e as dificuldades para dar continuidade aos processos educativos sem garantia de condições para realização do trabalho em casa. Além disso, percebemos que houve ausência de políticas públicas municipais que garantissem condições aos professores e gestores para qualificar o trabalho remoto, e acesso das famílias às tecnologias digitais e à internet, ou seja, as medidas emergenciais para continuidade dos processos educativos, apenas com a entrega de atividades impressas, estão aquém das necessidades dos alunos das escolas do campo.

## 5.2 DESIGUALDADE EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Todas as modificações na organização do trabalho pedagógico, impostas pela COVID-19, provocaram implicações nos processos educativos, o que, de acordo com a percepção das professoras e gestoras, envolve também o aumento da desigualdade educacional, de acesso às atividades pedagógicas, a fragilidade do vínculo com os alunos e ausência de avaliação da aprendizagem.

De acordo com as professoras e gestoras, apesar de conhecerem a difícil realidade das populações que vivem no campo, no município de Camaçari, nem o governo municipal e nem a Secretaria de Educação desenvolveram ações e/ou políticas para sanar suas necessidades, o que, hoje, é fundamental para a continuidade dos processos educativos, a manutenção do vínculo aluno/escola e a interação entre professor/aluno.

**P.Bela:** *A mudança de rotina não dialoga com qualidade do ensino. [...] Um tempo onde já tem um abismo educacional, não estamos no mesmo barco, nossos alunos não têm condições, estamos escondendo nossas fragilidades no governo nacional midiático, estamos tirando tudo que tem para oferecer, o que tem que oferecer como esmola. Então, assim a condição dos nossos alunos é a pior possível. E é a pior possível porque a gente quer, porque a nível municipal se a gente quisesse hoje, a gente daria um chip com dados, a gente daria um celular, nem que fosse um Samsung de R\$500,00 para cada aluno, porque a gente tem verba para isso. E falo de verba porque sei do que estou falando, hoje cheguei de três unidades escolares de Salvador-BA que estão se estruturando de forma diferenciada.*

**P. Lilica:** *Perfeita a fala de Bela, e é um apartheid mesmo, uma separação. [...] uma forma cínica de a gente ouvir os governos em geral, independente de Camaçari, trazer que essa educação remota tem alcançado o aluno, ela tem contemplado, tem sido algo belo e bonito. Chega a soar como algo que me causa uma rejeição, porque chega a ser cínica essa fala. Porque verdadeiramente, como Bela disse, nada de mesmo barco, nada de mesma realidade, nada de mesmo recurso, nada, nada, mesmo.*

As professoras destacam a necessidade de uma tomada de decisão do município no que se refere a oferecer condições mínimas de acesso à educação, principalmente aos alunos que moram no campo, que têm ainda mais dificuldade de acesso às tecnologias digitais e à conexão. De acordo com Cunha, Silva e Silva (2020, p. 29) existem experiências em outros estados como Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e São Paulo que “[...] patrocinam internet para os estudantes que não possuem. As estratégias adotadas para atender os alunos sem condições de acesso ao ensino mediado pelas tecnologias digitais são os materiais de estudo impressos e as aulas transmitidas por TV e rádio”. Entretanto, em Camaçari-BA houve ausência de políticas públicas e ações que garantissem às famílias mais vulneráveis, que vivem no campo, condições de acesso aos materiais educacionais ofertados pela rede municipal, por consequência, houve o aumento na desigualdade de acesso à educação nesse contexto pandêmico:

**P.G. Luana:** *O maior desafio para mim é inclusão dos alunos 100% [...] já não tinha a inclusão 100% dos alunos de forma presencial. E agora a gente não está chegando nem a 50% por causa dessas situações, dessas necessidades: o acesso ao celular, à internet, a um computador. Tenho menos de 50% diariamente no WhatsApp, e a maioria mais que 50% tenho acesso a essa atividade uma vez no mês. [...] O atendimento é de menos de 50% dos alunos.*

**G.Isabel:** *A gente alcança 100% das crianças através das atividades impressas.*

**P.G.Laura:** *Quando trago que entrego 100% dos Vales e 100% das atividades, a Secretaria compreende que eu atendo 100% dos alunos.*

**G.Isabel:** *Sim, eu sei. [...] estou tentando te explicar a minha visão da situação, não acho que isso se configura atender, estou relatando que tudo que a gente tem feito é*

*na tentativa de fazer o melhor mesmo, entendeu? A gente não consegue fazer 100% do que a gente está planejando.*

**P.G.Laura:** *E isso não é atender!*

**P.G. Luana:** *Oh Laura...*

**P.G.Laura:** *Porque se for assim Luana também entrega, porque acredito que Luana deve entregar praticamente todos os Vales e praticamente todas as atividades, mas ela está atendendo?*

**P.G. Luana:** *Eu digo que entreguei 100%, quem não vai buscar, levo até na casa, quando o professor não consegue, que teve um mês que o professor não conseguiu entregar as atividades até o dia do Vale [Merenda], a gente fez o momento delivery, que minha coordenadora chamou de “o dia do delivery” que a gente saiu entregando de casa em casa.*

De acordo com as professoras e gestoras, o que conseguem garantir enquanto oferta, são as atividades impressas que são entregues no mesmo dia de entrega do Vale Merenda, uma vez por mês, aos pais, na escola. E mesmo as famílias que têm alguma dificuldade de ir buscar, no caso da escola da P.G.Luana, criou-se uma estratégia chamada do “dia do *delivery*” para garantir que 100% das famílias recebessem o Vale [Merenda] e as atividades impressas. No entanto, com o passar do tempo e a ausência de condições para acompanhamento dos processos educativos dos filhos, ficaram evidentes as dificuldades das famílias em garantir que as crianças realizassem com regularidade as atividades propostas:

**P.G.Laura:** *Porque muitas vezes no contexto que vivenciamos nessa relação professor/aluno que está instituída hoje, percebo que muitos alunos até têm vontade, eles até querem, mas não têm condição, é um aparelho para uma família inteira, às vezes o pai sai porque já retornou ao trabalho, essa criança fica em casa e quando esse pai chega, ele já está cansado, não tem mais estrutura para acompanhar a criança.*

**P.Lilica:** *Hoje mesmo fizemos a entrega do nosso Vale Merenda e as falas dos pais era unânime em dizer “pró, meu celular pifou” “pró, estamos sem internet” “pró, meu esposo voltou a trabalhar, precisa do celular”, “meu filho não tem como acompanhar, tive que voltar a trabalhar, fazer minhas diárias, trabalhar fora”. E eu não tenho como ajudar essa criança, então tenho como dizer que é algo que está sendo contemplado num todo?*

Nesse cenário de ausência de acompanhamento dos filhos por parte das famílias, de forma regular, com retorno das atividades, as professoras e gestoras começam a perceber alguns obstáculos para avaliar a aprendizagem desses alunos,

**P.G.Luana:** *Estamos recebendo as atividades impressas e estão sendo feitas por outra pessoa, então, como avaliar essa criança? Os familiares estão levando essas atividades impressas para serem entregue com um mês. [...] Por mais que a gente coloque orientações, por mais que a gente deixe bem claro o que é para ser feito,*

*mas quando a gente pega a atividade muitas vezes não foi o aluno que fez. Foi a mãe que não teve paciência, foi o irmão que não teve paciência.*

**P.G.Laura:** *E tenho aquele que não diz nada, só me diz no dia que vai entregar o Vale [Merenda]. “Mãe, como está fulana?”, “Ah, pró, não se preocupe não, que está fazendo”, mas como avaliar esse “tá fazendo”? Não estou vendo, não estou tendo contato com essa criança.*

A avaliação da aprendizagem é de fundamental importância nos processos educativos para fins de planejamento, orientação e reorientação do ensino e da aprendizagem. Segundo o Referencial Curricular Municipal de Camaçari (RCM, 2019, p.39), a avaliação da aprendizagem é entendida como etapa contínua e progressiva no processo de construção do conhecimento pelos alunos e está “[...] vinculada à ação intencional e planejada conjuntamente por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional”. A Instrução Normativa que rege as ações educacionais na rede municipal no contexto de pandemia, em seu Art. 7º, define que cabe ao Comitê Escolar: “III. [...] aplicar instrumentos de avaliação e diagnósticos, registrar, acompanhar e dar o suporte necessário para a realização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pela Unidade Escolar;” (CAMAÇARI, 2020, p.10)”. Nesse sentido, a Instrução determina que cada Unidade escolar busque estratégias para realização dessa avaliação da aprendizagem de maneira contínua. Além disso, de acordo com o capítulo XI, que trata sobre a Avaliação e Monitoramento do Ensino Fundamental, Art. 28, estabelece que durante o período de pandemia essa avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, deve considerar alguns critérios:

I – O **acesso** dos estudantes aos materiais produzidos e disponibilizados pela SEDUC e pelas escolas, pelo acesso direto ao *site*, pelas redes sociais e ou impressos pelas escolas e entregues às famílias;

II – A **realização das atividades** propostas com retornos para as escolas, através dos próprios materiais impressos, mas também de vídeos e fotografias produzidos pelas famílias e os próprios estudantes e na participação das atividades pedagógicas remotas nos ambientes de aprendizagens;

III – O **registro**, por parte das escolas, das atividades encaminhadas, considerando os objetivos de ensino e aprendizagem, bem como os temas e conteúdos trabalhados. (CAMAÇARI, 2020, p.15)

Segundo as professoras e gestoras, existem dificuldades para garantir aos alunos essa avaliação da aprendizagem de forma contínua e processual, visto que, apesar de definir esses critérios, a Secretaria de Educação não garante condições para sua efetivação.

**P.G.Luana:** *Então, a gente vai avaliar essa criança de que maneira? Como vou saber se meu aluno João aprendeu ou não o que enviei para ele? [...] Não que a gente esteja querendo dizer que não está dando certo, Camaçari está na frente de muitos municípios, isso não tenho dúvida, mas o que a gente fica na aflição, como professora, eu quero atingir! Mas quando a gente percebe que não está atingindo... no presencial quando a gente percebe que não está atingindo 100% a gente já fica desesperada, imagine você nesse formato, com alunos que a gente sabe que tem dificuldade mesmo de aprendizado.*

**P.Bobinha:** *A gente faz o que pode, então, a criança não faz, está desmotivada, cansada, só vão no dia na Entrega do Vale [Merenda], avanço em relação a tecnologia não alterou muito não, estamos aguardando o retorno da criança para vê no que avançou e dar continuidade.*

Devido à falta desse acompanhamento dos alunos pelas professoras, de maneira contínua, por falta de condições, alguns pais sentiram-se preocupados com uma possível aprovação automática dos seus filhos para o próximo ano:

**P.G.Laura:** *Então, eles [pais] não conseguem conceber, eles disseram “pró, quero que a senhora reprove ele, não sei o que a Secretaria vai fazer, mas quero que reprove meu filho, para ter um ano de verdade”. Então...*

**G.Isabel:** *Quando você traz a questão da reprovação, também já tenho metade da comunidade com esse discurso, boa parte dos que me dizem que querem que repita, não é nem porque eles acham que não está tendo ano letivo, mas é porque pela primeira vez eles estão vendo os filhos realizarem atividade em casa e estão entendendo que porque os filhos estão tendo algum tipo de dificuldade é porque eles precisam repetir o ano.*

Em virtude da ausência da aula presencial, do contato direto com professor, e a falta de condições das famílias, poucos alunos conseguiram manter um vínculo com a professora para tirar dúvidas sobre as atividades pedagógicas remotas e os conteúdos propostos. Dessa maneira, os pais começam a questionar a escola sobre o que será dos seus filhos que “não aprenderam”, exigindo “reprovação” dos filhos no lugar da aprovação automática para o próximo ano. Essas percepções dos familiares em relação a “aprovação automática” dos filhos surgiram devido a ações de algumas escolas da rede municipal, ao colocarem o aviso no mural informando que todos os alunos da escola foram aprovados. Até o momento que aconteceram as conversas, as professoras e gestoras não tinham ainda uma orientação formal da Secretaria de Educação sobre como se posicionar diante dessa exigência dos pais<sup>32</sup>.

32 No ano letivo de 2021, a partir do mês de agosto, com a retomada do ensino semipresencial, cada Unidade Escolar foi orientada pela SEDUC a desenvolver estratégias de avaliação das competências e habilidades que os alunos desenvolveram no período de distanciamento físico, assim como a necessidade de criar

A concepção de avaliação da aprendizagem presente no Referencial Curricular Municipal (2019) e na Instrução Normativa (2020) do município para o período pandêmico ressaltam, sobretudo, a necessidade dessa avaliação ser processual e contínua. Todavia, a ausência de contato com aluno e a dificuldade de acompanhamento da aprendizagem, provocam nas professoras e gestoras preocupações especiais com os alunos que tinham dificuldade de aprendizagem e os que ainda não estão alfabetizados.

***P.G.Luana:** A vantagem presencial, aquele aluno que tinha dificuldade, o professor estava trabalhando em outro momento, hoje a gente não tem isso. Então, a preocupação maior do professor é em relação a esses alunos que não estão alfabetizados, como trabalhar a distância? Como trazer outros conteúdos para esses alunos que não estão sabendo nem ler e escrever?*

A alfabetização é fundamental para aprendizagem ao longo da vida, pois a apropriação da leitura e escrita pela criança possibilita a sua inserção em diferentes práticas sociais. De acordo com Menezes, França e Lopes (2020, p. 1), a alfabetização “[...] é a base para as aprendizagens escolares e para a vida social mais ampla, visto que propicia a apropriação de capacidades necessárias às práticas de leitura e produção de textos escritos e inserção autônoma em muitas práticas sociais”. No processo de alfabetização, são necessárias intervenções sistemáticas junto às crianças, entretanto, com o distanciamento físico e a suspensão das aulas presenciais é difícil garantir essas intervenções, pois é preciso a mediação de um adulto da família, além disso, as crianças precisam de condições para compreender os diferentes usos da escrita:

Para compreender os diferentes usos sociais da escrita, a criança precisa participar de situações variadas que envolvem a escrita, ela precisa ter a oportunidade de participar de diversas práticas sociais de leitura e escrita. E para que isto aconteça, a criança precisa interagir, precisa dialogar, precisa manipular situações que envolvam a escrita e precisa ser acompanhada nesse processo. (FERREIRA; FERREIRA, ZEN, 2020, p. 292).

Devido à ausência de condições das famílias e falta de políticas que garantissem a todos os alunos da rede municipal a continuidade dos processos educativos, com as crianças em casa, não foi garantido esse acompanhamento sistemático das professoras, ademais é

---

estratégias para recuperação das aprendizagens ainda não consolidadas, de acordo com cada etapa e/ou modalidade.

fundamental o acesso a livros, revistas e outros acervos à disposição das crianças, e no contexto das atividades pedagógicas remotas, o acesso a esses materiais depende da condição de cada família, ou seja, é desigual.

**P.G.Luana:** *É complicado até falar nesse sentido das atividades pedagógicas [...] percebo muito que o trabalho à distância com as atividades impressas, com orientações ou atividades dialogadas por WhatsApp não faz tanto efeito, principalmente para aqueles alunos que ainda não estão alfabetizados, a gente percebe até que os que são alfabetizados têm um avanço e a gente vem discutindo muito isso, que atividade trabalhar?*

**P.Lilica:** *Para minha turminha de 1º ano, as mudanças foram assim drásticas e trarão consequências que creio que eles levarão por um longo prazo na vida, nos conhecimentos cognitivos, na vida escolar deles.*

**G.Isabel:** *O desafio inédito que a gente encontra nesse período, para mim, confirmo a questão da tecnologia, junto com a tecnologia, a alfabetização, os pais não alfabetizados.*

De acordo com a professora Lilica, que trabalha com crianças em processo de alfabetização, esse período de distanciamento físico trará consequências na aprendizagem das crianças devido à ausência das intervenções que ela não consegue fazer nesse contexto de pandemia. A gestora Isabel ainda ressalta a dificuldade de continuidade dessa aprendizagem para as crianças cujos pais não são alfabetizados ou têm pouco domínio da leitura e escrita. Em relação aos alunos ainda não alfabetizados, na escola da G.Isabel foi adotada a estratégia de enviar mais atividades:

**G. Isabel:** *[...] nossa escolha foi criar blocos específicos com atividades para alfabetização, então essa criança recebe o material correspondente para turma dela, porque a gente quer que ela tenha o direito garantido de ter acesso a todos os materiais que o colega tem, e o bloquinho de alfabetização como extra e nos disponibilizamos para as famílias a fazer um momento individual com esses alunos, tanto eu, enquanto gestora, quanto os professores, se disponibilizaram, mas a gente não tem esse retorno.*

Apesar de fazer um esforço para oferecer situações de aprendizagem para as crianças com o envio de atividades a mais, com o foco no processo de alfabetização, a gestora percebe que não há um retorno das famílias para que ocorra um atendimento mais sistemático com esses alunos ainda não alfabetizados.

As mudanças impostas pelo contexto pandêmico modificaram a rotina escolar, o vínculo com os alunos, o tempo de devolutiva das atividades pedagógicas e provocaram aumento na carga horária de trabalho das professoras e gestoras. No caso das escolas do campo, em que as professoras e gestoras desta pesquisa trabalham, houve o aumento da desigualdade educacional, considerando que, em geral, as famílias no campo têm poucas condições para mediar os processos de ensino e aprendizagem, seja pela ausência de conhecimentos, falta de infraestrutura física e tecnológica e/ou disponibilidade de tempo para acompanhar os filhos no tempo escolar, por precisar trabalhar para garantir o sustento da família. Esse contexto pandêmico também evidenciou a ausência de formação dos professores para trabalhar com as tecnologias digitais em rede e a necessidade de investimento público na garantia de condições para o acesso à educação e à efetivação do trabalho pedagógico em tempos em que o acesso às tecnologias digitais e à conexão é fundamental para continuidade dos processos educativos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de incerteza e medo, causado pela COVID-19, implicou em modificações nas nossas formas de ser, fazer, relacionar, comunicar, ensinar e aprender. No Brasil, além da crise sanitária, vivemos uma crise política e econômica, provocada pela ausência de políticas públicas articuladas e implementadas para minimizar os efeitos e danos causados pela pandemia. No âmbito educacional, não houve políticas nacionais para a organização da educação brasileira no período de pandemia, nem tampouco políticas nacionais para continuidade e funcionamento dos sistemas de ensino. Houve publicações de portarias do CNE que tinham, em geral, como objetivo, orientar a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem por meio de atividades denominadas de não presenciais. Dessa forma, cada estado e município tomou medidas próprias para garantir a continuidade do ano letivo de 2020.

No caso do município de Camaçari-BA, foi implementado o *Projeto Mais e Melhor Educação: em casa*, com objetivo de oferecer atividades pedagógicas remotas aos alunos de todas as etapas e modalidades atendidas no município, como forma de continuidade do ano letivo. As professoras e gestoras participantes desta pesquisa percebem que somente ofertar atividades aos alunos reduziu os processos educativos. A oferta e garantia da educação envolvem também o diálogo, a interação e as relações que são constituídas no ambiente escolar que não se restringe ao aspecto cognitivo, mas também às relações afetivas. O distanciamento físico imposto pela pandemia da COVID-19 colocou a necessidade de constituição de outra forma de relação entre professor/aluno, agora mediada pelas tecnologias digitais.

As escolas do campo, em que as professoras e gestoras participantes desta pesquisa trabalham, atendem crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e, nessas etapas, o contato direto, o manuseio de materiais concretos são considerados aspectos fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem, entretanto, com ausência da presença física, direta e imediata, as professoras e gestoras apontaram dificuldades para construção do vínculo com os alunos na relação pedagógica. Apesar de existirem possibilidades *online* de estar mais “perto” dos alunos a partir da utilização, por exemplo, de *softwares* de webconferência, na realidade dos alunos do campo essa possibilidade era limitada.

As professoras e gestoras perceberam que no contexto pandêmico houve pouco movimento desencadeado pelos alunos com as tecnologias digitais. Alguns aspectos impossibilitaram essa movimentação dos alunos; em geral, o celular foi considerado o único dispositivo digital disponível e utilizado, mas não era do próprio aluno. Apesar desse dispositivo apresentar diversas potencialidades para os processos de ensino e aprendizagem, como o acesso às informações de qualquer hora e lugar, a produção de imagens, vídeos, gravação de áudios e etc., para manter um vínculo, era necessário também conexão à internet, dessa maneira os alunos dependiam da disponibilidade de tempo de um familiar. Esta ausência de interação com os alunos não possibilitou a constituição de vínculo entre aluno/escola, professor/aluno, no ano letivo de 2020. Devido a essa dificuldade, percebemos uma busca maior da escola pelo envolvimento da família, com o objetivo de garantir maior participação e continuidade nos processos educativos dos alunos, dessa maneira, esta pesquisa aponta indícios de modificações na relação família/escola, visto que houve tentativa da escola de estabelecer um vínculo, mesmo que frágil, com um familiar do aluno, pois também dependia das condições de acesso à infraestrutura e conexão à internet deste familiar.

A ausência de conexão das famílias foi uma das problemáticas apontadas de forma recorrente como impossibilidade de manutenção da relação pedagógica entre professor/aluno, provocada pela falta de investimento em educação, e de garantia de infraestrutura a essas famílias, e como percebem as professoras e gestoras, não foi por ausência de recurso. O município de Camaçari ocupa o segundo lugar no ranking de municípios do estado da Bahia, ficando atrás somente da capital Salvador (IBGE, 2018). Durante a pandemia, foi criado o projeto de lei nº 039/2020 que tinha como objetivo ajustar os salários do prefeito e vice, vereadores e secretários. De acordo com este projeto, o salário do prefeito, vice-prefeito e dos secretários teriam um aumento em média de 50% e dos vereadores de 20%, esse projeto foi aprovado, na Câmara de Vereadores do município, ainda em dezembro de 2020. Contudo, devido a lei complementar do governo federal nº 173/2020, que proíbe benefícios a servidores públicos, visando que os recursos financeiros sejam destinados ao combate à pandemia da COVID-19, esses novos salários passam a vigorar a partir de janeiro de 2022. Isso demonstra que não basta que o município tenha recursos financeiros, a educação precisa ser prioridade para o governo municipal, é necessário compromisso e a construção de um projeto educacional para garantia de uma educação pública de qualidade.

A pesquisa revelou o descaso da Prefeitura de Camaçari-BA com os alunos que vivem no campo, pois apesar de conhecer a difícil realidade de acesso à infraestrutura física, tecnológica e de conexão nessas localidades do município, nenhuma ação do Projeto *Mais e Melhor Educação: em casa*, nem de outras Secretarias foi implementada para atender as especificidades das escolas do campo e também atender as necessidades das famílias. Esta ausência de efetivação dos direitos das populações que vivem no campo camaçariense era evidenciada antes da pandemia devido à inexistência de uma política pública de atendimento às diretrizes e especificidades da Educação do Campo. No cenário pandêmico, esse aspecto ficou ainda mais evidente, considerando que não houve ações e/ou programas que atendessem as especificidades das famílias que moram no campo, nem das escolas do campo do município. As orientações e ações para continuidade do ano letivo de 2020 foram as mesmas para todas as escolas da rede, isso reflete a negação dos direitos da Educação do Campo no município.

A inexistência de investimento e assistência às famílias que vivem no campo, dificultou o acompanhamento dos alunos. Além disso, contribuiu para o aprofundamento das desigualdades entre aqueles que possuem os meios e participam dos processos educativos e os que ficam completamente alheios a esse processo. Todo esse cenário impossibilitou a movimentação dos alunos e dificultou a constituição do vínculo entre professor/aluno. Dessa maneira, sem contato direto com os alunos, houve a necessidade de movimentação das professoras e gestoras para incentivar o envolvimento das famílias, e possibilitar a continuidade dos processos educativos e da relação aluno/escola, no entanto, essa participação dependia das condições de cada uma.

Antes do contexto de pandemia, alguns autores já apontavam para necessidade de ressignificação da relação família/escola, visto que o envolvimento das famílias na escola era possibilitado, de forma geral, em momentos esporádicos, nas reuniões bimestrais para tratar de questões relacionadas ao comportamento e/ou rendimento escolar dos filhos (MARCONDES; SIGOLO, 2012). Na pandemia, foi necessário o estreitamento dessa relação e o aumento do contato com os familiares, e nesta pesquisa ficou evidente não somente uma maior aproximação entre gestoras/professoras/famílias como também um sentimento, por parte das professoras, de dependência para com as famílias, para continuidade dos processos educativos, pois os alunos dependiam das condições de acesso ao dispositivo digital,

disponibilidade de tempo de um familiar para acompanhar as orientações das atividades e do acesso à internet. Ademais, as carências das famílias em relação à infraestrutura física, tecnológica, de conhecimentos, e disponibilidade para acompanhar os filhos nos estudos em casa, apontam para a importância ainda maior da escola pública que se constitui para muitos alunos, em situação de vulnerabilidade, como único espaço em que pode ter acesso ao saber sistematizado, assim como orientação.

Todos esses aspectos provocaram mudanças nos processos educativos, no planejamento, que passou a integrar orientações às famílias para realização das atividades propostas. Os Projetos elaborados para o ano letivo de 2020 foram descartados e o trabalho pedagógico passou a ser organizado por cada professora para atender às necessidades do seu grupo/turma.

Os alunos, de maneira geral, perderam contato direto com a escola, essa relação passou a se constituir através dos familiares, a partir disso foi necessário a adoção de diferentes estratégias para continuidade dos processos educativos, como o livro didático, as atividades impressas (destacadas por atender a 100% dos alunos com a entrega uma vez por mês) e um ambiente de comunicação síncrona, tendo sido utilizado o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Apesar do *WhatsApp* ser um ambiente de comunicação que possibilita a utilização de diversas linguagens: áudio, vídeo, imagens e os *emoticons* e *emojis* para expressar as emoções, nesta pesquisa a interação com os alunos nesse ambiente foi considerada insuficiente. Devido à ausência de participação destes de forma síncrona no tempo escolar em que as professoras postavam as atividades, o retorno dessas atividades somente acontecia no tempo que a família tinha disponibilidade e também acesso à internet, e na maioria das vezes não era o aluno que estava interagindo no grupo, mas um familiar.

A ausência de formação dos professores para inserção das tecnologias digitais e dos ambientes digitais nas práticas pedagógicas foi outro aspecto percebido pelas professoras e gestoras nesta pesquisa, além disto, apontaram que as formações ofertadas pela Secretaria de Educação do município não contribuíram para realização do trabalho remoto. Todas as mudanças nos processos educativos também provocaram intensificação do trabalho docente, aumento de carga horária de trabalho. Para realizar o trabalho pedagógico de/em casa as professoras e gestoras tiveram que custear com recursos próprios os dispositivos digitais e conexão à internet.

A pandemia da COVID-19 evidenciou e aprofundou ainda mais as desigualdades sociais já existentes no país. No campo educacional, impôs desafios para continuidade da educação por meio do uso das tecnologias digitais e das redes digitais, as problemáticas que já apontávamos nas pesquisas como a falta de investimento e políticas públicas de inserção das tecnologias digitais nas escolas do campo, a ausência de formação de professores de forma crítica e criativa na perspectiva de produção de conhecimentos e culturas e não somente de inserção dessas tecnologias como mais um material ou instrumento pedagógico se tornaram evidentes.

No contexto das escolas do campo, em Camaçari-BA, esta pesquisa evidenciou a necessidade de reconhecimento da modalidade da Educação do Campo no município, além de destinação dos recursos e investimento em infraestrutura física e tecnológica e de rede das escolas do campo, na formação dos professores para atender às dinâmicas e desafios da sociedade que envolve a inserção do digital nas práticas pedagógicas, a valorização dos profissionais de educação e garantia de condições de trabalho. O Projeto implementado no município para atendimento da situação emergencial de pandemia da COVID-19 precisa ser alargado e garantir às populações que vivem nos territórios do campo no município o atendimento às especificidades já garantidas por lei a essas populações.

## REFERÊNCIAS

AGUADO, Juan Miguel; FEIJÓO, Claudio; MARTINÉZ, Inmaculada J. Introducción: de la cuarta pantallamal medio líquido. *In*: AGUADO, Juan Miguel; FEIJÓO, Claudio; MARTINÉZ, Inmaculada J. **La comunicación móvil: hacia un nuevo ecosistema digital**. Barcelona: Gedisa, 2013.

ALMEIDA, Márcia Batista de. **Indicadores de Avaliação da Implementação das Diretrizes para Educação do Campo em Amargosa**. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufrb.edu.br/bitstream/prefix/1061/1/INDICADORES%20DE%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O%20DAS%20DIRETRIZES%20PAR.pdf>. Acesso em: 18. fev. 2020.

ALMEIDA, Yndyne Franciane Silva de. **O vínculo afetivo e suas contribuições para a relação professor-aluno**. *In*: XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq – 19 a 23 de outubro de 2015. Disponível em: [https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\\_trabalhos/3612/732/1075.pdf](https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/732/1075.pdf). Acesso em: 03 jan. 2021.

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. *Videtur*, Porto, n. 23, p. 5-16, 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001324531> Acesso em: 16 jan. 2021.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. *In*: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (org.). 4. ed. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-18.

ARROYO, Miguel González. Escola: terra de direito. *In*: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, p.9-14.

BAHIA, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação. **Governo assina convênio com a Coelba para democratizar acesso à internet Banda Larga na Bahia**. 2021. Disponível em: <http://www.secti.ba.gov.br/2021/03/1999/Governo-assina-convenio-com-a-Coelba-para-democratizar-acesso-a-internet-Banda-Larga-na-Bahia.html>. Acesso em: 03 dez. 2021.

BAPTISTA, Geilsa. Costa. Santos. Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para as sociedades tradicionais. **Ciência & Educação**, Bauru, v.16, n. 3, p. 679-694, set/dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a12.pdf>. Acesso em :1abr. 2020.

BARBOSA, Alexsandra; SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra. Diário *Online* no Whatsapp: App-Learning em contexto de pesquisa-formação na cibercultura. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (org.). **WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA, 2017. p.235-256.

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da Pandemia Covid-19. **NORUS**, v. 8, n. 14, p. 8-39, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/19908/12416>. Acesso em: 10 maio 2021.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. Formação de professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. *In*: ARAÚJO, Bohumila Sampaio de; FREITAS, Katia Siqueira de; LEMOS, André. **Educação a distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada**. Salvador: UFBA / ISP, 2007. p. 73-92.

BONILLA, Maria Helena ; HALMANN, Adriane Lizbbehd. As tecnologias digitais e a formação dos professores do campo na UFBA. *In*: **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**; III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro; I Encontro Internacional de Educação do Campo, 2010, Brasília. II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília: Observatório de Educação do Campo, 2010. v. 1. p.1-15. Disponível em: [https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/as\\_tecnologias\\_digitais\\_e\\_a\\_formao\\_dos\\_professores\\_do\\_campo.pdf](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/as_tecnologias_digitais_e_a_formao_dos_professores_do_campo.pdf). Acesso em. 10. mar. 2019.

BONILLA, Maria Helena; HALMANN, Adriane. Formação de professores do campo e tecnologias digitais: articulações que apontam para outras dinâmicas pedagógicas e potencializam transformações da realidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, jan./jun. 2011, p. 285-308.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo César Souza. Inclusão digital: ambiguidades em curso. *In*: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 23-48.

BONILLA, Maria Helena. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, UFSC, v.34, p. 40 - 60, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/17135/15840>. Acesso em: 04 dez. 2018.

BONILLA, Maria Helena Silveira. A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPED. **Teias**, Rio de Janeiro. , v. 13, p. 69-91, 2012. Disponível em:<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24272/17251>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Mônica. Olhares sobre a prática pedagógica com o Projeto Uca. *In*: QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Mônica (Org.). **Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública**. Salvador: EDUFBA, 2015, p.71-98.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução Maria Alvarez; Sara Dos Santos; Telmo Baptista. Porto: Portugal: LDA, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. Seção 1. Brasília,- DF, 9 de abril de 2002, p. 32.

BRASIL, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]** – Brasília : Inep, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo**. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL, Ministério das Comunicações. Portaria n.º 431, de 23 de julho de 2009. Institui o Programa Nacional de Telecomunicações Rurais. **Diário Oficial da União**. Seção 1. Ano CXLVI - n.º 140, Brasília -DF, sexta-feira, 24 de julho de 2009, p. 58.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto n.º 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm). Acesso em: 31 maio. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo**. Pronacampo. Ministério da Educação. Brasília, 5 de abril de 2012. Disponível em:<http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo0%20dados%20e%20metas.pdf>>. Acesso em: 17 de fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários da Educação. Programa Nacional de Educação do Campo. Pronacampo. Ministério da Educação. Brasília, 5 de abril de 2012. Disponível em:  
<http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo20%20dados%20e%20metas.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. Portaria n.º 86 de 1 de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União** . Seção 1. Ano CL - n.º 24, Brasília- DF, segunda-feira, 04 fevereiro de 2013, p. 28. Disponível em:

[http://www.lex.com.br/legis\\_24140877\\_PORTARIA\\_N\\_86\\_DE\\_1\\_DE\\_FEVEREIRO\\_DE\\_2013.aspx](http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx). Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL, Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial**: Brasil, ed.53, seção 1, p.39, 18. mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category\\_slug=marco—2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco—2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: out. 2020.

CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan./Jun. 2003. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf). Acesso em: 09 ago. 2019.

CALDART, Roseli Salette. Sobre Educação do Campo. *In*: FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo**: campo-políticas públicas-educação. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. *In*: **Revista Trab.Educ.Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 08. jul. 2019.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CAMAÇARI. Decreto n.º 4894 de 9 de setembro de 2010. Dispõe sobre a regulamentação do Artigo 37 da Lei n.º. 873 de 04 de Abril de 2008 e dá outras providências. **Diário Oficial**: Camaçari, BA, ano 8, n.375, p.7, 10 set. 2010. Disponível em: <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/diarios/1509100309151.pdf?iframe=true&width=80%&height=90%> . Acesso em: 10. ago.2019

CAMAÇARI. Portaria nº 039 de 02 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre a organização da matrícula. **Diário Oficial**: Camaçari, BA, ano 15, n. 863, p.4, 05 fev.2018. Disponível em: <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/diarios/050218043403935056.pdf?iframe=true&width=80%&height=90%>. Acesso em: 13. ago.2019.

CAMAÇARI. Decreto nº 7142 de 28 de agosto de 2019. Define as unidades escolares da rede pública municipal localizada em locais de difícil acesso e dá outras providências. **Diário**

**Oficial:** Camaçari, BA, ano 17, n.1240, p. 1, 29 de ago. 2019. Disponível em: <http://www.camacari.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/diario-1240-assinado.pdf> . Acesso em: 13. set.2019.

CAMAÇARI. Instrução Normativa nº002 de 03 de setembro de 2020. Dispõe sobre a regulamentação do Regime Especial das atividades pedagógicas remotas diferenciadas para a reorganização e cumprimento do Calendário Escolar do ano letivo de 2020 no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Camaçari- BA em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo COVID-19. **Diário Oficial:** Camaçari, BA, ano 18. n. 1495, p.7-17, 03.set.2020. Disponível em: <http://www.camacari.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/diario-1495-certificado.pdf> .Acesso em: 14 dez. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 11º ed. São Paulo; Paz e Terra, 2008.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CGI, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2017**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic\\_dom\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 12 mar. 2019.

CGI, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic\\_dom\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 06 fev. 2020.

CGI, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Painel TIC COVID-19. **Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus**. 3º edição ensino remoto e teletrabalho. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.cgi.br/publicacao/painel-tic-covid-19-pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-no-brasil-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus-3-edicao/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

CHEHAIBAR, Lourdes M. **Flexibilidad curricular**. Tensiones en tiempos de pandemia.p.83-108. Disponível em: <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>. Acesso em: 20 maio 2021.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *In: Research Methods in Education*. Sixth Edition. London and New York: Routledge. 2007, p.253-263. Disponível em: <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>. Acesso em: 28. abr.2020.

CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro. **Tecnologias digitais móveis e cotidiano Escolar**: Espaços/tempos de aprender. 2014. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17729>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro; BONILLA, Maria Helena Silveira. Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. *Educ. rev.* [online]. 2015, n.56, pp.259-275. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00259.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro; BONILLA, Maria Helena Silveira. Cotidianos Escolares e Tecnologias Digitais Móveis: Relações, Tensões e Ressignificações. *In: Reunião Nacional da ANPED, 38ª, 2017, Anais [...]* São Luís: ANPED, 2017, p.1-17. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT16\\_793.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT16_793.pdf) . Acesso em: 02. mai. 2020.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 02 maio. 2021.

DALBEN, Ângela Maria Imaculado Loureiro de Freitas. Relação família x escola em tempos de pandemia. **Paidéia**: Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú, Univ. Fumec, Belo Horizonte, Ano 14 n. 22, p. 11-29 jul./dez. 2020.

DIAS, Leila Christina; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da. (Org.) *Redes, sociedades e territórios [recurso eletrônico]* . 3. ed., rev. e ampl. – Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2021.

FANTIN, Mônica. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. *In: Revista educação*, vol.37, n. 2, mai/ago.2012. p.291-306. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/4864/3241>. Acesso em: 06 jun.2020.

FAUSTINO, Lorena Silva e Silva; SILVA, Tulio Faustino Rodrigues Silva e. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 53-64, ago. 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Faustinoetal/3017>.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, jul./dez. 2020. p. 283-299. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453/5569> . Acesso em: 30 jan. 2021.

FERNANDES, B.M. Diretrizes para uma caminhada. *In*: KOLLING, E.J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. (org.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. *In*: FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo: campo-políticas públicas- educação**. Brasília, DF: Incra; MDA, 2008, p. 39-66.

FGV- 2020. 30ª Pesquisa Anual do FGVcia: Uso da TI nas Empresas, F. Meirelles, 2019. Disponível em: <http://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/u68/fgvcia2020pesti-resultados.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FORMIGA, Caio Marcelo. **Cultura Digital e Juventudes do Campo: vivências no assentamento Terra Vista**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016, 212f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/22539/1/Caio%20Formiga%20-%20Dissertacao%20-%202016%20-%202012f.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FRANÇA, Damiana de Matos Costa. **Políticas Públicas de Educação para a População do Campo: uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva**. Porto Alegre, 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147790/001000578.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20. fev.2020.

FRANÇA, Damiana de Matos Costa; Farenzena, Nalú. (2018). Instituições, interesses, ideias e atores sociais: Uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/181767/001074146.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22. fev.2020.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo (org.). **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-73.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GATICA, Mario Quintanilla. La Ciencia em la escuela: un saber fascinante para aprender a 'leer el mundo'. **Rev. Pensamiento Educativo**, vol. 39, nº 2, 2006, pp. 177-204. Disponível em: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/391/public/391-881-1-PB.pdf>. Acesso em: 01. abr. 2020.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Relatório Técnico. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GODOY, Karla Estelita. Formação humana no ciberespaço os sentidos da presença na educação a distância. 175f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2009. Disponível em: [http://www.bdt.d.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1019](http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1019). Acesso em: 10 jan. 2021.

GOMES, Antenor Rita. **Linguagem imagética e educação**. São Paulo: Ex Libris, 2008.

GONÇALVES, Eloísa Dias. A Contribuição dos Movimentos Sociais para a Efetivação da Educação do Campo: a experiência do programa nacional de educação na reforma agrária. **Educ. Soc., Campinas**, v. 37, n. 135, p.371-389, abr.-jun./ 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00371.pdf>. Acesso em: 02. mar. 2020.

HAGE, Salomão Antônio. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In*: ROCHA, M.I.A; HAGE, S. A. **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. *In*: **Em aberto**, Brasília, v.24, n.85, p.97 – 113. Abr. 2011.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes 1992.

IBGE, **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/panorama>. Acesso em: 05 set. 2019.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto dos Municípios – 2010 a 2017**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consultado em 10 de jan. 2020.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. IBGE, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 22 nov. 2020.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: A negação do direito à educação (para e com a diversidade). *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 02 set. 2021.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salette. MST e Educação. In: CALDART, Roseli. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p 500-509.

KURTZ, Renata *et al.* Fatores de impacto na atitude e na intenção de uso do m-learning: um teste empírico. **REAd**, Porto Alegre, Edição 80, n° 1, jan./abr. 2015, p. 27-56.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMOS, André. Cultura da Mobilidade. **Revista Famecos**, n. 40, p. 28–35, dez. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/6314/4589>. Acesso em: 22 fev. 2018.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O Futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. Papirus: São Paulo, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 34 ed. São Paulo: (Coleção TRANS), 1999.

LIMA, Michelle Castro; AZEVEDO, Sabrina David de; NASCIMENTO, Ana Lúcia Ribeiro do. Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. **DOSSIÊ - Educação Brasileira e EAD no contexto de pandemia da COVID-19: Perspectiva e Desafios**. v. 16, n.1, 2020, p.1-20. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65753/35626>. Acesso em: 15 fev. 2021.

LOPES, Áurea. Eles querem diálogo e infraestrutura. **Revista Arede**, n.º 77, fev.2012. Disponível em: <http://www.aredo.inf.br/educacao-n-77-janeiro-2012/4973-conexao-social-eles-querem-dialogo-e-infraestrutura-educacao-77>. Acesso em: 26 de abr. 2019.

López González, Wilmer Orlando. El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. In: **Educere**, vol. 17, n. 56, enero-abril, 2013, pp. 139-144. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>. Acesso em: 29. abr. 2020.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, Arlene Araújo; PEREIRA JUNIOR, Gilson dos Santos . A *web 2.0* e os *softwares* sociais: outros espaços tempos multirreferenciais de formação na iniciação à docência. In: **WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa formação**. Brasília, DF: Liber Livro 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência: Compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: CRV, 2015.

MARCONDES, Keila *et al.* Comunicação e envolvimento: Possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia** Ribeirão Preto, p. 91-99. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100011>. Acesso em: 24. jan. 2021.

MARTINS, Gilberto. **Camaçari: Minha terra, minha gente**. Salvador: Cultura Editorial, 2012.

MARTINS, Fernando José. Gestão democrática e educação do campo. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 112-128, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36145/23333>. Acesso em: 22. mar. 2020.

MARTINS, R. X. A Covid- 19 e o fim da Educação distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 22 mar. 2021.

MENESES, Mirucha Mikelle Nunes de Lima; FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. A alfabetização em tempos de pandemia: o que dizem as lives? In: **REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, 25, 2020. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8345-TEXT0\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8345-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 20 jul. 2021.

MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira *et al.* Ensino Remoto Emergencial e o Isolamento Social: a precarização da escola pública e do trabalho docente. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza (Org.). **Diálogos críticos**, v. 3: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola? [recurso eletrônico] Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 88-123.

MENDES, Marciane Maria. **Especificidade da educação e da escola do campo**: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016). 2017. 255f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/54909/R%20-%20T%20-%20MARCIANE%20MARIA%20MENDES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar. 2020.

MOURA, Adelina Maria Carreiro. **Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning**: estudos de caso em contexto educativo. 2010. 630 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13183>. Acesso em: 18. jan. 2021.

MOYSÉS, Diogo; BRANT, João. **Direito à comunicação**: ainda um horizonte longínquo. Rede social de justiça e direitos humanos. 2004. Disponível em: <http://www.social.org.br/relatorio2004/relatorio034.htm> . Acesso em: 26 set. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 165 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável), Centro de Desenvolvimento sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão II. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Moura. **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e Reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Moura. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326-332.

MOLINA. Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA. Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – Reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>. Acesso em: 23 fev. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2.ed. Ijuí: Unijuí 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MONTOYA GONZÁLEZ, Yaimar Del Valle. **Proyecto Canaima Educativo y la Cultura Digital en las Familias Venezolanas**. 2018. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26193>. Acesso em: 05 mai. 2020.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e LDB: Uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/707/694>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: Reunião Nacional da ANPED, 31ª, 2008, **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2008, p.1-16. Disponível em Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244—Int.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

MUNARIM, Iracema. **As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades**. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129546/327574.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 mar. 2019.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/371614642>. Acesso em: 18 jan. 2021.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e praticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás - EFAGO**. 2005. 318 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252476/1/Nascimento\\_ClaudemiroGodoydo\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252476/1/Nascimento_ClaudemiroGodoydo_M.pdf) . Acesso em: 4 ago. 2019.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). (2021). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: pesquisa TIC Domicílios (Edição COVID-19 - Metodologia adaptada), ano 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2020/domicilios/>. Acesso em: 03 out. 2021

NEVES. José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidade. **Caderno de**

**Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, nº 3, 1996. Disponível em: [http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf). Acesso em: 11 dez. 2018.

NORONHA, Kenya Valeria Micaela de Souza *et al.* Pandemia por COVID-19 no Brasil: análise da demanda e da oferta de leitos hospitalares e equipamentos de ventilação assistida segundo diferentes cenários. **Cad. Saúde Pública**, 2020, p.1-17. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00115320>. Acesso: 15 dez. 2020.

OLIVEIRA, M. C. Família, Escola e Participação. **Educação**. Porto Alegre, n. 37, p. 151-176, 1999.

OLIVEIRA, Gisele Silva Regis. **O processo de implementação do PROUCA na Educação do Campo**. 2019. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/31862/1/Disserta%20de%20Mestrado.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira de. A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4, 2014. **Anais [...]** Porto: Anpae, 2014. Disponível em : [https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT4/GT4\\_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira\\_GT4\\_integral.pdf](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira_GT4_integral.pdf). Acesso em: 15 jun. 2021.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25- 40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 22 fev. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A linguagem dos emojis. **SciELO**, Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 55, v. 2, p.379-399, maio-ago, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hnGPy5pRNfgBwKJ8JjHTjgF/?lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2021.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/12.pdf>. Acesso em: 29. mar.2020.

PEREIRA, Gilda Maria Cunha. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha**. Salvador: UFBA, 2013. 56f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2013.

PERIN, Adriana Antunes. Educação no campo: da expansão à nucleação. **Revista Práxis**, Marau, v. 1, n. 1, jan./dez. 2015.

PIMENTEL, Álamo. Escola, educação e gestão da vida. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n.º3/4, p. 145-159, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1413/1503>. Acesso: 05.abr.2019.

PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia**. 2009. 104 f. (Dissertação em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PRETTO, Nelson de Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In.: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-85.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, nº 24, p. 95-118, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37421276005> . Acesso em: 27 mar. 2020.

PRETTO, Nelson de Luca. Professores-autores em rede. In: PRETTO, Nelson de Luca; ROSSINI, Carolina; SANTANA, Bianca. (org.). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. 1.ed. Salvador: Edufba: São Paulo: Casa de Cultura Digital, 2012. p. 91-108.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 8. ed. Salvador: Edufba, 2013.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Educação em tempos de pandemia: implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do autor, 2020. Disponível em: [https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC\\_livro\\_final\\_imprensa.pdf](https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf). Acesso em: 17 dez. 2020.

PROGRAMA EDUCAR PRA VALER. Disponível em: <https://educarpravaler.caedufjf.net/avaliacao-educacional/educar-para-valer/#:~:text=O%20Programa%20Educar%20pra%20Valer,os%20esfor%C3%A7os%20para%20que%20elas> Acesso em: 19 ago. 2021.

REVISTA AREDE. **Audiência pública debateu novo edital do Gesac**. Mar. 2013. Disponível em: <http://www.aredede.inf.br/noticias/5471-audiencia-publica-debateu-novo-edital-gesac>. Acesso em: 27 abr. 2019.

REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Camaçari. ICEP. 2019.

REIS, Diego dos Santos. Coronavírus e Desigualdades Educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 20 dez 2020.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antônio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, 2006, 16(35), 385-394. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a09.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

RODRIGUES, Francisco S.; SEGUNDO, Geny Lucia S.; RIBEIRO Lissiane Maria da S. O uso do celular na sala de aula e a legislação vigente no Brasil. **CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E 2018)**, 3, Cultura Maker na escola. Fortaleza, 5-8 jun. 2018, p.111-121.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes dos pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Isabel Cristina Moreira. **Direito à comunicação como direito humano: Desafios e potencialidades que a inserção das TIC na educação oferece para a superação da “cultura do silêncio” no campo**. Salvador: UFBA, 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15442/1/PDF%20FINAL.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SANTOS, Jaqueline de Jesus. **Cultura digital: limites e potencialidades dos laptops educacionais para as escolas do campo**. Salvador: UFBA, 2014. 72f. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26596/1/versao\\_final\\_mono\\_jaqueline.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26596/1/versao_final_mono_jaqueline.pdf). Acesso em: 15 mar.2019.

SANTOS, Arlete Ramos dos. As Políticas Públicas Educacionais do PAR para a formação do professor do campo em Vitória da Conquista/BA. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v.1, p. 127-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/download/1171/1877>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SANTOS, Janeide Bispo dos; BATISTA; Marize Damiana Moura Batista e; SANTOS, Jean da Silva. A Pandemia e as “Atividades não presenciais”: estratégia de inserção da EaD enquanto privilégio de classe e raça. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza (Org.). **Diálogos críticos**, v. 3, EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola? [recurso eletrônico] Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 124-155.

SCHWAN, Ivan Carlos. Imaginário social instituído e instituinte: movimentos, memórias e histórias da ABEM através da narrativa dos seus presidentes. **XIX Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical**. 09 a 20 de novembro de 2020, p. 1-14. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/384/383> . Acesso em: 02. out.2021.

SENA, Paula Freitas de Souza. **Além das cercas, o que há?** A educação do campo no contexto da cultura digital. 440f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32379>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SILVA, Janaína Oliveira da. **A construção de vínculos na relação entre professores e alunos**. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009. Disponível em: [https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/8611/1/arquivo877\\_1.pdf](https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/8611/1/arquivo877_1.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.

SILVA, Maria do Socorro. Educação Básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural. In: SILVA, Maria do Socorro. **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo**: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SILVA, Amanda Moreira da. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. 395f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Pedagogia da Alternância**: uma alternativa consistente de escolarização rural? Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14-4500-int.pdf> . Acesso em 20 mar. 2020.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital . 2011. 188f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11801/1/Joseilda%20Sampaio.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Brincar em tempos de tecnologias móveis**. 2019. 471 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28762/3/Joseilda.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. *Cadernos GPOSSHE On-line*, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523/1274>. Acesso em: 02 set. 2021.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 180-188.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. p.117- 173. São Paulo: Atlas, 1987.

TOSTES, Maria. Vaz. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan-mar 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2021

VEIGA, Ilma .Passos .Alencastro. **Planejamento educacional: uma abordagem político-pedagógica em tempos de incerteza**. Curitiba: CRV, 2019.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre. Bookman, 2003.

ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Sociologia da Educação**, Revista Luso-Brasileira, ano 2, n. 3, p. 57-83, mar. 2011.

**APÊNDICE A-** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS**  
**(GEC/UFBA)**

AUTORA: Jaqueline de Jesus dos Santos

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Bonilla

PESQUISA: CULTURA DIGITAL: PARA ALÉM DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO<sup>33</sup>

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) participante:

Sou estudante do curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Estou realizando uma pesquisa sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Bonilla, intitulada “*Cultura digital: para além da inserção das tecnologias digitais nas escolas do campo*” Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada, caso você permita. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, através do e-mail: jaqueline.santos.gec@gmail.com e também pela entidade responsável – Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um.

Atenciosamente,

---

Nome e assinatura do (a) estudante

Matrícula: 2019108521

---

Local e data

<sup>33</sup> Esse título assim como os objetivos da pesquisa foram modificados posteriormente.

---

Nome e assinatura do (a) professor (a) orientador (a)  
Matrícula: 1418909

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita. Autorizo que os encontros sejam gravados, filmados ou fotografados, bem como autorizo o uso de voz e da imagem (desde que não identificadas) e apenas para a divulgação dos resultados da pesquisa.

---

Local e data

---

Nome e assinatura do participante

**APÊNDICE B-** Roteiro para entrevista com representantes da Secretaria Municipal de Educação de Camaçari- BA

1. Qual a estrutura que a Secretaria de Educação possui para a Educação do Campo?
2. Quantas escolas do campo têm no município?
3. Como estão divididas?
4. Qual critério para serem consideradas escolas do campo?
5. Quais condições de infraestrutura física e tecnológica dessas escolas?
6. Existe algum órgão ou política específica que trate da inserção das tecnologias digitais na Educação do Campo?
7. O município recebeu os laboratórios do Programa Nacional de Tecnologia Educacional- Rural?
8. Nas escolas onde foram implantadas esses laboratórios há conexão à rede mundial de
9. computadores?
10. As comunidades utilizam esses laboratórios?
11. Quem faz a manutenção dos laboratórios?
12. As atividades culturais e oficinas ofertadas pela Cidade do Saber como Introdução a informática e Oficina de robótica tem articulação com a Secretaria de Educação? Os alunos que moram no campo podem participar desses cursos?

**APÊNDICE C-** Modelo de questionário *online* aplicado com os professores e gestores

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezados gestores e/ou professores,

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as percepções dos professores e gestores das escolas do campo acerca dos movimentos desencadeados pelos alunos no cotidiano escolar, por meio das interações com as tecnologias digitais móveis. Elaboramos este questionário a fim de aprofundarmos o conhecimento sobre os professores e gestores que participarão da pesquisa, em relação a: formação inicial e continuada, posse e usos das tecnologias digitais e as práticas pedagógicas relacionadas ao uso das tecnologias digitais móveis no cotidiano escolar do campo.

Solicitamos a sua participação respondendo o questionário abaixo, e informamos que para efeito de garantia de sigilo e privacidade, qualquer informação divulgada na dissertação ou publicação será codificada, para manter a confidencialidade, de modo que o seu nome não será divulgado sob hipótese alguma.

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro, por meio desse termo, que concordo em participar da pesquisa acima mencionada, intitulada “TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NAS ESCOLAS DO CAMPO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES EM TORNO DA CULTURA DIGITAL” desenvolvida por Jaqueline de Jesus dos Santos sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Silveira Bonilla.

Estou ciente que as informações serão gravadas e poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e científicos, mantendo sempre o sigilo e privacidade dos participantes.

Agradecemos por sua participação e colaboração no estudo.

**Dados Gerais**

Nome:

E-mail:

Telefone:

Gênero

Masculino

Feminino

Faixa etária

Até 24 anos

25 a 35 anos

36 a 45 anos

46 a 55 anos

Mais de 55 anos

### **Formação em nível superior**

Curso de graduação realizado:

Possui pós-graduação em nível de Especialização?

Sim qual?

Não

Possui pós-graduação em nível de Mestrado?

Sim

Não

Possui pós-graduação em nível de Doutorado?

Sim

Não

### **Formação continuada**

Participou de algum curso ou formação continuada na área da Educação do Campo?

Qual instituição ofereceu o curso?

Carga horária do curso?

Participou de algum curso ou formação continuada na área da Educação do Campo?

Qual instituição ofereceu o curso?

Carga horária do curso?

Participou de algum curso ou formação continuada na área da Educação do Campo?  
Qual instituição ofereceu o curso?  
Carga horária do curso?

Participou de alguma formação na área de Tecnologias Digitais na Educação?  
Qual instituição ofereceu o curso?  
Carga horária do curso?

Participou de alguma formação na área de Tecnologias Digitais na Educação?  
Qual instituição ofereceu o curso?  
Carga horária do curso?

Participou de alguma formação na área de Tecnologias Digitais na Educação?  
Qual instituição ofereceu o curso?  
Carga horária do curso?

Participou de alguma formação sobre o uso das tecnologias digitais nos processos educativos realizada pela Secretaria de Educação de Camaçari-BA?  
Carga horária da formação?

### **Acesso às tecnologias digitais**

Quais tecnologias você possui?

Não possuo.

Conexão internet

Notebook

Netbook.

*Smartphone.*

Celular.

Câmera fotográfica digital.

Câmara filmadora

Tablet.

Computador.

Televisão

aparelho de som

videogame

outro:

Você acessa internet principalmente através de:

computador

*tablet*

*smartphone/celular*

**Prática Profissional**

Tempo de experiência como professor(a):

Até 5 anos.

Entre 6 e 10 anos.

Entre 11 e 15 anos.

Entre 16 e 20 anos.

Mais de 20 anos.

Tempo de experiência como gestor(a):

Não tenho experiência

Até 5 anos.

Entre 6 e 10 anos.

Entre 11 e 15 anos.

Entre 16 e 20 anos.

Mais de 20 anos.

Qual a sua situação Funcional:

Efetivo

Estagiário

REDA

Quanto tempo de atuação na rede de ensino municipal de Camaçari-BA?

Até 5 anos.

Entre 6 e 10 anos.

Entre 11 e 15 anos.

Entre 16 e 20 anos.

Mais de 20 anos.

Qual etapa da Educação Básica você trabalha na escola:

Educação Infantil

Ensino Fundamental I

Quanto tempo de atuação em escola do campo?

Entre 2 e 5 anos.

Entre 6 e 10 anos.

Entre 11 e 15 anos

Entre 16 e 20 anos.

Mais de 20 anos.

Nome (s) da (s) escola (s) que você trabalha:

Quais recursos tecnológicos estão disponíveis em sua escola?

Laboratório de informática.

Notebook.

Computador.

Internet.

Wifi.

Datashow.

Sistema de som.

Impressora.

TV.

Câmera fotográfica digital.

Câmera filmadora

Tablet.

Computador

Outro:

No que se refere ao acesso à internet na escola.

Estava disponível para os alunos?

Estava disponível em qualquer lugar da escola;

Era configurado para restringir acesso a alguns sites;

Tem uma boa conexão;

Tem uma conexão ruim;

A conexão não funciona;

Não há conexão;

Uso a minha conexão.

### APÊNDICE D- Perguntas Norteadoras

Pergunta Principal				
Como as professoras e gestoras das escolas do campo percebem o movimento desencadeado pelos alunos, com as tecnologias digitais, para permanência do vínculo com a escola no contexto de pandemia?				
Perguntas auxiliares				
Quais sentidos emergem a partir desse movimento? Quais mudanças ocorrem na interação aluno/escola a partir desse movimento? De que maneira essas mudanças interferem nos processos educativos?				
<b>TEMAS GERADORES DAS RODAS DE CONVERSAS</b>				
<b>TEMAS</b>	1.Contexto da pandemia Interrupção das aulas presenciais.	2.Função das tecnologias digitais móveis para a manutenção do vínculo aluno/escola.	3.Condições dos alunos para continuidade dos estudos.	4. Mudanças nos processos educativos
<b>PERGUNTAS</b>	Como percebem o contexto da pandemia?  Considerando a interrupção das aulas presenciais, quais desafios para permanência do vínculo aluno/escola devido a interrupção das aulas presenciais?  Como acontece as interações aluno/escola nesse contexto?	De que forma percebem a função das tecnologias móveis na manutenção do vínculo aluno/escola?  Como percebem o movimento dos alunos, com as tecnologias digitais móveis, na relação com a escola nesse contexto de pandemia?  O uso do dispositivo móvel pelos alunos é individual ou coletivo?  Há alguma orientação para os alunos sobre os usos das tecnologias digitais?	Quais condições dos alunos para continuar os estudos nesse contexto pandêmico?  O que mais dificulta a permanência do vínculo aluno/escola?  Quais desafios para permanência do vínculo com os alunos?	Quais mudanças ocorreram na rotina da escola devido ao contexto pandêmico e como as tecnologias móveis influenciam nessas mudanças?  Quais redes sociais foram integradas ao processo educativo devido a esse contexto?  Você tinha alguma experiência na sala de aula em relação ao uso das tecnologias digitais móveis?  Existia uma política definida para o uso das tecnologias digitais móveis para os alunos na sua escola antes? E como se configura hoje?  Quais as mudanças relacionadas as atividades pedagógicas?  Alterações nas formas de organização da escola, no planejamento, nos processos educativos devido a utilização das tecnologias digitais móveis.

APÊNDICE E- Slides utilizados nas rodas de conversas

Para início de conversa...



Contexto da pandemia



### Fechamento generalizado de escolas impõe desafio inédito à educação

Metade dos estudantes do mundo está sem aulas por causa do coronavírus; aumento de desigualdade é temor na área

Angela Pinho

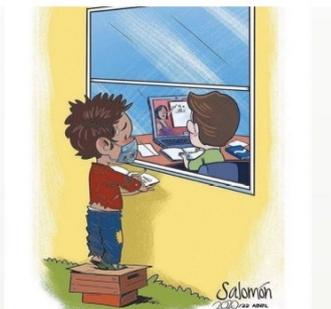
SÃO PAULO Além do efeito devastador na saúde, no cotidiano e na economia, a pandemia do coronavírus provoca também uma situação sem precedentes na educação.



VÍNCULO ALUNO/ESCOLA



Condições dos alunos







## ANEXO A - Carta de Apresentação da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e  
Doutorado

---

Salvador, 01 de abril de 2019.

À  
Secretaria Municipal de Educação de Camaçari-BA

Prezados(as) Senhores(as),

Apresentamos a V.Sa. **JAQUELINE DE JESUS DOS SANTOS**, matrícula 2019108521, aluna regular do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada “Cultura Digital: para além da inserção das tecnologias digitais nas escolas do campo”.

Informamos que a realização dessa pesquisa é de fundamental importância para a construção da dissertação de Jaqueline de Jesus dos Santos e que este projeto está sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Silveira Bonilla.

Esperamos contar com sua colaboração no sentido de permitir o acesso da referida mestranda às informações e documentos que se fizerem necessários, bem como autorizar o uso de equipamentos para fotografia e gravação das atividades.

Atenciosamente,

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cecília de Paula Silva**  
**Coordenadora**

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Av. Reitor Miguel Calmon, sn. Vale do Canela. CEP 40.110.100. Salvador. Bahia. Brasil. 3283-7272/7262. FAX.3283-7292. [Email.pgedu@ufba.br](mailto:Email.pgedu@ufba.br).