

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LILIANE PINHEIRO

AS RELAÇÕES ENTRE O TERRITÓRIO RURAL E AS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS DE RESPOSTA À PANDEMIA POR COVID-19 VOLTADAS ÀS  
ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO

PONTA GROSSA  
2022

LILIANE PINHEIRO

AS RELAÇÕES ENTRE O TERRITÓRIO RURAL E AS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS DE RESPOSTA À PANDEMIA POR COVID-19 VOLTADAS ÀS  
ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, na Linha de Pesquisa História e Política Educacional, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia.

PONTA GROSSA  
2022

P65 Pinheiro, Liliane  
As relações entre o território rural e as políticas educacionais de resposta a  
pandemia por Covid-19 voltadas às escolas públicas localizadas no campo /  
Liliane Pinheiro. Ponta Grossa, 2022.  
227 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia.

1. Território rural. 2. Políticas educacionais. 3. Pandemia por covid-19. 4.  
Escolas públicas localizadas no campo. I. Marcoccia, Patrícia Correia de Paula. II.  
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR -  
<https://uepg.br>

## TERMO

**LILIANE PINHEIRO**

### **RELAÇÕES ENTRE O TERRITÓRIO RURAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE RESPOSTA A PANDEMIA POR COVID-19 VOLTADAS ÀS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós- Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia – UEPG (Presidente)

Dra. Maria Antônia de Souza - UTP

Dra. Lucimara Cristina de Paula – UEPG

Dra. Paola Andressa Scortegagna - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Patricia Correia de Paula Marcoccia, Professor(a)**, em 14/12/2021, às 18:17, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Lucimara Cristina de Paula, Professor(a)**, em 14/12/2021, às 18:40, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Paola Andressa Scortegagna, Professor(a)**, em 15/12/2021, às 12:16, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Antonia de Souza, Professor(a)**, em 16/12/2021, às 13:07, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **0788449** e o código CRC **402E8255**.

*À memória de Lindolfo Kosmaski, professor participante da pesquisa. Foi um jovem camponês, ativista LGBTQIA+, ligado ao MST e militante do PT. Tinha 25 anos, era graduado em Licenciatura em Educação do Campo na Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA). Era professor da rede estadual do Paraná e estava cursando mestrado na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no Programa Educação em Ciências e em Matemática. Teve sua vida interrompida, no dia 31 de abril de 2021, foi morto e carbonizado no município de São João do Triunfo/PR. Para o MST foi um crime de ódio, motivado por homofobia. A história de Lindolfo atravessa milhares de outras vidas em defesa da agroecologia e do direito de viver livres e felizes.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me confortar nos momentos de medo e angústia, me dando forças para não desistir.

À minha família, por ser na minha vida base para todas as coisas.

À minha irmã Suelen, que me auxiliou no processo, que me acompanhou nos momentos que precisei, me ouviu, rezou por mim e foi meu porto seguro nos momentos de angústia. Ela sempre me fez enxergar o quanto eu era capaz, a ela a minha profunda gratidão.

À minha orientadora, professora Patrícia, não só por ajudar na minha formação acadêmica, mas humana, para a vida. Agradeço pelas palavras que muitas vezes me fizeram acreditar mais em mim, pelos puxões de orelha que também foram necessários, afinal são eles também que nos fazem crescer. Gratidão por ter sido luz no meu caminho em muitos momentos.

Às professoras membros da Banca, Maria Antônia, Paola e Lucimara pelos ricos e valiosos apontamentos e contribuições na pesquisa.

Aos meus colegas, amigos e professores do Mestrado, que contribuíram muito no decorrer desse processo.

A escola a qual foi o campo desta pesquisa, aos professores(as) e alunos(as) participantes por nos permitirem esse processo de construção e reflexão sobre a realidade da escola pública localizada no campo no contexto de ensino remoto.

Aos amigos(as), que são essenciais em nossa caminhada, em especial a Milena e Aline que foram ombros e ouvidos no decorrer de todo processo e à Daiana, que foi exemplo e influência para que eu entrasse no Mestrado, me ajudando sempre que eu precisei.

À todos os amores, afinal, sozinhos nada somos!

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o território rural, políticas educacionais e escola pública localizada no campo no contexto de pandemia da Covid-19. Possui como problemática, quais são as relações que se colocam entre o território rural, as políticas educacionais de resposta a pandemia por Covid-19 e as escolas públicas localizadas no campo? Mediante isso, tem-se como objetivo geral analisar as relações que se colocam entre o território rural e as políticas educacionais de resposta à pandemia por Covid-19 voltadas às escolas públicas localizadas no campo. O estudo se fundamenta no pensamento de Paulo Freire, que faz importante diálogo com a educação do campo. Para abordar alguns conceitos e trajetórias da educação do campo recorreremos aos estudos de Cardart (2003) e Souza (2018); para debater o conceito de território rural e territorialidades, utilizamos de Milton Santos (2007); para entender o que vem sendo definido como ensino remoto na atual conjuntura, Moreira e Schlemmer (2020) e nos respaldamos em Antunes (2018) sobre os efeitos do uso das tecnologias e da era digital no contexto neoliberal. O estudo possui uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo-explicativo, utilizando-se da análise documental, pesquisa bibliográfica e trabalho de campo. Tem como instrumentos de pesquisa os questionários e rodas de conversa e os sujeitos investigados são 11 professores(as) e 48 alunos de uma escola do campo no município de Palmeira/PR. Os resultados mostram que a produção a respeito da temática analisada se encontra em déficit e precisa de mais atenção das universidades. Constatou que as principais normas legislativas de resposta à Covid-19 referente ao setor da educação, no âmbito federal, estadual e municipal, são insuficientes, pois pouco visibilizam o território rural. Em uma relação de homogeneização, contemplam pouco as diferentes realidades presentes em nosso país e quando contemplam é de modo superficial, pois não levam em conta a real aprendizagem do aluno do campo, não partem dessa realidade e não ouvem os profissionais da educação que atuam neste segmento. A empiria mostrou que não estão sendo consideradas as particularidades do território rural nas práticas do ensino remoto, sua organização se mostrou como mecanismo de controle e instrumento de opressão aos professores(as) e alunos(as) pela sobrecarga de atividades e de trabalho. Esse contexto acentuou os processos de exclusão e desigualdades socioterritoriais, devido a ausência de infraestrutura necessária na área rural. O(a) docente teve seu trabalho intensificado e precarizado. É marcante a baixa escolaridade dos pais e responsáveis pelos alunos, apresentam rotinas intensas de trabalho, tendo dificuldade de auxiliar seus filhos. A pandemia contribuiu para ampliar a evasão escolar, visto que os jovens que vivem no campo por vezes, deixaram seus estudos para ajudar no sustento da família. Apesar dos desafios enfrentados no território rural, consideramos que ações são possíveis para a transformação desse cenário, apostamos na educação popular e nas potencialidades que os sujeitos que vivem no campo possuem, para a luta em favor da transformação social.

**Palavras-chave:** Território rural. Políticas educacionais. Pandemia por Covid-19. Escolas públicas localizadas no campo.

## ABSTRACT

This research has as its object of study the rural territory, educational policies and public schools located in the countryside in the context of the Covid-19 pandemic. Its problematic is, what are the relationships between the rural territory, the educational policies to respond to the Covid-19 pandemic and the public schools located in the countryside? Through this, the general objective is to analyze the relationships that arise between the rural territory and educational policies in response to the Covid-19 pandemic aimed at public schools located in the countryside. The study is based on the thought of Paulo Freire, who makes an important dialogue with rural education. To approach some concepts and trajectories of rural education, we resorted to studies by Cardart (2003) and Souza (2018); to debate the concept of rural territory and territorialities, we use Milton Santos (2007); to understand what has been defined as remote learning in the current context, Moreira and Schlemmer (2020) and we rely on Antunes (2018) on the effects of the use of technologies and the digital age in the neoliberal context. The study has a qualitative approach, descriptive-explanatory, using document analysis, bibliographical research and field work. Its research instruments are questionnaires and conversation circles, and the investigated subjects are 11 teachers and 48 students from a rural school in the city of Palmeira/PR. The results show that the production on the analyzed theme is in deficit and needs more attention from universities. It found that the main legislative norms in response to Covid-19 referring to the education sector, at the federal, state and municipal levels, are insufficient, as they do not make the rural territory visible. In a relationship of homogenization, they do not consider the different realities present in our country and when they do, it is superficial, as they do not take into account the real learning of field students, do not start from this reality and do not listen to education professionals who work in this area. segment. The empiricism showed that the particularities of the rural territory are not being considered in the practices of remote teaching, its organization proved to be a control mechanism and an instrument of oppression of teachers and students due to the overload of activities and work. This context accentuated the processes of exclusion and socio-territorial inequalities, due to the lack of necessary infrastructure in the rural area. The teacher had their work intensified and precarious. The low level of education of parents and guardians of students is remarkable, they have intense work routines, having difficulty helping their children. The pandemic contributed to increasing school dropout rates, as young people living in the countryside sometimes left their studies to help support their families. Despite the challenges faced in rural areas, we believe that actions are possible to transform this scenario, we are betting on popular education and on the potential that young people living in the countryside have, for the struggle in favor of social transformation.

**Keywords:** Rural territory. Educational policies. Pandemic by Covid-19. Public schools located in the countryside.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Município de Palmeira no estado do Paraná.....	73
Figura 2 - Limites do município de Palmeira .....	73
Figura 3 - Mapa Rural de Palmeira .....	110

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Área Urbana Central dos arredores da Igreja Matriz de Palmeira.....	73
Fotografia 2 - Área de uma Localidade Rural do Município de Palmeira.....	74
Fotografia 3 - Foto com da pesquisadora junto com as Diretoras das escolas no dia da realização do trabalho de campo .....	115
Fotografia 4 - Foto de roda de conversa realizada em trabalho de campo com alunos do Ensino Fundamental Final .....	116
Fotografia 5 - Foto de roda de conversa realizada em trabalho de campo com alunos do Ensino Fundamental Final .....	116
Fotografia 6 - Foto de roda de conversa realizada em trabalho de campo com alunos do Ensino Fundamental Inicial .....	117
Fotografia 7 - Foto de roda de conversa realizada em trabalho de campo com alunos do Ensino Fundamental Inicial .....	117
Fotografia 8 - Foto de roda de conversa realizada em trabalho de campo com alunos do Ensino Médio .....	118

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Regiões das Publicações Analisadas da Produção do Conhecimento acerca da temática educação e pandemia .....	33
Gráfico 2 - Qualificação Qualis-Capes do Periódicos das Publicações Analisadas da Produção do Conhecimento acerca da temática educação e pandemia.....	33
Gráfico 3 - Categorias mais aparentes nas falas dos respondentes .....	123
Gráfico 4 - Temas mais aparentes nas falas dos respondentes em relação a organização do trabalho pedagógico.....	125
Gráfico 5 - Temas mais aparentes nas falas dos respondentes em relação a intensificação e precarização do trabalho docente .....	150
Gráfico 6 - Temas mais aparentes nas falas dos respondentes quanto a relação com a família dos alunos .....	156

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção do conhecimento referente à educação e pandemia da Covid-19 - Dados retirados das plataformas Scielo e Capes .....	27
Quadro 2 - Dossiês acerca da temática pandemia da Covid-19 .....	48
Quadro 3 - Artigos analisados sobre educação do campo e pandemia .....	52
Quadro 4 - Principais normativas de resposta à Covid-19 referentes à educação básica, publicadas nos anos 2020 e 2021 .....	82

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
SEED	Secretaria Estadual de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PSS	Processo Seletivo Simplificado

## SUMÁRIO

<b>PARA INICIAR A CONVERSA</b> .....	14
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1 - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO E PANDEMIA DA COVID-19</b> .....	25
1.1 ANALISANDO CRÍTICA E CATEGORICAMENTE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	31
1.1.1 Caracterização das Produções .....	31
1.1.2 Abordagem Teórica e Metodológica dos Artigos.....	31
1.1.3 Trabalho do Professor em Contexto de Ensino Remoto Emergencial.....	34
1.1.4 Escola pública, Educação Democrática e direitos sociais .....	40
1.1.5 Papel do Estado e sua postura negacionista frente à Educação em tempos de pandemia.....	42
1.1.6 Naturalizando as Realidades.....	44
1.1.7 Padronização do campo e cidade: silenciamento do campo e dos povos de diferentes realidades, uma exclusão social .....	45
1.2 BUSCA QUALIS-CAPES 2017-2018 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ARTIGOS SOBRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO .....	47
1.3 SÍNTESE DA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO REFERENTE À EDUCAÇÃO DO CAMPO E PANDEMIA.....	58
1.3.1 As desigualdades sociais e educacionais acentuadas no campo com o atual contexto de pandemia .....	58
1.3.2 Ensino Remoto e seus desafios na Educação do Campo.....	59
1.3.3 Papel do Estado, políticas públicas e trabalho do professor nas escolas públicas localizadas no campo .....	61
1.3.4 Experiências possíveis em ensino remoto no campo e alternativas que precisam ser pensadas .....	63
1.3.5 As possibilidades de mudanças pós-pandemia, de transformação, mas sem ingenuidade .....	67
1.3.6 Educação do campo e seus enfrentamentos com o ensino remoto .....	68
<b>CAPÍTULO 2 - TERRITÓRIO RURAL, POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE RESPOSTA A PANDEMIA POR COVID-19 E O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO NA PANDEMIA</b> .....	72
2.1 O TERRITÓRIO RURAL E OS CIDADÃOS DESSE TERRITÓRIO .....	72
2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE RESPOSTA À PANDEMIA POR COVID-19 .....	78
<b>CAPÍTULO 3 - A REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA/PR: “POIS SE VÊ A VONTADE DE ESTUDAR”</b> .....	109
3.1 O MUNICÍPIO DE PALMEIRA E AS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO .....	109
3.2 METODOLOGIA.....	111
3.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	120
3.3.1 Organização do trabalho pedagógico.....	124

3.3.2 O não acesso às tecnologias e as dificuldades objetivas dos estudantes.....	145
3.3.3 Intensificação e precarização do trabalho do professor .....	149
3.3.4 A relação com a família dos alunos.....	156
3.3.5 Trabalho do(a) aluno(a) do campo, as condições de vida dos estudantes e suas famílias e a evasão escolar.....	161
3.3.6 Políticas e normativas públicas e educacionais no contexto do campo .....	166
3.3.7 Singularidades do território rural.....	170
3.3.8 Possibilidades e potencialidades - esforço dos alunos do campo, “pois se vê a vontade de estudar” .....	173
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>204</b>

## PARA INICIAR A CONVERSA

Para iniciar, escrevo em primeira pessoa. Pessoa que possui suas raízes no campo, herdeira da simplicidade mais rica de um povo humilde e batalhador, filha de pequenos produtores rurais, dos quais me orgulho tanto. Aqueles que a sabedoria presente em suas histórias está instaurada em meus valores de vida, que detêm a mesma importância que todo conhecimento escolar que eles pudessem ter tido, pois infelizmente, não tiveram condições de ir para a cidade estudar. Foram escolarizados apenas até os anos iniciais do Ensino Fundamental, e sabemos a relevância que estes conhecimentos significam na vida do sujeito, essencialmente daquele que está inserido em grupos sociais mais vulneráveis.

Felizmente nasci em uma geração em que os obstáculos para uma escolarização no campo eram um pouco menores, assim, pude estudar em escolas localizadas no território rural até o Ensino Médio. Evidentemente, ainda com muitas dificuldades, como a localização pouco viável das escolas, um transporte escolar precário, compondo o cenário dos 12 anos letivos do meu Ensino Fundamental e Médio, dos quais me lembro de acordar às 5 horas da manhã para andar 3 quilômetros, pegar o ônibus, e então, viajar mais 1 hora até chegar à escola.

Aos 17 anos, após finalizar o Ensino Médio em um colégio estadual do campo, precisei me mudar para a cidade para trabalhar, pois não havia oportunidades de emprego e de um futuro melhor no campo, fato este muito recorrente entre os jovens do meio rural. Dessa forma, eu já não possuía mais perspectivas para continuar no campo, visto que meus pais trabalhavam com o cultivo da fumicultura e não era o que eu queria para mim. Eu teria poucas chances de uma realidade produtiva naquele meio, considerando a realidade de trabalho de condições exploratórias que essa cultura apresenta para o pequeno produtor rural.

A partir disso, fui morar com um tio na cidade para trabalhar e estudar. Comecei a trabalhar no comércio para me sustentar, e estudar para realizar o vestibular para o ingresso na universidade pública. Ao ser aprovada no vestibular, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no ano de 2015. Trabalhava durante o dia e estudava à noite durante os 4 anos do curso. Passei por muitas dificuldades, mas sou muito agradecida por, mesmo com tantos obstáculos, ter conseguido realizar a graduação. A única dos 5 filhos da família Pinheiro a cursar o Ensino Superior.



Foi durante a graduação que surgiu o interesse por essa temática, no momento em que me descobri pertencente à população jovem do campo, que vai para a cidade em busca de um futuro melhor. Durante uma palestra sobre Educação do Campo, ministrada pela Professora Maria Antônia de Souza, no ano de 2017, durante a Semana de Educação na UEPG, foi o momento em que esse tema tocou o meu coração. Me reconheci em meio a esse contexto de tantas especificidades que a população do campo vive na sociedade atual.

A minha formação básica da escola pública no campo não me possibilitou enxergar o contexto do rural de forma a compreender as tantas especificidades presentes nesse meio. Sempre tive essa realidade como natural para a minha família. A Universidade me fez compreender todo o contexto de sociedade em que vivo. Foi a Universidade Pública, o curso de Pedagogia, os professores, a formação acadêmica, que hoje me proporcionaram entender a vida da população do campo, me reconhecendo como parte integrante desse contexto. Assim, despertou em mim a vontade de pesquisar os jovens do meio rural, tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso, entendendo suas especificidades, compreendendo o que está por trás dessa lógica de desigualdade, e como nada disso é natural, e, principalmente, tendo a certeza de que sempre lutarei para a mudança dessa realidade no campo.

Hoje, nesta oportunidade de estar na pós-graduação, me sinto ainda mais responsável por continuar a pesquisar a temática da Educação do Campo, me engajar nessa fundamental discussão dentro da Universidade, pois me envolvo nesta causa e luta todos os dias.

## INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcadamente rural, mas não estamos falando apenas de lugar e de espaço, pois a definição de território vai além, estamos falando do pertencimento ao espaço, lugar em que se vive. E é nessa perspectiva que desenvolvemos a presente pesquisa, tratando do território rural e do cidadão deste território.

Este, é mais do que um simples conjunto de objetos, no qual trabalhamos, circulamos, moramos, é também um dado simbólico. A linguagem regional faz parte disso e ajuda nessa ligação de um mundo de símbolos, para assim poder falar de territorialidade, cultura, que não provém apenas do fato de se viver num lugar, mas também da comunhão que mantemos com ele. (SANTOS, 2007).

Assim, desenvolvemos nosso estudo tendo como objeto o território rural, as políticas educacionais e a escola pública localizada no campo no contexto de pandemia da COVID-19.

A educação já estava sofrendo constantes cortes orçamentários desde muito antes da pandemia, e o atual contexto evidencia ainda mais esses cortes. O ensino remoto foi a opção mais viável nesse cenário de pandemia (é a maneira pela qual o poder público optou, manter o vínculo dos alunos com a escola). Entretanto, a forma como o processo para a efetivação do ensino remoto está sendo feito pode estar maximizando as diferenças sociais, pois se observa que nem toda a população tem acesso às ferramentas necessárias e de qualidade para o desenvolvimento do ensino remoto. Para Moreira e Schlemmer,

[...] o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Assim, para a efetivação do ensino remoto é necessário o uso das tecnologias digitais. Contudo, essa realidade de acesso aos bens e serviços essenciais no território rural sofre grande contraste em relação ao urbano, pois os sujeitos que vivem no meio rural não possuem acesso à maioria desses serviços.

Dessa forma, as políticas públicas devem levar em conta o lugar onde os

sujeitos vivem, não podem discriminá-los em razão disso, nem prescindir do componente territorial. Tem como dever legal e constitucional a instrumentação do território, que atribua a todos o direito indiscutível de todas as prestações sociais indispensáveis para uma vida decente e com dignidade. Não pode ser objeto de uma lógica de mercado, é um dever impostergável da sociedade como um todo e, neste caso, do Estado (SANTOS, 2011).

Pautados nas discussões de políticas públicas, território, ruralidade e seus sujeitos, desenvolvemos este estudo com o fim de analisar o lugar do território rural nas políticas públicas educacionais de resposta a pandemia por Covid-19, se este lugar existe e como é tratado neste cenário. As normativas relacionadas ao contexto de pandemia na Educação não consideraram a questão das especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas. De forma homogeneizante e fragmentada, não discutiram a questão do acesso aos meios tecnológicos e de materiais para efetivação da proposta de ensino remoto no meio rural.

Visto que o ensino remoto deve priorizar as mediações pedagógicas por meio das tecnologias, para Souza (2020), o acompanhamento dos alunos por meio das atividades impressas, como principal saída encontrada pelas escolas do campo, das águas e das florestas, se distancia das características e conceitos do ensino remoto, que sugere a existência de diálogo entre professor e aluno. Contudo, tratando-se da educação em escolas localizadas no campo, o ensino remoto realizado por plataformas digitais se restringe a poucos alunos, pela falta de democratização do acesso à internet e aos recursos tecnológicos pelas classes menos favorecidas.

Apesar de ser a maneira utilizada para que as atividades escolares não sejam interrompidas em contexto de emergência, há diversas dificuldades apresentadas para a sua realização, que têm evidenciado as desigualdades educacionais e sociais em nosso país, ainda mais acentuadas na educação dos povos do campo, das águas e das florestas e em outros grupos vulneráveis.

E se o ensino remoto já é bastante controverso nas escolas urbanas, onde o acesso aos meios de comunicação e à internet são mais facilitados, no campo esse cenário pode ser ainda mais conturbado. As escolas do campo possuem uma realidade bastante específica, mesmo que na atualidade o acesso às tecnologias no campo seja maior do que há alguns anos, ainda existem localidades onde o acesso é precário e nas quais não há um sinal de internet de qualidade, requisito necessário para a realização do modelo remoto de ensino.

O campo tem sido negligenciado historicamente, com uma educação homogênea e urbanizada. O desinteresse do governo por políticas públicas para o campo é histórico, evidenciado na baixa taxa de escolarização, na qual trabalhadores do campo têm as menores no Brasil. Nesse sentido,

Em 2001, a escolaridade média da população acima dos dez anos ou mais que vivia na zona rural (3,35) equivalia a quase metade da escolaridade da população urbana, de 6,51 anos. Em 2015, o diferencial apresentou redução, porém ainda é substantiva a disparidade entre o rural, 5,28 anos, e urbana, 8,26 anos. A região Nordeste, em 2015, apresentou escolaridade no meio rural de 4,72 anos, abaixo do valor médio alcançado pela população urbana, que foi de 5,46 anos em 2001. (PEREIRA; CASTRO, 2021, p. 29).

Há estereótipos arraigados na sociedade que contribuem na maneira com que a população do campo é vista, no preconceito de se pensar que “para o trabalho braçal não é necessário estudar”. Esse cenário se apresenta um pouco diferente a partir dos anos 90, com a luta dos movimentos sociais no campo, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), pois em torno de 20 anos atrás as escolas localizadas nas zonas rurais eram ainda mais precárias: não havia transporte escolar, e com a má distribuição geográfica das instituições de ensino e falta de escolas no campo, era muito difícil para o aluno finalizar ao menos o Ensino Fundamental, precisava ir para a cidade estudar.

Atualmente, o cenário é um pouco diferente, há mais escolas no território rural, mas a precarização é exacerbada. Sabemos que uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas necessita ser uma escola que atue

[...] reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (CALDART, 2003, p. 64).

E esta luta “[...] se contrapõe a lógica bancária do processo formativo educacional e contrapõe-se aos processos de esvaziamento do campo impostos pelas atividades em larga escala do agronegócio [...]” (SOUZA, 2018, p. 21). Esse contexto de políticas públicas para o território rural, deixam à margem os agricultores familiares, sujeitos à exploração.

A diversidade sócio-territorial brasileira apresenta muitas especificidades. As comunidades e escolas do campo, indígenas, quilombolas, extrativistas e ribeirinhas, possuem precariedade de infraestrutura para realização do ensino remoto.

O FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo), junto com Articulações, Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo e Apoiadores/as, publicaram uma Carta, intitulada: “Direito à Educação em tempos de pandemia: Defender a Vida é mais do que reorganizar o calendário escolar”, tendo em vista o edital de chamamento do Conselho Nacional de Educação - CNE para consulta pública sobre o parecer que trata da reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19. Esses coletivos que integram o Movimento da Educação do Campo e organizações da sociedade civil e sindicais subscrevem o documento com vistas à reflexão sobre as medidas apresentadas no parecer, bem como propostas para Educação brasileira em tempos de pandemia à luz do direito fundamental à Educação. Colocaram diversas afirmações sobre como tem sido tratado o ensino remoto nas escolas públicas que estão no campo:

Importante notar como órgãos de gestão pública (Ministério da Educação - MEC e secretarias estaduais e municipais) e de controle social das políticas educacionais (CNE e conselhos estaduais e municipais) têm apresentado soluções burocráticas e padronizadas a respeito da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, provocando preocupação, inquietude e ansiedade junto a educadores, estudantes e seus familiares, vez que de forma pouco responsável, tais propostas desconsideram os seguintes aspectos: [...]

4. A diversidade sócio-territorial brasileira com as especificidades das comunidades e escolas do campo, indígenas, quilombolas, extrativistas e ribeirinhas, e a precariedade da infraestrutura de estrada, energia elétrica e de transporte, especialmente quanto às dificuldades de transporte para o deslocamento à escola (numa possível agenda das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs para acesso das aulas gravadas, quando a escola possuir) ou à sede dos municípios, como também, à falta ou precário acesso à internet e às tecnologias exigidas para a realização das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária e reorganização do calendário escolar. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2020, p. 3-4).

Essa diversidade socioterritorial presente no Brasil, cheia de especificidades, tem sido desconsiderada pelo poder público,

O parecer propositadamente ignora os dados da Pesquisa TIC Domicílios, divulgada em agosto de 2019, que afirma que 70% da população brasileira possuem acesso à internet, sendo o celular o meio mais utilizado por 97%

dos usuários. Na área urbana, 74% tem conexão à internet, enquanto nas áreas rurais, esse número alcançou apenas 49%. Nas camadas mais pobres de toda a população 48% estão conectados à rede, embora o número de domicílios sem acesso à conexão em todo o país seja de 46,5 milhões. 43% das escolas rurais ainda não têm acesso à internet. Essa realidade evidencia que o acesso à internet ainda não está universalizado, pressuposto fundamental para o uso de tecnologia remota, sem falar nas condições precárias no funcionamento das redes para acesso. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2020, p. 4).

Esses dados que o documento apresenta parecem ser ignorados, excluindo assim as diversas realidades existentes, sem colocar em pauta as vulnerabilidades sociais que o país apresenta. A medida proposta pelo parecer, com caráter excludente, potencializa a produção de desigualdades sociais e educacionais aos estudantes de escolas públicas, das classes trabalhadoras e populares, dos povos do campo, das águas e das florestas, que já são privados historicamente de uma educação realmente de qualidade (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2020). Tal situação é denunciada e enfrentada pelas Articulações que lutam pela Educação do Campo há pelo menos 20 anos no Brasil:

Em verdade as 'soluções' apresentadas no parecer do CNE atendem aos interesses dos setores privatistas e conservadores, interessados na mercantilização da educação pública, que há anos lucram, porque lideram essa concepção padronizada, homogeneizadora e de reconhecida limitação técnica e científica para atender os desafios e objetivos preconizados pela Constituição e pelas leis que pautam a Educação brasileira. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2020, p. 5).

Neste documento do FONEC, junto com Articulações, Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo e Apoiadores/as, há uma importante denúncia a esta maneira homogeneizante de se tratar a educação brasileira pelos órgãos responsáveis. Entende-se que, com o controle da pandemia e encerramento das medidas de distanciamento social, deverá ser o momento de construir e definir coletivamente caminhos para a continuidade da vida e para os rumos da política educacional no país. Nesse cenário, o uso das tecnologias da informação e comunicação contribui para a manutenção de vínculos entre os sujeitos e não substitui as práticas pedagógicas presenciais nas escolas. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2020).

Diante do contexto explanado, esta pesquisa possui como problemática central: "Quais as relações que se colocam entre o território rural e as políticas educacionais de resposta à pandemia por Covid- 19 voltadas às escolas públicas

localizadas no campo?”.

As questões norteadoras desta pesquisa são:

- O que as pesquisas sobre a educação e pandemia por Covid-19 revelam sobre a realidade dos estudantes e profissionais da educação das escolas públicas localizadas no campo?
- O que as normas legislativas de resposta à pandemia por Covid-19, referentes ao setor da educação no âmbito federal, estadual e municipal apontam sobre a realidade dos estudantes e profissionais da educação das escolas públicas localizadas no campo?
- Quais são os desafios enfrentados pelos(as) estudantes, professores(as), pedagogos(as) e diretores(as) de escolas públicas localizadas no campo, considerando os aspectos político, econômico e social?
- Qual é a realidade dos(as) estudantes do campo, a partir das narrativas dos(as) professores(as), pedagogos(as), diretores(as) e alunos(as) de escolas públicas localizadas no campo?

Para responder tais questões, tem-se como objetivo geral analisar as relações que se colocam entre o território rural e as políticas educacionais de resposta à pandemia por Covid-19, voltadas às escolas públicas localizadas no campo. Dentre os objetivos específicos estão: analisar as pesquisas sobre a educação e pandemia por Covid-19 realizadas no período dos anos de 2020 e 2021; identificar a relação entre território rural e as principais normas legislativas de resposta à pandemia por Covid-19, referentes ao setor da educação no âmbito federal, estadual e municipal, para efetivação do ensino remoto no Brasil, com ênfase no contexto das escolas públicas localizadas no campo; e, caracterizar a realidade dos(as) estudantes, professores(as), pedagogos(as) e diretores(as) das escolas públicas localizadas no campo do município de Palmeira/PR, frente ao contexto de pandemia por Covid-19, na esfera municipal e estadual.

A base epistemológica do estudo pauta-se em Paulo Freire, o qual responde às problemáticas da pesquisa, fio condutor para uma análise crítica da realidade, o qual denuncia o modelo de sociedade que está posto e anuncia possibilidades para a transformação social. O movimento pedagógico da Educação Popular de Paulo Freire articula um importante diálogo com a educação do campo, visto que em uma lógica

emancipadora e de pertencimento ao território rural, surge permeada por este movimento.

O campo precisa de uma escola pública engajada em uma perspectiva de educação do/no e para o campo, fortalecendo o campesinato, os sujeitos desse território e sua ruralidade. Para isso, é preciso uma educação em uma lógica popular e libertadora, aquela que não possui finalidades a serem impostas ao povo, pelo contrário, parte dele, em diálogo com os educadores. Diferente de uma perspectiva de educação bancária, de caráter alienante para a redenção ao capital. (FREIRE, 1987).

Para debater o conceito de território rural e territorialidades partimos das definições de Milton Santos (2007), que realiza importante diálogo com Paulo Freire, pois possui uma abordagem geográfica radicalmente crítica e comprometida com as problemáticas sociais. Sobre os efeitos do uso das tecnologias e da era digital na educação nos respaldamos em Antunes (2018). Para ele, o mundo vive hoje uma espécie de plataformização da vida, uma desenfreada globalização, a tecnologia tomou conta das relações (ANTUNES, 2018). De acordo com o autor:

Recentemente, nas plataformas digitais essa realidade vem se exacerbando ao limite. Os *algoritmos*, concebidos e desenhados pelas corporações globais para controlar os *tempos, ritmos e movimentos* de todas as atividades laborativas, foram o ingrediente que faltava para, sob uma *falsa aparência de autonomia*, impulsionar, comandar e induzir modalidades intensas de extração do sobretabalho, nas quais as jornadas de 12, 14 ou mais horas de trabalho estão longe de ser a exceção. O curioso mundo *virtual* algorítmico, então, convive muito bem com um trágico mundo *real*, onde a predação ilimitada do corpo produtivo do trabalho regride à fase pretérita do capitalismo, quando ele deslanchava sua *acumulação primitiva* com base no binômio *exploração e espoliação*, ambos ilimitados. (ANTUNES, 2020, grifo do autor).

O trabalhador se encontra em uma realidade em que as tecnologias estão à frente de seu trabalho. Apesar de ter seu lado positivo sim, muitas vezes leva o trabalhador a tornar a sua casa uma extensão do trabalho evidenciando ainda mais a degradação e a exploração do trabalhador, principalmente no contexto de pandemia. O horário de trabalho deixou de ser delimitado; se antes da pandemia, o profissional da educação tinha seu tempo de trabalho delimitado nas horas que permanecia na escola, com o ensino remoto, desenvolve suas atividades em casa, e precisa estar muito mais tempo disponível para dar conta das demandas de seus alunos.

Quanto à metodologia, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo descritiva-explicativa, com análise documental e trabalho de campo. Para a coleta



de dados, utilizamos relatos orais como instrumento, sob a perspectiva de Queiroz (1988), que foi desenvolvida em dois momentos: primeiro, enquanto perdurava o isolamento social e o ensino de forma apenas remota, aplicamos questionários no aplicativo de conversas *Whatsapp*, para professores, pedagogas e diretora (2 professores, 4 professoras e 1 pedagoga que atuam na rede estadual, e 2 professoras, 1 pedagoga e 1 diretora da rede municipal, totalizando 11 respondentes). Depois, no segundo momento, quando voltaram as aulas de forma híbrida, realizamos rodas de conversas com os alunos (15 do Ensino Médio, 14 do Ensino Fundamental Final do Colégio Estadual e 19 do Ensino Fundamental Inicial da Escola Municipal, totalizando 48 alunos).

O campo de pesquisa é uma escola de dualidade administrativa (estadual e municipal), localizada no campo, no município de Palmeira. Foi escolhida pelo critério de número de matrículas, pois apresenta um número significativo de matrículas de jovens estudantes do campo e está inserida em um contexto rural, atendendo 21 comunidades vizinhas.

As questões trabalhadas com os participantes foram sobre suas condições de trabalho e de estudo; a visão deles em relação ao ensino remoto nas escolas localizadas no campo; relação ensino e aprendizagem; rotina nesse período de isolamento social; participação dos alunos nas aulas online; evasão escolar; ferramentas disponibilizadas pelo poder público para a forma remota de ensino e a sua eficácia. As respostas foram analisadas nos moldes qualitativos, agrupadas em categorias metodológicas. Com base em Minayo (2004), realizamos a análise dos dados, a qual apresenta o método hermenêutico-dialético, mais adequado a dar conta de uma interpretação aproximada da realidade,

Ele coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida. [...]. Sublinhamos a necessidade de unir na análise todo o material escrito, como as observações, o contexto estruturado e todo o sentido 'evasivo', 'dinâmico', 'complexo' das relações sociais. (MINAYO, 2004, p. 230).

Para atingir os objetivos da investigação, este estudo apresenta no primeiro capítulo a produção do conhecimento sobre a educação e pandemia da Covid-19. São considerados e analisados artigos produzidos no período dos anos de 2020 e 2021 para buscar compreender o que temos de produção sobre esse tema e o que tem sido constatado até agora acerca do modelo de ensino remoto nas escolas públicas

localizadas no campo.

O segundo capítulo aborda as relações entre o território rural e as políticas públicas educacionais, buscando identificar o lugar deste território, se ele existe, e qual é a visibilidade dada a ele no contexto atual, nas principais normas legislativas de resposta à pandemia por Covid-19, referentes ao setor da educação no âmbito federal, estadual e municipal, para efetivação do ensino remoto no Brasil. A ênfase será dada nas delimitações que essas normas trazem para os sujeitos atuantes nas/das escolas do campo, e a realidade dos(as) educandos(as) do meio rural.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta e analisa os dados sobre a realidade dos(as) estudantes e educadores(as) de uma escola pública localizada no campo do município de Palmeira/PR, frente ao contexto de pandemia por Covid-19, na esfera municipal e estadual. A ênfase será: na organização do trabalho pedagógico; na dificuldade e falta de acesso as tecnologias no campo; nas políticas e normativas públicas de resposta a Covid-19; na relação com a família dos alunos; na intensificação e precarização do trabalho do professor; no trabalho do aluno do campo e nas condições de vida dos estudantes e suas famílias; no trabalho e evasão escolar; nas especificidades do campo e nas possibilidades e potencialidades que o campo apresenta no contexto atual.

## **CAPÍTULO 1**

### **A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO E PANDEMIA DA COVID-19**

Neste primeiro capítulo apresentamos a produção do conhecimento sobre a educação e pandemia da Covid-19. Assim, consideramos e analisamos artigos produzidos no período dos anos de 2020 e 2021, com intuito da compreensão do que temos de publicações sobre a temática e o que tem sido constatado até o momento acerca do modelo de ensino remoto nas escolas públicas localizadas no campo.

Conhecer e entender o que vem sendo produzido no contexto acadêmico sobre a temática da pesquisa é de suma importância, para compreender qual é o estado de conhecimento em que se encontra. Dessa forma, Morosini e Fernandes salientam que,

O estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Nesse sentido, buscamos entender mais sobre essa realidade e a discussão acadêmica sobre, de modo a enriquecer a escrita e a concepção de metodologias para desenvolver nossa investigação. Para Queiroz (1988), a história e o conhecimento já produzidos são fundamentais para a investigação, por isso, o cientista social trabalha com essa fonte de dados.

O presente capítulo foi organizado em dois momentos: primeiro, o movimento de busca nos indexadores Scielo e Capes, ao encontro de trabalhos sobre educação e pandemia, visto que por se tratar de um assunto bastante atual ainda não há produção de teses e dissertações a respeito. Foram analisados e contextualizados 37 artigos encontrados, com o objetivo de entender o que trataram dentro da temática de educação do campo e ensino remoto.

Porém, como nesse primeiro momento não encontramos nenhum trabalho nessa perspectiva, optamos por realizar um segundo movimento de busca, o qual consistiu em visitar os sites dos periódicos da área da educação com conceitos A1; A2; A3 e A4 do Qualis-Capes 2017-2018, com o intuito de encontrar trabalhos sobre educação do campo e ensino remoto, por se tratar agora de uma busca mais aprofundada. Nesse segundo momento, encontramos 10 trabalhos que tratam da

temática de ensino remoto e educação do campo, analisando e contextualizando os mesmos.

Tendo em vista que o assunto é muito recente, percebemos que a temática não apresenta teses e dissertações já publicadas. Comprovamos isso com a busca no dia 13 de março de 2021, no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no qual buscamos pelas palavras-chave “ensino remoto”, e apareceram apenas 3 trabalhos, mas que não possuem relação com a pandemia e educação. Assim, optamos por realizar a busca por artigos publicados nos periódicos da Capes e na plataforma Scielo.

No dia 11 de fevereiro de 2021, buscamos na plataforma Scielo as palavras-chave “educação e Covid-19” e “educação e pandemia”, sem marcar filtros, na qual apareceram, sucessivamente, 120 e 119 resultados. As “palavras-chave” são elencadas de forma abrangente, com o intuito de identificar um maior número de trabalhos publicados dentro da temática. Depois de ler os títulos e resumos desses artigos, foram selecionados como relevantes para a pesquisa aqueles que possuem enfoque na educação básica.

O número de resultados aparentes na busca é justificado pela grande quantidade de trabalhos referentes à educação médica e em saúde, realizados pelos cursos de medicina e enfermagem. Mas, especificamente sobre educação escolar, foram selecionados, com relevância para a pesquisa, 12 trabalhos a partir das palavras-chaves “educação e Covid-19” e 11 de “educação e pandemia”, sendo 9 desses repetidos da primeira busca e apenas 4 diferentes. Neste momento, serão analisados 15 trabalhos.

Na mesma plataforma, buscamos pelas palavras-chave “ensino remoto”, na qual apareceram 31 resultados: 3 resultados que abordam a educação básica e a pandemia, dentre eles, 2 são iguais aos que apareceram na pesquisa por “educação e pandemia”,. Então, soma-se mais 1 trabalho aos 15 da busca anterior totalizando 16 no da busca na plataforma Scielo.

Foi realizada uma busca nos periódicos da Capes pelas palavras-chave “ensino remoto” e apareceram 50 resultados: 19 sobre educação básica e ensino remoto; depois com as palavras-chave “educação e pandemia”, apareceu 1 resultado; com as palavras-chave “educação e Covid-19”, apareceu também 1 resultado, sendo os dois relevantes para a pesquisa. Assim, esta busca resultou em 21 trabalhos a serem analisados, expostos no Quadro 2, localizado nos anexos. Somando as buscas

nas plataformas Scielo e Capes, resultam em 37 trabalhos referentes à temática educação e pandemia, dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 - Produção do conhecimento referente à educação e pandemia da Covid-19 - Dados retirados das plataformas Scielo e Capes

(continua)

TÍTULO	AUTOR	REVISTA	ANO
“Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica”	Ana Paula Massadar Morel	Trabalho, Educação e Saúde (TES)	2021
“Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo”	Claudia Costin	Estudos Avançados	2020
“Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia”	Bernardete A. Gatti	Estudos Avançados	2020
“A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências”	João Batista Araujo e Oliveira; Matheus Gomes e Thais Barcellos	Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação	2020
“Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica”	Thiago Alves; Nalú Farenzena; Adriana A. Dragone Silveira e José Marcelino de Rezende Pinto	RAP (Revista de Administração Pública)	2020
“Alimentação escolar brasileira durante a pandemia de COVID-19”	Ana Carla Bittencourt Reis; Mara Lúcia Castilho; Ana Paula Melo Mariano; Edilson de Souza Bias.	Scielo Scientific Electronic Library Online	2020
“Papel da educação após o medo da pandemia COVID-19: uma perspectiva”	Monica Naves-Barcelos; Thais Castro Santos; Priscila Medeiros; Carla Benedita da Silva Tostes; Juliana Almeida da Silva; Josie Resende Torres da Silva; Jorge Gelvane Tostes; José Aparecido da Silva; Norberto Cysne Coimbra; Marcelo Lourenço da Silva; Renato Leonardo de Freitas.	Scielo Scientific Electronic Library Online	2020
“Vínculos de fronteira: pedagogias, oportunidades, mundos sensíveis e COVID- 19”	José Tranier; Sonia Bazán; Luis Porta e Maria Graciela Di Franco.	Práxis educativa/ Santa Rosa – La Pampa (Argentina)	2020
“(Re)Organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: No limiar do (im)possível”	Luana Costa Almeida e Adilson Dalben	Educação e Sociedade	2020
“A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia”	Bianca Salazar Guizzo; Fabiana de Amorim Marcello e Fernanda Müller.	Educação e Pesquisa	2020

Quadro 1 - Produção do conhecimento referente à educação e pandemia da Covid-19 - Dados retirados das plataformas Scielo e Capes

(continuação)

TÍTULO	AUTOR	REVISTA	ANO
“Comunicação Educativa: perspectivas e desafios com a COVID-19”	Joaquim José Jacinto Escola	Educação e Realidade	2020
“Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia”	Katia Reis de Souza; Gideon Borges dos Santos; Andréa Maria dos Santos Rodrigues; Eliana Guimarães Felix; Luciana Gomes; Guilhermina Luiza da Rocha; Rosilene do Carmo Macedo Conceição; Fábio Silva da Rocha e Rosaldo Bezerra Peixoto.	Trabalho, Educação e Saúde	2021
“Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia”	José Sérgio Fonseca de Carvalho	Educação e Realidade	2020
“A Aprendizagem da Dor”	Nadja Hermann	Educação e Realidade	2020
“Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia”	Simone Bicca Charczukl	Educação e Realidade	2020
“Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares”	Roseli Belmonte Machado; Denise Grosso da Fonseca; Francine Muniz Medeiros e Nícolas Fernandes	Revista Movimento	2020
“Docência na Educação Básica em tempos de pandemia: ações, estratégias pedagógicas e desafios enfrentados no ano letivo de 2020 da Escola Integral Professora Ana Cristina”	Michelly Queiroga de Oliveira	Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento	2020
“Avaliação no Ensino Remoto de Matemática: analisando categorias de respostas”	Daniel de Oliveira e Lima e Lilian Nasser	Revista Baiana de Educação Matemática	2020
A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil	Iracema Santos do Nascimento Patrícia Cerqueira dos Santos	Cadernos de Administração	2020
A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente	Karla Saraiva; Clarice Traversini e Kamila Lockmann	Práxis Educativa	2020
“Reflexões sobre os desafios para a aprendizagem matemática na Educação Básica durante a quarentena”	Marcele da Silva e Santos, Neide da Fonseca Parracho Sant’anna	Revista Baiana de Educação Matemática	2020
“O conceito de criatividade docente: demandas urgentes para tempos de ausências”	Camila Vieira Silvia Coimbra	Revista Espaço do Currículo	2020

Quadro 1 - Produção do conhecimento referente à educação e pandemia da Covid-19 - Dados retirados das plataformas Scielo e Capes

(continuação)

TÍTULO	AUTOR	REVISTA	ANO
“Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública”	Francisco Cleyton de Oliveira Paes e Samya Semião Freitas	Revista Linguagem em Foco	2020
“Precariedade, improvisação e espírito de corpo: representações sociais discursivas de professores da educação básica acerca da sua práxis no contexto da pandemia da Covid-19”	Luciano Luz Gonzaga	Revista Prática Docente	2020
“Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio”	Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba; Pedro Pinheiro Teixeira; Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes; Maina Bertagna; Cristiana Rosa Valença; Lucia Helena Pralon de Souza.	Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio	2020
“Percepção dos professores da rede estadual do Município de São João da Barra - RJ sobre o uso do Google Classroom no ensino remoto emergencial”	Flávia Cristina dos Santos Silva Gilmar Teixeira Barcelos Peixoto	Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento	2020
“Metodologias ativas e o ensino remoto de biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas”	Eliane de Lourdes Fontana Piffero Caroline Pugliero Coelho Renata Godinho Soares Rafael Roehrs	Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento	2020
“Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19”	Márcia Denise Pletsch e Geovana Mendonça Lunardi Mendes	Práxis Educativa	2020
“Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar da escola e as condições do ensino remoto emergencial”	Flavia Faissal de Souza Débora Dainez	Práxis Educativa	2020
“A grande ilusão”	Nuno Crato	Saber e Educar	2020
“Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19”	Renata Maurício Sampaio	Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento	2020

Quadro 1 - Produção do conhecimento referente à educação e pandemia da Covid-19 - Dados retirados das plataformas Scielo e Capes

(conclusão)			
TÍTULO	AUTOR	REVISTA	ANO
“A educação de crianças e jovens durante a pandemia da covid-19. “tem alguém aí, ou vamos apenas cumprir tarefas?”	Danielle do Nascimento Rezera; Raquel Gomes D'Alexandre	Saber & Educar	2021
“Reflexões acerca das Soft Skills e suas interfaces com a BNCC no contexto do Ensino Remoto”	Eduardo Cardoso Moraes	Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento	2020
“Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do Coronavírus”	Mônica Strege Médici, Everson Rodrigo Tatto, Marcelo Franco Leão	Revista Thema	2020
“O ensino remoto emergencial de Ciências e Biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da Regional 4 da SBENBIO (MG/GO/TO/DF)”	Alessandro Tomaz Barbosa, Gustavo Lopes Ferreira, Danilo Seithi Kato	Revista de Ensino de Biologia SBEnBio	2020
“Metodologias ativas em tempos de aulas remotas: compreendendo as diferenças entre o ensino público e privado em cidades do interior do Ceará”	Yago Neco Teixeira; Cícero Allan Barbosa Soares; Rômulo Pereira de Almeida; Luciana Melo de Medeiros Rolim Campos; André Ramos de Souza; Adriana de Alencar Gomes Pinheiro e Zuleide Fernandes de Queiroz	Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento	2020
“Ensino de arte em tempos de pandemia causada pela COVID-19: desafios dos professores com o ensino remoto no sul do Amazonas”	Manoel Galdino da Silva; Elias Bezerra de Souza; Adriana Francisca de Medeiros e Eliane Regina Batista Martins	Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento	2020

Fonte: Dados retirados da Plataforma Scielo e Periódicos da Capes, organizados pela autora.

O Quadro 1 apresenta 37 trabalhos referentes à temática “educação e pandemia”, com seus respectivos autores, revistas e ano de publicação, os quais foram lidos na íntegra. A leitura dos trabalhos encontrados nos possibilita saber sobre como esse tema está sendo tratado em âmbito acadêmico nos últimos meses, contribuindo para a presente pesquisa. Para a análise desses trabalhos elencamos algumas categorias, que serão caracterizadas a seguir.



## 1.1 ANALISANDO CRÍTICA E CATEGORICAMENTE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

### 1.1.1 Caracterização das Produções

Todas as produções encontradas nas plataformas Scielo e Capes são em formato de artigos, publicados em revistas qualificadas entre os Qualis Capes A1 e B4, escritos por professores universitários e também professores da Educação Básica. Um dos trabalhos possui como autores membros de direção sindical de professores e três artigos são escritos por integrantes de fundações brasileiras, como Fundação Getúlio Vargas, Fundação Carlos Chagas e Fundação Oswaldo Cruz.

A maioria das produções possui como temática abordada a educação escolar e a escola pública. Do total 34, há apenas 2 trabalhos que tratam da educação escolar privada e 1 deles que aborda a educação popular em saúde.

### 1.1.2 Abordagem Teórica e Metodológica dos Artigos

O que nos chama atenção é que muitos trabalhos não abordam de forma explícita a metodologia e a abordagem teórica utilizadas para a sua construção. Dos 37 trabalhos analisados, 16 não trazem essas abordagens explícitas, dos quais 10 não descrevem nenhum desses itens, 5 não descrevem a metodologia e 1 não descreve apenas a perspectiva teórica. Portanto, aqueles trabalhos em que podemos identificar o posicionamento epistemológico-metodológico dos autores totalizam 21. Entre esses, encontram-se os seguintes autores utilizados: Paulo Freire; István Mészáros; Michel de Certeau; Paul Ricoeur; Hannah Arendt; Sigmund Freud e Jacques Lacan; Michel Foucault; Tardif e Lessard (2014); Coscarelli e Kersch (2016); Buzato (2003; 2007) e Araújo e Pinheiro (2014); Bakhtin (2011); Volóchinov (2017) e releituras de Brait (2016); Pierre Bordieu; Maurice Tardif; Lev Vygotsky; Winnicott (1975); Josso (2004), Nóvoa (1992, 2004) e Tardif (2014); Bourdieu (1998) e Gimeno-Sacristán (2001); Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962) e Howard Gardner (1994; 1995); Santos (2020), Santaella (2014), Soares (2009), Coscarelli e Ribeiro (2014); Kleiman (1995) e Bardin; Mendez (2002); Fernandes (2008); Skovsmose (2000) e Arroyo (2013).

Dessas referências, as mais utilizadas são: Paulo Freire em 9 trabalhos; Lev Vygotsky em 4; Michel Foucault em 2; Pierre Bordieu em 2 e Maurice Tardif em 3.

Quanto às metodologias utilizadas, as pesquisas são do tipo exploratórias e descritivas, se caracterizando como documentais, bibliográficas, trabalho de campo e participante. São utilizados relatos de experiências; análises discursivas; estudos de casos, que utilizam como fonte de coleta de dados; questionários e entrevistas semi-estruturadas de forma online; documentos e registros, como produções anteriores, notícias de sites, revistas e jornais etc.

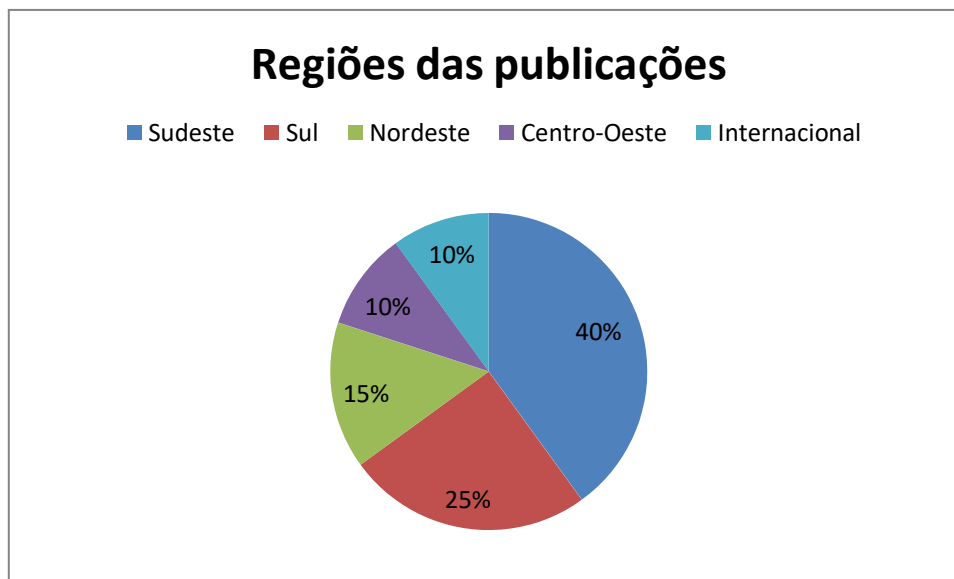
O que pode explicar o fato de muitos trabalhos não abordarem com clareza a perspectiva teórica e metodológica é se configurarem como textos muito descritivos. Moraes (2001) apresenta tal situação como recuo da teoria nas pesquisas em educação. Para a autora,

[...], a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área. (MORAES, 2001, p. 10).

Percebemose que vários trabalhos encontrados estão publicados nas mesmas revistas, por isso, realizamos um mapeamento desses periódicos, dispostos no Quadro 6 do Apêndice A deste trabalho. Algumas produções são publicadas nas mesmas revistas, como nos periódicos Educação e Realidade, com 4 trabalhos; na Research, Societyand Development, com 6; na Práxis Educativa, com 3; e em algumas outras com 2 trabalhos cada, o que demonstra que algumas revistas estão produzindo dossiês especiais sobre a pandemia.

O mapeamento apresenta que os trabalhos estão publicados em maior quantidade na região Sudeste, com 40%; seguido das regiões Sul, com 25%; Nordeste, com 15%; Centro-Oeste, com 10%; e, internacionalmente, aparecem também em 10%, em revistas de Portugal e Argentina, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Regiões das Publicações Analisadas da Produção do Conhecimento acerca da temática educação e pandemia

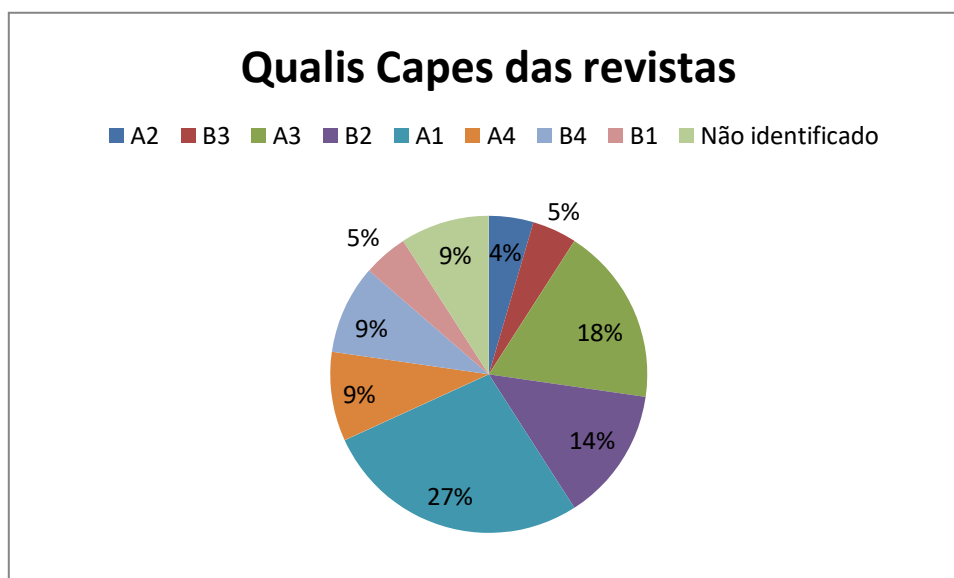


Fonte: A autora.

Mapeamos também a qualificação destes periódicos, como mostra o Gráfico

2.

Gráfico 2 - Qualificação Qualis-Capes do Periódicos das Publicações Analisadas da Produção do Conhecimento acerca da temática educação e pandemia



Fonte: A autora

Percebemos que a maior parte destas revistas estão qualificadas no Qualis A1 da Capes, sendo 27% A1; 18% A3; 14% B2; 9% A4; 9% B4; 5% B1; 5% B3; 4% A2 e 9% não identificamos a qualificação. Podemos observar que 49% dos artigos

foram publicados em revistas A1, A2 e A3, revelando a densidade desses estudos.

Os próximos subtítulos apresentam as categorias de análise referentes aos assuntos debatidos e sobre a forma como a temática do ensino remoto e pandemia têm sido abordadas nos trabalhos encontrados, lidos e analisados, se de maneira crítica e reflexiva ou apenas descritiva com viés homogeneizante.

### 1.1.3 Trabalho do Professor em Contexto de Ensino Remoto Emergencial

Os artigos de Almeida e Dalben (2020); Souza et al. (2021); Machado *et al.* (2020); Charczuk (2020); Paes e Freitas (2020), Borba *et al.* (2020); Vieira e Coimbra (2020); Pletsch e Mendes (2020); Rezera e D'alexandre (2021); Barbosa; Ferreira; Kato (2020); Teixeira *et al.* (2020); Santos e Sant'anna (2020); Silva *et al.* (2020); Oliveira (2020); Saraiva; Traversini; Lockmann (2020) abordam a realidade dos profissionais da educação que tiveram que (re)organizar o seu trabalho ao mesmo tempo em que tiveram que lidar com a reestruturação das relações sociais, com as incertezas e os riscos da vida em tempos de pandemia.

As mudanças ocorridas no trabalho de professoras e professores da rede pública e particular de ensino foram muitas, também relacionadas à saúde desses sujeitos. Esse modelo de ensino, não presencial, por meio de recursos digitais, se constitui como uma configuração atual do trabalho, aprofundado no contexto de pandemia, em que o uso da tecnologia é exacerbado e a carga horária de trabalho excede o que comumente se trabalhava no modelo presencial, o que articula novas maneiras de controle, extração de sobretrabalho e do mais-valor social. (SOUZA *et al.* 2021).

Gonzaga (2020) aponta para o desgaste emocional ocasionado pela precarização e improvisação na transposição das atividades presenciais em remotas. A dificuldade no uso das tecnologias pelos professores e a falta de acesso de muitos estudantes trouxe um desconforto coletivo.

A relação dos alunos e professores em meio a esse cenário pandêmico deve ser cuidadosamente estabelecida, tendo em vista o desencadeamento de efeitos psicológicos e neuropsiquiátricos decorrentes. Pressupõe-se que um dos desafios seja a (re)organização comportamental, que no contexto educacional, precisam contemplar uma perspectiva científica, intentando transformar as consequências do medo da pandemia em oportunidades de reforço de vínculos familiares. (BARCELOS

*et al.*, 2020).

Os textos nos mostram que a crise atual vem acentuando a precarização do trabalho docente e da qualidade da educação pública no Brasil. Esses profissionais enfrentam desafios da falta de formação e experiência prévia na produção das atividades e a dificuldade nas habilidades básicas e intermediárias com as tecnologias. Santos e Sant'anna (2020) trazem a importância da formação continuada e tecnológica do docente nessa conjuntura.

A conciliação com os afazeres domésticos é outro desafio, visto que a casa se torna uma extensão do trabalho se torna extensão da casa, o professor precisa estar todo tempo *online* para dar conta de atender seus alunos, observando as diferentes realidades de estudos deles. Segundo Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), a docência está sendo levada à exaustão.

Vieira e Coimbra (2020) tratam do conceito de criatividade docente e da imposição para uma reinvenção da escola e de seus profissionais no contexto de pandemia. Buscam compreender os processos autoformativos dos professores e como os espaços de formação com escuta e reflexão favorecem o processo de criatividade docente. Contudo, junto com isso, trazem no texto a responsabilidade das políticas públicas no processo de ensino remoto, problematizando que o ensino não pode apenas fazer uma transposição do presencial para o remoto com os mesmos conteúdos.

A fragmentação na relação professor-aluno tem ocorrido, mesmo que alguns autores dos trabalhos analisados pensem na aposta de que o laço transferencial entre professor, aluno e conhecimento pode se estabelecer no ensino remoto. Deve-se considerar a escuta e a palavra no sentido de representantes da presença e da corporeidade neste contexto, sem considerar a complexidade do tema e a necessária crítica às desigualdades socioeconômicas acentuadas neste período.

Nesse mesmo sentido, 8 dos trabalhos<sup>1</sup> depositam a responsabilidade das dificuldades atuais da educação sobre os professores, mencionam que mesmo nas condições enfrentadas, acredita-se que as tecnologias digitais têm sido uma alternativa. Isso porque, seu uso pode possibilitar um repensar dos professores sobre a sua própria prática, que o trabalho proativo dos profissionais da educação e de superação da escola frente aos desafios impostos pela atual conjuntura educacional,

---

<sup>1</sup> Foi orientado por parte da banca examinadora a não citar os oito trabalhos que serão descritos, porém, todos eles estão referenciados no texto.

são as principais mudanças necessárias, naturalizando esse processo, sem problematizar outras responsabilidades.

Um dos trabalhos traz a descrição dos problemas educacionais e sociais e a busca do desenvolvimento de competências para Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, da ONU. É pautado apenas em avaliações de larga escala como traz o documento, sem possuir uma concepção teórica explícita no texto que embase essa posição. A autora finaliza o trabalho, colocando a responsabilidade para um futuro melhor sobre a educação, sem citar as outras instâncias do poder público.

Na mesma perspectiva, colocando em foco a responsabilidade dos professores nas limitações da educação em tempos de pandemia, sem problematizar efetivamente essa questão, outro texto analisado traz considerações de forma a responsabilizar limitações para medidas efetivas para a melhoria na educação, na “qualidade” do professor. Aborda-se a transformação das consequências da pandemia em oportunidades, como autonomia na condução dos estudos.

Outro autor também escreve sobre a responsabilidade sobre o esforço de todos, principalmente do professor para minorar a fratura digital e social existente, e a competência desse profissional em articular a comunicação presencial e à distância.

Da mesma forma, um destes trabalhos descreve competências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para diversas habilidades nos alunos em contexto de ensino remoto. Ao realizar tal descrição, não reflete sobre as condições materiais para isso, nem menciona todas as dificuldades socioeconômicas que esse cenário apresenta, como se tudo fosse natural e responsabilidade do professor e do aluno, sem empecilhos outros.

Dois autores pensam dentro de uma abordagem de ensino para o empreendedorismo, criatividade e inovação, de inteligência emocional como resiliência, adaptabilidade e mentalidade de crescimento. Investigam a percepção de professores da rede pública estadual sobre o uso da plataforma *Google Classroom* no período de ensino remoto emergencial, em uma perspectiva de escola e professores para desenvolverem tais habilidades em seus alunos.

Esses textos abordam sobre a necessidade de capacitar os professores e dar voz a eles, pelo seu potencial transformador da educação, como aborda um deles. Entretanto, esquecem de abordar e problematizar o papel do Estado nessa fratura digital, nas desigualdades sociais e educacionais. Não trazem o porquê dessa realidade, pensando na materialidade dessa situação e nas relações que a envolvem

em uma sociedade com tantas diferenças.

Esse tipo de análise menos crítica da realidade, como dos trabalhos descritos acima, entra mais uma vez nas considerações de Moraes (2001) a respeito do debate do recuo da teoria na área da educação. A autora entende que,

[...] o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas agora à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação a-crítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda. (MORAES, 2001, p. 18).

Para tratar dessa análise crítica da realidade nos pautamos no pensamento de Freire, por meio de uma relação dialética que ele trata entre a subjetividade e a objetividade, e a relação de níveis de consciência e a supra-estrutura e a infra-estrutura social:

Na estrutura social, enquanto dialetização entre a infra e a supraestrutura, não há permanência da permanência nem mudança da mudança, mas o empenho de sua preservação em contradição com o esforço por sua transformação. Daí que não possa ser o trabalhador social, como educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do 'status quo'. (FREIRE, 1981, p. 32).

Não há neutralidade para Freire, silenciar, disfarçar uma opção se colocando como neutro, é trabalhar para a preservação do que está posto, sem esforço para a mudança. A transformação no modo de ver a realidade ocorre em um processo dialético entre objetividade e subjetividade,

O empenho dos humanistas, [...] está em que os oprimidos tomem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo 'hospedeiros' aos opressores, como seres duais, não estão podendo Ser. Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem 'salvadora', em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão. (FREIRE, 1987, p. 86).

Envolvendo as relações dialéticas entre subjetividade e objetividade, a transformação não se faz mecanicamente. O indivíduo vive em uma "cultura do

silêncio”, dependente, segue prescrições daqueles que falam e impõem a sua voz, resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador. (FREIRE, 1967).

Assim, em uma abordagem sócio-cultural, os indivíduos apresentam níveis de consciência: intransitiva, quando se percebe a realidade a partir de explicações mágicas, quase sempre de natureza sincrético-religiosa; transitiva ingênua, quando o indivíduo está insatisfeito com a realidade, mas resiste em alterá-la, mas ainda usa explicações mágicas, sendo a típica opinião de massa; e a transitiva, forma crítica de pensar, quando o indivíduo vê a si próprio em função do mundo e em termos de sua dependência histórica e social. (FREIRE, 1967).

Para Freire, a transitividade crítica é a matriz verdadeira da democracia. Para que o sujeito seja um ser político, participe das decisões da sociedade, ele necessita de uma educação dialógica e ativa para a conscientização, uma educação como prática da liberdade.

Nessa perspectiva, o investigador, o pesquisador, deve ter em mente ao desenvolver seus trabalhos que os sujeitos não devem ser vistos como peças anatômicas. Contudo, o que se pretende sempre na investigação é o pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis da percepção do homem desta realidade, a sua visão de mundo. (FREIRE, 1987).

Este mesmo investigador vive muitas vezes permeado por uma “cultura do silêncio”, arraigado no pensamento dominante, colonial, em um nível de consciência transitiva ingênua, que mesmo insatisfeito, resiste em alterar a realidade, em um pensamento de massa na falácia da neutralidade.

Nessa perspectiva de crítica da realidade é que nos pautamos para realizar esta análise dos artigos, mas não estamos dizendo, assim como Freire,

[...] que homens e mulheres, cuja consciência se encontra a este nível, sejam incapazes de superar sua compreensão mágica dos fatos; sejam incapazes de refazer a leitura de sua realidade, percebendo, afinal, que a sua indignação tem outras razões que não as até então admitidas. Pelo contrário, a experiência tem mostrado que mais rapidamente do que se pensa, esta releitura se faz possível, mesmo que, entre o momento da releitura e do engajamento numa nova forma de ação coerente com ela, haja muito o que fazer. (FREIRE, 1981, p. 59).

Assim, buscamos sair dessa abordagem massificadora que legitima as diferenças como se fossem naturais para a conscientização, que é a passagem da transitividade ingênua para a transitividade crítica, por meio de uma educação



libertadora.

Segundo nossa análise, acreditamos que dentro dessa perspectiva mais crítica, Souza *et al.* (2021) e Barbosa, Ferreira e Kato (2020) problematizam as condições de trabalho dos profissionais da educação, indagando sobre esse sistema neoliberal, de ausência de proteção do Estado aos trabalhadores. Dessa forma, é preciso resistir a uberização<sup>2</sup> do trabalho docente e a mcdonização<sup>3</sup> do currículo, o que resulta na mercadorização da educação. (BARBOSA; FERREIRA; KATO, 2020).

É um momento árduo para a maioria dos educadores, mas se pode criar espaços para reflexões sobre as práticas docentes no atual cenário. (BORBA *et al.* 2020). O empenho resistente do docente, de caráter transformador, para desenvolver ações *online* que promovam a interação e participação dos alunos nas atividades propostas no ensino remoto emergencial é enorme.

Essa resistência política que a educação representa em esfera democrática possui esse caráter pedagógico de aprendizagem que transforma. Assim, discutindo esse movimento político, Souza *et al.* (2021) se fundamenta na pedagogia crítica freireana, de luta educativa, de ações político-pedagógicas, dentro da perspectiva de educação democrática.

O trabalho do professor e as suas dificuldades no cenário atual são tratados na maioria dos textos analisados, mas como o foco de análise do nosso trabalho é o campo, percebemos a falta dos textos em trazer o trabalho docente nas escolas do campo e de povos de diferentes realidades. Apresentam, assim, a educação de uma maneira homogênea.

---

<sup>2</sup> Segundo Antunes nas últimas décadas os capitais vêm impondo sua trípole destrutiva em relação ao trabalho: a terceirização, a informalidade e a flexibilidade. Movida por essa lógica estamos presenciando a expansão do que podemos denominar *uberização* do trabalho. “Como trabalho on-line fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações”, resultante no advento de uma nova era de *escravidão digital*. Com os enxugamentos, as reestruturações, as reorganizações comandadas pelo capital, “o que temos é mais precarização, mais informalidade, mais subemprego, mais desemprego, mais trabalhadores intermitentes, mais eliminação de postos de trabalho, *menos pessoas trabalhando com os direitos preservados*. Para tentar “amenizar” esse flagelo, propaga-se em todo canto um novo subterfúgio: o “empreendedorismo”, no qual todas as esperanças são apostadas e cujo desfecho nunca se sabe qual será.” (ANTUNES, 2018, p. 47-49, grifo nosso).

<sup>3</sup> “A homogeneização curricular, marcada pela importação acrítica de modelos educacionais de países do Norte global.” (BARBOSA; FERREIRA; KATO, 2020, p. 392).

#### 1.1.4 Escola pública, Educação Democrática e direitos sociais

Percebemos que 34 das produções analisadas possuem como temática abordada “A educação escolar e a escola pública”. Há apenas 2 trabalhos que tratam da educação escolar privada e 1 deles que aborda a educação popular em saúde.

Durante a leitura dos textos intentamos compreender quais foram as concepções colocadas, se os autores problematizaram ou não uma educação democrática e de garantia de direitos. Os artigos de Morel (2021); Gatti (2020); Alves *et al.* (2020); Tranier *et al.* (2020); Almeida e Dalben (2020); Guizzo; Marcello; Müller (2020); Souza (2021); Carvalho (2020); Hermann (2020); Machado *et al.* (2020); Borba *et al.* (2020); Vieira e Coimbra (2020); Pletsch e Mendes (2020); Souza e Dainez (2020); Rezera e D'alexandre (2021); Moraes (2020); Sampaio (2020); Médici; Tatto e Leão (2020); Santos e Sant'anna (2020); Silva *et al.* (2020); Nascimento e Santos (2020); Saraiva; Traversini e Lockmann (2020) e Barbosa; Ferreira; Kato (2020), desenvolvem em seus textos uma abordagem de educação democrática, problematizando a garantia de direitos e denunciando explicitamente as desigualdades educacionais e sociais presentes no Brasil e no mundo, exacerbadas com o atual contexto de pandemia.

Ao abordar os direitos sociais da população e trazer os alunos como sujeitos de direitos, Gatti (2020) trata especificamente das questões ligadas à Educação Básica nesse contexto. A autora enfatiza na garantia possível da aprendizagem do aluno, considerando as diversas realidades sociais existentes, se pautando em uma concepção de educação ancorada no diálogo para transformação, que objetiva a superação do modelo de educação e de sociedade postos, problematizando a educação básica pública e democrática.

Tranier *et al.* (2020) e Morel (2021) problematizam o papel da educação democrática frente às disparidades sociais existentes, exacerbadas em contexto de pandemia. Nessa mesma concepção de diálogo e alteridade, Morel (2021) aborda as relações sociais e materiais atuais, trazendo a questão da educação popular em saúde, necessária em tempos de pandemia.

Almeida e Dalben (2020), mencionam que as desigualdades sociais e educacionais no Brasil aumentaram significativamente com o ensino remoto. Esta realidade persiste em um modelo de “normalidade”, em contexto de excepcionalidade, a tela omite a profundidade nessa falácia, na perspectiva neoliberal de que “a

educação não pode parar”. Tal concepção não problematiza se esta educação escolar é democrática para todos os sujeitos e qual o sentido que tem para os alunos. (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020).

Considerando também as desigualdades historicamente presentes na sociedade, Nascimento e Santos (2020) evidenciam que este instrumento remoto que busca a equidade de acesso ao ensino, não garante a equidade de aprendizado dos alunos, pois as condições socioeconômica-culturais não são as mesmas para todos, o que se torna uma normalidade excludente e macabra.

A emergência da pandemia é analisada como um fator que torna a crise da educação ainda mais visível, pela não presencialidade dos alunos em sala de aula que se agrega ao esvaziamento da dimensão temporal da educação. (CARVALHO, 2020).

Carvalho (2020) também apresenta a importância do ensino da história e da cultura, de forma a entender o passado para delinear o futuro, para não perder o sentido dela na operação dessa transmissão simbólica na escola. Dessa forma, os alunos podem ressignificar suas experiências e fatos concretos à luz do passado. Para ele, o educador não deve apenas perguntar aos alunos sobre o seu sentimento em relação a pandemia, mas lhes propor o exame de como aqueles que os procederam fizeram em situação análoga, significando a experiência escolar nesse momento. Carvalho (2020) critica esse sentido de escola na modernidade, que se importa apenas com o presente em sentido de vidas individuais.

Há uma racionalidade neoliberal de que a educação “não pode parar”, ainda que de maneira precária, para que metas sejam cumpridas de forma gerencialista e de fortalecimento da performatividade<sup>4</sup> escolar. (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Para Sampaio (2020), as realidades e necessidades diferenciadas dos sujeitos, frente à efetivação da aprendizagem com o ensino remoto, de acordo com a situação socioeconômica e as capacidades e habilidades de cada aluno no letramento digital, devem ser levadas em conta nesse momento e a escola atuar frente a esse cenário.

Médici, Tatto e Leão (2020) indicam que as condições de acesso e

---

<sup>4</sup> A performatividade possui como princípio a mensuração objetiva do desempenho e da produtividade de indivíduos ou organizações e instala-se na educação por meio de uma ânsia gerencialista de controlar resultados, uma produtividade educacional. (BALL, 2005).

aprendizagem são diferentes e que essa forma de ensino não é avaliada do mesmo modo nas redes de ensino pública e privada. As medidas implementadas nesse contexto podem aprofundar a exclusão e segregação de muitos estudantes, pela desigualdade de condições sociais e educacionais que sempre existiram.

Todavia, as atitudes a serem tomadas não dependem apenas da escola, para Santos e Sant'anna (2020) é necessário políticas públicas para o enfrentamento da situação educacional atual. Tal situação vai além de questões apenas pedagógicas, quenão dependem apenas dos profissionais da educação, da família e da escola, deve-se enfrentar o problema com políticas públicas de promoção à igualdade de direitos. A educação precisa ser vista como direito de todos, um bem público e comum, de dever do Estado, da família e da sociedade. (SILVA *et al.* 2020).

Trazendo as discussões realizadas nesta seção para o nosso objeto de estudo, políticas educacionais no contexto das escolas públicas localizadas no campo, percebemos que mesmo estes textos que abordam a educação democrática, não tratam e nem citam a realidade das escolas do campo e de povos de diferentes realidades. Isso nos coloca novamente a questão: mas que perspectiva de educação democrática que nem sequer relata os diferentes contextos de educação? Uma perspectiva homogeneizante?

#### 1.1.5 Papel do Estado e sua postura negacionista frente à Educação em tempos de pandemia

Muitos dos textos analisados trazem considerações sobre o papel do Estado e das políticas públicas frente às dificuldades do atual momento de crise pandêmica no país. A necessidade de políticas públicas de promoção à igualdade de direitos é emergencial para o enfrentamento da situação educacional atual. (SANTOS; SANT'ANNA, 2020).

É urgente pensar estratégias de políticas públicas para suprir, ou pelo menos minimizar, as dificuldades presentes no processo de ensino remoto, pensando também no aumento da carga horária de trabalho do professor e baixa efetividade na qualidade do ensino. (SILVA *et al.* 2020).

A responsabilidade das políticas públicas no processo de ensino remoto é primordial. Para Vieira e Coimbra (2020), o ensino não pode apenas fazer uma transposição do presencial para o remoto com os mesmos conteúdos.

Rezera e D'Alexandre (2021) trazem considerações que se estabeleceu com a pandemia, a compreensão do negacionismo científico e a antipolítica que levou a um processo de findar com os direitos humanos nos últimos anos no Brasil. Abordam a educação pública e democrática, problematizando a posição de um governo ausente nas políticas de assistência voltadas à saúde pública e à proteção social, em uma lógica de gerencialismo neoliberal, em que parece que há uma oposição entre defesa da vida e economia.

Nessa perspectiva, podemos pensar na configuração das políticas educacionais no cenário atual. Tranier *et al.* (2020) e Morel (2021) trazem em seus trabalhos o conceito de necropolítica do camaronês Achille Mbembe:

Em meados da primeira década do século 21, o camaronês Mbembe, um dos grandes teóricos do pós-colonialismo, desenvolveu o conceito de necropolítica ao observar que 'os regimes políticos atuais obedecem ao esquema de fazer morrer e deixar viver' (2011, p. 8) e coloca o surgimento dessa nova forma de controle durante o período colonial, onde os limites entre a vida e a morte se diluíram ao produzir o silenciamento dos corpos. Para o autor, a necropolítica conseguiu transformar o ser humano em mercadoria trocável ou descartável, ditada pelos mercados. [...], onde a vida perde densidade e é moeda de troca de poderes difusos e inescrupulosos (Mbembe, 2006). Igualdade de acesso à saúde e educação, nas mãos da lógica do mercado, é um exemplo claro da forma como a necropolítica atua no nosso cotidiano: hoje, as dúvidas sobre os Estados que garantem a vida dos habitantes ou o enunciado deliberado de uma possível seleção natural põe na política como núcleo particular de análise e de políticas públicas em áreas sensíveis como saúde, educação, meio ambiente e justiça distributiva como eixos de debate entre Estado e mercado. [...]. (MBEMBE, 2006; 2011, *apud* TRANIER *et al.*, p. 12, 2020).

As políticas atuais de enfrentamento e resposta ao Covid-19 vêm ao encontro desse conceito de necropolítica, visto que as normativas, segundo o Boletim n. 10. Direitos na pandemia (CONNECTAS; CEPEDISA, 2021) tratam de um acervo normativo resultante de uma estratégia de propagação do vírus, conduzida de forma sistemática pelo governo federal. Foi enfatizada a economia no enfrentamento da pandemia, apontando a uma postura negacionista, renunciando aos seus deveres mais elementares no que se refere à coordenação do Sistema Único de Saúde (SUS).

Morel também salienta que:

[...] o discurso negacionista se articula com o que o filósofo camaronês Achille Mbembe (2018) chamou de necropolítica. Ao negar a gravidade da pandemia e, conseqüentemente, os cuidados quanto a ela, intensificou-se a 'política de morte', descrita por Mbembe, voltada contra aqueles que sofrem com a precarização das suas vidas – negros, pobres, idosos, povos indígenas, mulheres. Essas populações seriam, portanto, um contingente de corpos

descartáveis dentro da lógica do sacrifício inerente ao neoliberalismo, também chamado pelo autor de necroliberalismo. (MBEMBE, 2018 *apud* MOREL, 2021, p. 4).

As expressões do negacionismo da pandemia da Covid-19 têm sido recorrentes no Brasil e possuem relação com o crescimento da extrema-direita, que leva ao aumento da necropolítica. Morel (2021) aponta para a percepção de uma “crise de interpretação”, que mostra a “ignorância” como causa da popularização do negacionismo. Ancorando-se em uma ausência de mundo compartilhado, os negacionistas crescem em seu número com o “déficit de prática comum”, na falácia de que não vivemos em um mesmo lugar compartilhado por todos os seres.

Essa racionalidade neoliberal entende que a educação, como traz Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) “não pode parar” mesmo que de maneira precária, para que as metas sejam cumpridas de forma gerencialista e de fortalecimento da performatividade escolar, em meio a tantas dificuldades e diferenças na materialidade existencial dos sujeitos em nosso país.

#### 1.1.6 Naturalizando as Realidades

Não são todos os trabalhos selecionados para a análise que trabalham dentro desse segmento mais crítico da realidade. Das pesquisas analisadas, 15 tratam da educação escolar, mas não problematizam a sua perspectiva democrática de garantia de direitos.

Mesmo os textos que abordam as dificuldades do momento atual, não desconsiderando-as, não problematizam a totalidade desse cenário em todos os âmbitos. O enfoque é dado sobre as questões pedagógicas, muitas vezes com fundamentações da Educação à Distância (EaD) e ensino remoto isoladamente. Tais trabalhos exaltam as possibilidades desses modelos e trazem alguns aportes teóricos, visto que esse modelo é o que está dando suporte nesse momento com as tecnologias.

Por sua vez, as abordagens teóricas não problematizam as condições materiais dos estudantes e suas diferentes realidades, nomeadamente os povos do campo. Os textos deixam de refletir mais profundamente sobre as dificuldades materiais para a efetivação do ensino remoto de real acesso e qualidade para todos, visto as disparidades educativas e sociais existentes e as diferentes realidades da educação do campo e de povos específicos. Se generaliza as diferentes realidades,

colocando possíveis “ótimas” condições de ensino remoto, mesmo no ensino público, o que demonstra uma visão limitada da situação.

Um desses trabalhos cita algumas dificuldades sociais de famílias vulneráveis, mas não indaga sobre essa realidade, visto que o estudo de caso deste trabalho é realizado de forma a constituir um relatório de atividades remotas para a secretaria do município. O autor menciona que a escola relatada proporcionou em seu ano letivo o pleno desenvolvimento da pessoa em todas as dimensões humanas, sem relatar e problematizar com mais profundidade, olhando para as diversas esferas sociais e o que isso realmente deve significar.

Esse texto mencionado, evidencia essa visão fragmentada, principalmente do papel do professor, aquele que foi persistente e buscou formação para propiciar o melhor para seu aluno. Apenas citou a questão do papel das políticas públicas nessa formação técnica, sem trazer suas nuances. Mesmo que a escola relatada tenha boas condições, não se pode relatar a educação no atual momento sem trazer à tona a realidade da totalidade de um país como o Brasil.

#### 1.1.7 Padronização do campo e cidade: silenciamento do campo e dos povos de diferentes realidades, uma exclusão social

A percepção que temos por meio de todas as leituras e análises é que a comunidade acadêmica tem abordado a educação de forma homogeneizante, pois mesmo aqueles textos que abordam sobre uma educação democrática, não citam a educação do campo e dos povos de diferentes realidades.

Dentre os autores mencionados até o momento, apenas Pletsch e Mendes (2020) tratam da responsabilidade das políticas públicas no processo de ensino remoto. Problematizam que o ensino não pode apenas fazer uma transposição do presencial para o remoto com os mesmos conteúdos, discutindo as práticas pedagógicas propostas para crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus, no período de isolamento social, causado pela pandemia.

Evidencia-se o empenho docente para desenvolver ações *online* que promovessem a interação e participação desses alunos nas atividades propostas, também trazendo a educação para os povos de diferentes realidades, abordando essa questão do caráter seletivo das políticas públicas que deixam de lado as minorias. Souza e Dainez (2020) problematizam os efeitos da pandemia nos processos

educacionais no campo da Educação Especial. Analisam-se as condições de realização do ensino remoto emergencial direcionadas à um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo do 4º ano do Ensino Fundamental I.

Souza e Dainez (2020) apontam para a importância do papel da Universidade para a partilha do conhecimento científico e para a problematização do modelo de ensino atual. Contudo, infelizmente entendemos que o aprofundamento de estudos em relação à realidade da educação do campo não existe nesses artigos acadêmicos analisados, oriundos da busca na plataforma Scielo e Periódicos Capes.

A partir deste primeiro momento da análise da produção do conhecimento dentro da temática de ensino remoto, a discussão nos possibilita entender a importância da perspectiva crítica ou não desses artigos ao se tratar da educação escolar em tempos de pandemia, visto a relevância do tema em questão .

A maioria dos artigos analisados problematizam a escola pública, a educação democrática, os direitos sociais, o trabalho do professor em contexto de ensino remoto emergencial e seus desafios, o papel do Estado e sua postura negacionista frente à educação em tempos de pandemia. Alguns abordam de forma crítica e reflexiva, mas muitos não, fato que chama bastante a atenção, pois muitas vezes desconsideram a complexidade do tema e a necessária crítica às desigualdades socioeconômicas.

Com a falta de uma perspectiva crítica, esses autores depositam a responsabilidade das dificuldades atuais da educação sobre os professores, entendendo a educação como única responsável por um futuro melhor, sem citar as outras instâncias do poder público. Dessa forma, naturaliza as dificuldades e generaliza as diversas realidades sociais e educacionais, padronizando o campo e a cidade, silenciando os povos do campo, das águas, das florestas e de diferentes realidades, necessidades e especificidades.

Em uma concepção de educação homogênea, de exclusão social, mesmo aqueles textos que falam de uma educação democrática não citam a educação do campo e dos povos de diferentes realidades. Como traz Souza “Nossa luta tem sido pela interrogação da lógica tradicional e hegemônica nas escolas públicas que estão no campo. Luta que se embasa na construção coletiva do movimento social e nos princípios da Educação do Campo.” (SOUZA, 2018, p. 17).

É preciso interrogar esta visão de educação. A leitura e análise desses textos, em um primeiro momento, nos situa sobre a produção do conhecimento a respeito da temática “Educação e Pandemia”, entendendo como o tema tem sido tratado, quais



são as concepções e reflexões dos autores a respeito desse cenário atual, educação escolar e pública. Apresentam problematizações referentes a uma visão de educação democrática, mas que infelizmente não é verdadeiramente democrática popular, pois a maioria dos textos tratam a educação de forma homogeneizante, sem pensar as diferentes realidades, e sem sequer citar a condição das escolas do campo, dos profissionais e dos alunos e famílias inseridos neste cenário com a atual forma de ensino remoto.

Nesse sentido, entendendo que não há aprofundamento desses artigos oriundos da busca na plataforma Scielo e Periódicos Capes em relação à realidade da educação do campo em contexto de ensino remoto, optamos por buscar outras fontes. Em busca de trabalhos que tratem da educação do campo e dos povos tradicionais, das águas e das florestas, passamos para o segundo momento deste capítulo: o movimento de visitar os sites dos periódicos com conceitos A1; A2; A3 e A4 do Qualis-Capes 2017-2018.

Este movimento é realizado para entender com mais profundidade essa falta de trabalhos que abordam a educação do campo. Ao realizar essa busca em uma infinidade de revistas, que muitas vezes não estão nos indexadores Scielo e Capes, nos permitiu encontrar trabalhos dentro da temática educação do campo.

## 1.2 BUSCA QUALIS-CAPES 2017-2018 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ARTIGOS SOBRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Desenvolvemos essa busca durante o mês de maio de 2021, da seguinte forma: primeiro selecionamos todas as revistas brasileiras relacionadas à área da Educação, depois entramos nos sites de cada periódico, desde revistas A1 até A4, observando os dossiês mais atuais de cada periódico, de 2020 e 2021, objetivando encontrar trabalhos que abordassem educação do campo e pandemia. Posteriormente, buscamos títulos que contivessem algumas das seguintes palavras-chave: “educação do campo”, “educação rural”, “escolas rurais” e “pandemia”, “Covid-19”, “Corona-vírus”, “campo”, “povos do campo”, ou que tivessem alguma relação.

A partir da busca, com qualificação A1, selecionamos 109 periódicos que estão dispostos no Quadro 8, no Apêndice B; qualificação A2, 151 periódicos, dispostos no Quadro 9, no Apêndice C; qualificação A3, 126 periódicos, dispostos no Quadro 10 no Apêndice D; e qualificação A4, 95 periódicos dispostos no Quadro 11,

no Apêndice E, deste trabalho.

Ainda que sejam muitos os sites de periódicos visitados, encontramos apenas 40 dossiês que tratam da pandemia. Desses, 8 trabalhos nos quais são abordados assuntos referentes à temática “educação do campo e pandemia”, e 2 que tratam do campo dentro de outras temáticas, dispostos no quadro 2.

Quadro 2 - Dossiês acerca da temática pandemia da Covid-19

(continua)

REVISTAS	ISSN	DOSSIÊS	ARTIGOS
Signo (UNISC. online) – A1	1982-2014	“Ensino de língua em tempo de pandemia: aprendizagens e perspectivas”	---
Serviço social e Sociedade – A1	0101-6628	“Situação atual e o combate ao Coronavírus: desafios ao Serviço Social”	---
Revista USP – A1	0103-9989	“Pandemia de covid-19: o SUS mais necessário do que nunca”	---
Revista brasileira de políticas públicas – A1	2236-1677	“Políticas públicas e COVID-19”	---
Revista brasileira de ciência política – A1	2178-4884	“Seção especial: Ciência Política e a crise da Covid- 19”	---
Práxis educativa (impresso) – A1	1809-4031	“Adiando o fim da escola: perspectivas internacionais sobre Educação em tempos de pandemia”	“Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19”
Revista horizontes antropológicos– UFRGS – A1	0104-7183	“A Covid-19 e suas múltiplas pandemias”	---
Estudos Avançados – (Online) – A1	1806-9592	“Impactos da Covid-19	---
Educar em revista – UFPR – A1	1984-0411	“Cultura digital e Educação”	---
Ensaio - avaliação e políticas públicas em educação – A1	1809-4465	“Ainda tempos estranhos”	---
Educação e realidade – UFRGS – A1	2175-6236	“As Lições da Pandemia”	---
Direito público (online) – A1	2236-1766	“A pandemia frente a constituição fragilizada: impactos da Emenda 95” e “Estado de alarme para Coronavírus e proteção legal de grupos vulneráveis”	---

Quadro 2 – Dossiês acerca da temática pandemia da Covid-19

(continuação)

REVISTAS	ISSN	DOSSIÊS	ARTIGOS
Currículo sem fronteiras – A1	1645-1384	“Discursos educacionais em tempos de pandemia: como ficam nossas verdades?”	---
Boletim do Museu Integrado de Roraima (online) – A1	2317-5206	“Memória indígena e violência estrutural”	“A pandemia da Covid-19 e os pequenos produtores rurais: superar ou sucumbir?”
Ambiente e Sociedade (online) – A1	1809-4422	“Ciência e crise ambiental em meio a incêndios e pandemia”	---
Ciência e Educação – A2	1980-850X	“Educação para o Entendimento da População sobre Ciência e a Responsabilidade Científica: Reflexões em Meio a uma Pandemia”	---
Educação temática digital (UNICAMP) – A2	1676-2592	“Educação, recomeços: o novo sempre vem”	---
LIINC em revista – A2	1808-3536	“Perspectivas e desafios informacionais em tempos da pandemia da Covid- 19” “Infodemia e o nosso Futuro”	---
Perspectiva – A2	2175-795X	“A produção e reprodução do conhecimento em contextos adversos: um ano que não esqueceremos”	---
Práxis educacional (online) – A2	2178-2679	“Educação e cultura digital na Covid-19”	---
Revista da Abralín– A2	1678-1805	“Discursos da cena política brasileira em análise: a (des)construção da educação”	---
Revista da FUNDARTE – A2	1519-6569	“Poéticas do Isolamento: experiências em arte e educação em tempos de pandemia”	---
Revista de administração pública (impresso) – A2	0034-7612	“Respostas governamentais à pandemia da COVID-19”	“O impacto da COVID-19 na oferta de educação para alunos indígenas no México”
Revista de psicologia: teoria e prática (online) – A2	1980-6906	“Covid-19: Impacto psicológico em indivíduos, famílias e sociedade”	---
Revista FAEEBA – educação e contemporaneidade – A2	0104-7043	“Educação do Campo”	“Política curricular e Educação do Campo – Discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia”

Quadro 2 – Dossiês acerca da temática pandemia da Covid-19

(continuação)

REVISTAS	ISSN	DOSSIÊS	ARTIGOS
Revista pegada eletrônica (online) – UNESP – A2	1676-3025	"A crise da Covid- 19 e seus impactos para a classe trabalhadora"	---
Revista psicologia: organizações e trabalho – A2	1984-6657	"Produção e divulgação de conhecimentos científicos em tempos de Pandemia da COVID-19"	---
Revista Teias (UERJ. online) – A2	1982-0305	"Práticas pedagógicas alternativas em contextos de incerteza e crise"	---
Ser social – UNB – A2	2178-8987	"Alimentação, abastecimento e crise"	---
Revista Interfaces (Unicentro) – A3	2179-0027	"Em tempos de pandemia, resistir implica 'estar' junto, compartilhar projetos, pesquisas e resultados"	---
Retratos da escola – A3	2238-4391	"Trabalho docente em tempos de pandemia"	"Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia"
Linhas críticas (UNB) – A3	1516-4896		"Infância e pandemia: conhecimento nas ondas do rádio em Parintins/AM" Narrativas "a contrapelo" de crianças camponesas em meio à pandemia da Covid-19"
EAD em foco - revista de educação a distância – A3	2177-8310	"Edição Especial - EaD em tempos de pandemia e pós-pandemia"	---
Cadernos do tempo presente – UFS – A3	2179-2143	"Covid-19, Sociedades & Tempo Presente"	---

Quadro 2 – Dossiês acerca da temática pandemia da Covid-19

(conclusão)

REVISTAS	ISSN	DOSSIÊS	ARTIGOS
Cadernos de gênero e diversidade - UFBA – A3	2525-6904	“O Iluminismo do COVID-19 Confronta o Obscurantismo de Bolsonaro”	---
Cadernos Cajuína revista interdisciplinar – A3	2448-0916	“As ciências em tempos de Coronavírus”	---
Diálogos pertinentes – A4	2177-9856	“Janela de diálogos: entrevistas em tempos de pandemia”	---
Interfaces científicas - educação – A4	2316-3828	“Cenários escolares em tempo de COVID-19”	---
Revista brasileira de educação do campo – A4	2525-4863	“Educação do Campo e a publicação científica em tempos de Pandemia da COVID-19”	“Práticas religiosas, COVID-19 e campesinato: uma análise em dois momentos da pandemia a partir de um projeto de extensão” “Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios”
Revista Cocar (online) – A4	2237-0315	“Educação e tecnologias no contexto da pandemia pelo Coronavírus e isolamento social: cenários, impactos e perspectivas”	“Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais”
Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica – A4	2525-426X	“Narrativas, pandemia e adoecimento social”	“Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de Escolas públicas rurais”

Fonte: Dados retirados dos sites das revistas, organizados pela autora.

O Quadro 2 apresenta os 40 dossiês sobre a pandemia encontrados na busca, suas respectivas revistas de publicação, 8 trabalhos com assuntos referentes à temática “educação do campo e pandemia” e 2 que tratam do campo dentro de outras temáticas, artigos estes dispostos no Quadro 3, com seus respectivos autores, revista e ano de publicação, apresentado a seguir.

Quadro 3 - Artigos analisados sobre educação do campo e pandemia

TÍTULO	AUTOR	REVISTA	ANO
“Política curricular e Educação do Campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia”	Gabriela Sousa Rêgo Pimentel e Simone Leal Souza Coité	FAEEBA (Educação e Contemporaneidade)	2021
“Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios”	Tatiane Novais Brito, Marinalva Nunes Fernandes, Jaime de Jesus Santana	Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC	2020
“Infância e pandemia: conhecimento nas ondas do rádio em Parintins/AM”	Luciane Maria Schlindwein, Patrícia dos Santos Trindade e Gyane Karol Santana Leal	Revista Linhas Críticas	2020
“Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais”	Everton de Souza	Revista Cocar	2020
“Narrativas “a contrapelo” de crianças camponesas em meio à pandemia da Covid-19”	Cláudia Vianna de Melo e Bárbara de Oliveira Gonçalves	Linhas Críticas	2020
Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia”	Elizeu Clementino De Souza e Michael Daian Pacheco Ramos	Revista Retratos da Escola	2020
Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19	Washington Cesar Shoití Nozu Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	Revista Práxis Educativa	2020
Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de escolas públicas rurais	Maria Antônia de Souza; Maria de Fátima Rodrigues Pereira; Maria Iolanda Fontana	Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica	2020
Práticas religiosas, COVID-19 e campesinato: uma análise em dois momentos da pandemia a partir de um projeto de extensão	Álida Angélica Alves Leal, Luiz Paulo Ribeiro	Revista Brasileira de Educação do Campo	2020
A pandemia da Covid-19 e os pequenos produtores rurais: superar ou sucumbir?	Celia Fudemma; Daiana Carolina Monteiro Tourne; Francisco Alcicley Vasconcelos Andrade; Nathália Moreira dos Santos; Gabriela Silva Santa Rosa Macedo e Marina Eduarte Pereira	Boletim do Museu Integrado de Roraima	2021

Fonte: Dados retirados dos sites das revistas, organizados pela autora.

A partir da leitura na íntegra desses dez artigos, a seguir descrevemos um pouco sobre os assuntos abordados.

O trabalho “Política curricular e Educação do Campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia”, de Gabriela Sousa Rêgo Pimentel e Simone Leal Souza Coité, publicado na revista FAEEBA (Educação e Contemporaneidade), em 2021, discute sobre política curricular e Educação Básica do Campo. Analisa a percepção de dirigentes municipais de educação de 14 municípios da região oeste da Bahia a respeito das atividades de gestão educacional no contexto de pandemia.

Os dados foram coletados a partir de questionário disponibilizado via ambiente virtual aos participantes, demonstrando alguns resultados: as ações precisam necessitam ser intensificadas com efetividade na atuação da gestão educacional, buscando práticas pedagógicas inovadoras; são muitos os desafios para a política curricular, por isso, é necessário ações que assegurem conveniente funcionamento das escolas públicas e escolas públicas do campo, vista a sua realidade diferenciada, buscando a superação das desigualdades existentes. (PIMENTEL; COITÉ, 2021).

O trabalho “Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios”, de Tatiane Novais Brito, Marinalva Nunes Fernandes e Jaime de Jesus Santana, publicado na Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC, no ano de 2020, trata de algumas questões da Educação do Campo do município de Ibiassucê - BA, que atende as etapas Educação Infantil e Fundamental I em contexto de pandemia. Busca compreender como tem ocorrido o Ensino Remoto nas escolas localizadas na área rural da cidade. Com uma abordagem qualitativa se utiliza de questionários para levantamento de dados. Os resultados apontam: para o alcance ineficaz desse modelo de ensino no campo, o qual se apresenta de acesso não democrático. para os desafios enfrentados pelas/os professoras/es, familiares e gestoras/es tentando conciliar o atual contexto com o ensino remoto, apresenta-se a falta de suporte técnico e formação específica, o que traz impactos na aprendizagem, na saúde física e mental; para questões metodológicas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem nesse contexto e para os impactos que as condições sociais provocam nos grupos mais vulneráveis. (BRITO; SANTANA; FERNANDES, 2020)

O texto “Infância e pandemia: conhecimento nas ondas do rádio em

Parintins/AM”, das autoras Luciane Maria Schlindwein, Patrícia dos Santos Trindade e Gyane Karol Santana Leal, publicado na Revista Linhas Críticas, em 2020, investiga os impactos na educação de crianças que vivem na zona rural do município de Parintins-AM, causados pelo atual contexto de pandemia. As autoras se utilizam da perspectiva teórico-metodológica histórico-cultural, especialmente nos estudos de Lev Vygotsky. Analisam-se as percepções de crianças que estão contando com as ondas do rádio como meio para aprender em tempos de pandemia, pois ele se apresenta como tecnologia mais acessível para as localidades rurais, acompanhado de material impresso, oferecidos pela Secretaria da Educação do município. Conclui-se que a falta dos professores e a ausência dos colegas e amigos têm sido as principais reclamações dos estudantes participantes da pesquisa. (SCHLINDWEIN; TRINDADE; LEAL, 2020).

O trabalho intitulado “Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais”, de Everton de Souza, publicado em 2020, na Revista Cocar, tem como objetivo analisar as declarações de professores do campo nas mídias digitais a respeito do ensino remoto em escolas localizadas no campo em contexto de pandemia. Foram analisadas 7 matérias escritas em português do Brasil, de jornais digitais e *websites*, entendidas como relevantes pelo algoritmo *PageRank*, que possuem declarações de professores do campo acerca do ensino remoto.

A partir da análise realizada, entende-se que há muitos empecilhos para a realização do ensino remoto no campo, como o acesso à internet e às tecnologias; falta de proximidade dos docentes com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; evasão escolar ocasionada pelo trabalho, que muitos alunos desempenham desde cedo; a dificuldade de muitos pais no auxílio das atividades em casa, pois o campo ainda apresenta alto índice de analfabetismo, entre outros. Conclui-se que devido a todas as limitações impostas ao meio rural, considerando as suas especificidades, nesse contexto de ensino remoto, as desigualdades educacionais, que já são históricas no país, podem ser acentuadas, levando a irreversíveis danos na formação de muitos alunos. (SOUZA, 2020).

O trabalho “Narrativas ‘a contrapelo’ de crianças camponesas em meio à pandemia da Covid-19”, de Cláudia Vianna de Melo e Bárbara de Oliveira Gonçalves, publicado na Revista Linhas Críticas, em 2020, apresenta análises de uma investigação a respeito da posição política e criativa da infância. Realiza o trabalho em um movimento decolonial de luta e resistência, que se mostra em narrativas de



crianças camponesas em contexto de pandemia. O texto analisa a participação política de crianças camponesas oriundas de assentamento Sem-Terra, por meio da contação de histórias pelas próprias crianças, em um programa na Rádio Camponesa FM 96,7. A partir da discussão, as autoras concluem trazendo a emergência de reconhecer uma pedagogia decolonial frente ao cenário de crises econômica, política, sanitária e social que vive o país, se contrapondo a lógica de mercado. (MELO; GONÇALVES, 2020).

O texto “Trabalho docente em escolas rurais: *pesquisa e diálogos em tempos de pandemia*”, de Elizeu Clementino De Souza e Michael Daian Pacheco Ramos, publicado na revista Retratos da Escola, em 2020, possui como objetivo compreender os resultados do isolamento social sobre os trabalhos dos professores(as) da educação do campo. A coleta de dados realizada por meio de questionários *online*, resulta para um contexto pandêmico de desigualdades sociais no país, principalmente no meio rural, como a pequena experiência docente com o ensino remoto, ausência de formação, falta de recursos tecnológicos e dificuldade em manuseá-los, fatos que revelam essas desigualdades.

Os resultados da pesquisa indicam: a ausência de experiência do professor com o uso das tecnologias e ensino remoto; a falta de formação nessa área para esses , o que acarreta na autorresponsabilização do professor pelas limitações desse processo; na sobrecarga do trabalho; há também uma significativa diminuição da participação dos alunos e perda de aprendizado, levando ao acirramento das desigualdades sociais. O texto revela que, como principais causas disso estão a falta de acesso à internet e recursos necessários; a falta de disponibilidade para auxílio da família, muitas vezes devido ao baixo nível educacional dessas; falta de motivação; e falta de conhecimento para utilização dos recursos tecnológicos. (SOUZA; RAMOS, 2020).

O texto “Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de Covid-19”, de Washington Cesar Shoitib Nozu e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, publicado na Revista Práxis Educativa, em 2020, analisa as maneiras como educadores de Escolas das Águas, localizadas em regiões ribeirinhas do Pantanal Sul-mato-grossense, estão se organizando para manter a escolarização em tempos de pandemia. A partir de uma perspectiva qualitativa, para a coleta de dados são realizados estudos de documentação local e entrevistas abertas via aplicativo *Whatsapp*, nos meses de abril a junho de 2020, com gestoras e professoras dessas

instituições. Para a análise se considera o contexto das políticas sociais, indicando que as populações vulneráveis podem ser as mais fragilizadas em situações de exceção, como é o caso do atual momento. Sendo assim, verifica-se a educação mediada pelas Escolas das Águas, como uma das únicas presenças do poder público junto a população local. (NOZU; KASSAR, 2020).

O texto “Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de escolas públicas rurais”, de Maria Antônia de Souza; Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Maria Iolanda Fontana, publicado na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica em 2020, busca compreender a política de ensino remoto e a sua concretude no contexto das escolas do campo. Apresenta desigualdades sociais que são evidenciadas com a pandemia, como a precariedade de sinais de internet e telefônico, más condições das estradas, que evidenciam as diferenças regionais e territoriais. A pesquisa é realizada por meio de narrativas construídas por 8 professores, realizadas em diálogos em grupo pelo aplicativo *Whatsapp*. As questões trabalhadas foram “política local e as condições de trabalho dos professores com o ensino remoto”, e as narrativas evidenciam a sobrecarga de trabalho do profissional docente, na maioria das vezes ocupando-se de atividades mecânicas que esgotam e deprimem. Conclui-se que esses profissionais enfrentam, em meio a esse contexto, a perda de direitos e um discurso político-pedagógico que apresenta a tecnologia educacional no centro do cenário, secundarizando o trabalho e o esforço do professor. (SOUZA; PEREIRA; FONTANA, 2020).

Realizamos também a leitura de 2 trabalhos que abordam a temática campo e pandemia; não tratam da Educação especificamente, mas são assuntos que possuem total relação com a Educação no contexto rural. O primeiro, intitulado “Práticas religiosas, COVID-19 e campesinato: uma análise em dois momentos da pandemia a partir de um projeto de extensão”, de Álida Angélica Alves Leal e Luiz Paulo Ribeiro, publicado na Revista Brasileira de Educação do Campo, em 2020, trata das repercussões da pandemia nas práticas religiosas de comunidades rurais em que trabalham ou residem alunos/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (LECampo/FaE UFMG). O trabalho se apresenta como recorte de uma pesquisa atrelada ao projeto de extensão “Povos do Campo e a pandemia do COVID-19”. Para a coleta de dados foram aplicados questionários aos estudantes, analisados por meio da análise de conteúdo categorial, resultando para repercussões nas seguintes categorias:

socialização/sociabilidade; paralisação de atividades nos espaços religiosos; modos de participação remota em atividades religiosas; a casa como lugar privilegiado de práticas religiosas remotas; retorno de atividades presenciais em espaços religiosos coletivos; relação entre pandemia, fé, castigo e proteção divina. O texto aborda o importante papel que as práticas religiosas apresentam para estas comunidades e para os sujeitos camponeses. (LEAL; RIBEIRO, 2020).

O assunto “práticas religiosas” está intrínseco à temática da Educação, pois a igreja também é uma das instituições formadoras em nossa forma de organização social. Com isso, podemos observar que essas práticas também fazem parte da cultura camponesa, formando também os seus sujeitos.

Já o outro texto, intitulado “A pandemia da Covid-19 e os pequenos produtores rurais: superar ou sucumbir?”, de Celia Fudemma, Daiana Carolina Monteiro Tourne, Francisco Alcicley Vasconcelos Andrade, Nathália Moreira dos Santos, Gabriela Silva Santa Rosa Macedo e Marina Eduarte Pereira, publicado na Revista Boletim do Museu Integrado de Roraima, em 2021 objetiva identificar e entender o impacto da crise sanitária causada pela pandemia sobre os pequenos produtores rurais. Esse grupo se apresenta como um dos mais vulneráveis da nossa sociedade.

A coleta de dados da pesquisa relatada se organizou por meio de questionários e depoimentos de participantes de diferentes regiões. Abordou sobre os resultados que indicam os impactos do contexto de pandemia sofridos pelos produtores, de maneira multidimensional sobre a produção, a comercialização, a renda, a saúde humana e as formas de comunicação. Contudo, também conclui-se que os esses conseguiram superar alguns dos desafios impostos pela atual conjuntura, por meio de alguns fatores, como ações solidárias e coletivas, de soluções criativas individuais e do suporte de políticas públicas, mesmo sendo uma minoria de prefeituras que apoiaram e criaram políticas de ajuda a esses agricultores. (FUTEMMA *et al.*, 2021).

Mesmo este texto não tratando especificamente da educação, percebemos a relação dos pequenos produtores rurais com a escola no seu papel no fornecimento de alimentos para a merenda escolar, que, nesse momento, por não haver aulas presenciais, perdem esse mercado para suas produções. Fudemma *et al.* (2021) mencionam que com o fechamento das escolas, muitas prefeituras suspenderam ou reduziram o contrato com os produtores rurais na compra de alimentos para a merenda escolar.

### 1.3 SÍNTESE DA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO REFERENTE À EDUCAÇÃO DO CAMPO E PANDEMIA

Percebemos que a maioria dos estudos são pesquisas de caráter exploratório que utilizaram para a coleta de dados o aplicativo *Whatsapp*, junto também com questionários respondidos via *Google Forms*, ferramentas que têm sido muito utilizadas no contexto atual, visto a necessidade do isolamento social. As pesquisas nos mostram que o aplicativo *Whatsapp* também tem sido a opção de muitas escolas para manter o contato com os alunos e suas famílias. A seguir, apresentamos algumas categorias que foram mais abordadas nos trabalhos analisados, construídas de modo a eleger os assuntos mais debatidos nos artigos.

#### 1.3.1 As desigualdades sociais e educacionais acentuadas no campo com o atual contexto de pandemia

Todos os estudos abordam a desigualdade social que já era presente no Brasil, ainda mais acentuada na conjuntura atual. As discrepâncias no acesso à educação democrática de qualidade agora sofrem grande abalo nos moldes do ensino remoto.

Para Souza, Pereira e Fontana (2020), uma educação tradicional, que só pensa em cumprir conteúdos, a partir de um modelo empresarial capitalista, leva a uma crise que produzirá ainda mais desigualdade social. A validação das atividades remotas como dias letivos desconsidera as limitações existentes, não estando em função da aprendizagem realmente, mas apenas para o cumprimento burocrático de calendário letivo. Para as mesmas autoras, os tempos de pandemia e de ensino remoto tornam mais visíveis os processos de exclusão e de desigualdades socioterritoriais. Elas entendem no campo, por sua extensão territorial, distância entre a escola e as famílias, a ausência, dificuldade ou precariedade no acesso a sinal telefônico e de internet, fazem com que as desigualdades educacionais tendam a ser maiores do que no meio urbano. (SOUZA; PEREIRA; FONTANA, 2020).

Souza (2020) aborda a desigualdade educacional histórica, na qual os trabalhadores do campo possuem menor escolaridade no Brasil. A educação brasileira apresenta vários problemas e no campo são ainda maiores, situação esta, acentuada pela pandemia. Assim, a população do campo é prejudicada ainda mais pelo ensino remoto, pela ausência de materiais tecnológicos e acesso à internet no

campo. O mesmo autor também aborda sobre a evasão escolar, que poderá aumentar frente às limitações impostas pela pandemia da COVID-19. Em sua pesquisa, menciona que os alunos são estimulados a trabalhar desde cedo e, sem as aulas presenciais, isso pode aumentar, sendo muito comum na zona rural a valorização do trabalho ser maior do que da Educação, para muitos.

Também concordando com estas colocações, Nozu e Kassar (2020) colocam que a situação caótica de crise sanitária em que vivemos pode acirrar desigualdades sociais e educacionais já existentes: as condições de baixa renda; precária subsistência das famílias, que levam ao êxodo rural; ao trabalho infantil, somados a lacunas de acessibilidade de alunos e professores, levando ao comprometimento do processo de ensino-aprendizagem e evasão escolar.

A evasão escolar dos jovens do campo, é ocasionada pelo auxílio desses jovens no trabalho de suas famílias, compreendido como obrigação familiar e não como exploração. Além disso, é resultado também de conhecimentos abordados no âmbito escolar que não fazem sentido, descontextualizados da realidade no meio rural, muitas vezes recebidos por estes educandos nas escolas,

[...] ao não respeitar o contexto em que está inserida, a escola e a educação destroem a autoestima dos alunos do campo. Destaca-se assim a necessidade de uma educação do campo que respeite as particularidades locais para que seja atraente aos jovens camponeses. (SOUZA, 2020, p. 5).

A educação é vista de forma homogênea, sem considerar as especificidades do campo, nessa mesma perspectiva Brito, Santana e Fernandes (2020), trazem a questão do abismo entre as classes sociais no Brasil. Enquanto escolas privadas dispõem de tecnologias (plataformas de ensino, conexão com a internet, aparelhos eficientes) e condições propícias para atender à comunidade escolar em meio ao distanciamento social, as crianças, jovens e adultos das escolas públicas estão lutando pela sobrevivência juntamente aos seus pares, com recursos tecnológicos limitados, dificuldades ainda mais acirradas no meio rural.

### 1.3.2 Ensino Remoto e seus desafios na Educação do Campo

São muitos os desafios encontrados para a efetivação do ensino remoto no meio rural. A maioria dos textos analisados aborda a precária condição de acesso às tecnologias e à internet no campo. Para Souza, Pereira e Fontana (2020) a ingerência

administrativa dos municípios desconsidera a participação das comunidades camponesas e seus professores, sem garantir o acesso aos meios tecnológicos e de materiais necessários.

Souza e Ramos (2020) apontam a falta de acesso a internet e recursos necessários como principais causas de uma significativa diminuição da participação dos alunos e perda de aprendizado, que leva ao acirramento das desigualdades sociais. Destacamos que “[...] um ensino que grande parte da população não tem acesso com redes e equipamentos aprofunda as desigualdades, exclui ainda mais as populações negras, camponesas, as mulheres e as crianças.” (MELO; GONÇALVES, 2020, p. 6).

Há uma ausência e dificuldade no acesso a materiais tecnológicos e a internet que permitam a todos os alunos da zona rural acompanharem as aulas remotas. É necessário um maior comprometimento do Estado com a democratização do acesso à internet no país pelas classes menos favorecidas, deve ser tratado como política pública, pois a internet não pode ficar à mercê do setor privado. (SOUZA, 2020).

A principal saída encontrada, segundo a maioria dos textos, é o envio de atividades impressas aos educandos, contudo, Souza (2020) salienta que o acompanhamento dos alunos por meio de atividades impressas se distancia das características e conceitos do ensino remoto. Para a efetivação do ensino remoto se prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar os processos de ensino e aprendizagem em resposta à suspensão de aulas e atividades presenciais, devido à pandemia da COVID-19.

Outro empecilho para o ensino remoto, citado também na maioria dos trabalhos analisados, é o acompanhamento realizado pelos pais na realização das atividades de seus filhos. Souza (2020), Souza e Ramos (2020) e Nozu e Kassar (2020) chamam atenção para a baixa escolaridade desses pais, pois os mais baixos índices de escolaridade estão entre as populações do campo. A falta de disponibilidade para auxílio da família é ocasionada muitas vezes pelo baixo nível educacional delas, em alguns casos de analfabetismo. Em muitas dessas situações, conta-se com os conhecimentos dos irmãos maiores para auxiliar os menores.

Mas o que é instigante pensar é que, muitas vezes, a dificuldade dos familiares e crianças em acompanharem as atividades, estão sendo apontados como “descompromisso”, “não compreensão do papel familiar”, entre outros. Assim, responsabiliza-se o indivíduo por não atingir o objetivo almejado, sem compreender

as questões sociais que estão intrínsecas no contexto para analisar de forma profunda os motivos que justificam isso. (BRITO; SANTANA; FERNANDES, 2020).

### 1.3.3 Papel do Estado, políticas públicas e trabalho do professor nas escolas públicas localizadas no campo

Outro aspecto abordado em todos os textos analisados é sobre as condições de trabalho do professor no ensino remoto. Na maioria deles, trata-se da necessidade de políticas públicas e de maior responsabilidade do Estado frente às dificuldades na efetivação do ensino remoto nas escolas do campo, das águas e das florestas.

Para Souza, Pereira e Fontana (2020), as condições e dificuldades enfrentadas pelos professores em tempos de pandemia provocam desconforto e perda de direitos, como: a sobrecarga do trabalho do professor, o qual tem seu trabalho vigiado; planejamentos vistoriados e avaliados pelas equipes da secretaria; e enfrentam normativas que não geram tranquilidade e segurança. O “[...] tecnicismo, a burocratização e precarização das estruturas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, inferindo os prejuízos desta proposta para a aprendizagem dos estudantes do campo.” (SOUZA; PEREIRA; FONTANA, 2020, p. 1623).

As condições materiais dos professores para a realização das atividades remotas, professores e alunos apenas como executores de um processo externo, não são visualizadas pelo poder público, junto com a burocratização e sobrecarga do trabalho do professor, que precisa conciliar com os afazeres domésticos. (SOUZA; PEREIRA; FONTANA, 2020).

Souza, Pereira e Fontana (2020) e Nozu e Kassab (2020) chamam atenção para os contratos temporários dos professores que atuam no campo, fato este que traz ainda mais precarização do trabalho deste profissional e para a educação do campo. Assim, por não possuírem vínculo com a comunidade, também têm dificuldades na hora de elaborar atividades com sentido, de acordo com a realidade dos alunos. Souza e Ramos (2020) apontam para a importância de o professor respeitar a realidade dos alunos com suas diversidades, e reconhecem os desafios enfrentados por esses docentes que atuam no campo, pois a precariedade dessas escolas é gigante, com insuficientes condições de trabalho, como contratos terceirizados, difícil acesso, estradas precárias, professores sem formação específica de atuação nesse cenário, havendo então a intensificação do trabalho docente. Se

denuncia, nesse sentido, a ausência e/ou precariedade de políticas públicas, que ganham destaque no contexto de pandemia.

Brito, Santana e Fernandes (2020) tratam da sobrecarga de trabalho do professor, o tempo excessivo na ação docente, a proletarização e precarização do trabalho docente, em um processo de individualização e culpabilização desses profissionais, que enfrentam a falta de suporte técnico e formação específica para o ensino no atual contexto. (BRITO; SANTANA; FERNANDES, 2020).

Novamente, Souza, Pereira e Fontana (2020), junto a Souza (2020), tratam da questão de docentes e estagiários que foram demitidos em plena pandemia, em alguns casos via ligação. O descaso com o profissional docente em pleno período de pandemia é visível. Os resultados da pesquisa de Souza e Ramos (2020) indicam a ausência de experiência do professor com o uso das tecnologias e ensino remoto; a falta de formação nessa área, o que acarreta na autorresponsabilização do professor pelas limitações desse processo; na sobrecarga do trabalho, em que a maioria dos professores colocam que o tempo investido para realizar as atividades para o ensino remoto é bem maior que para o presencial.

Segundo Melo e Gonçalves (2020) tem ocorrido a “uberização” do trabalho do professor, visto que os “[...] conteúdos curriculares, tratados como doutrinas intocáveis, são depositados continuamente em salas de aula virtuais muitas vezes vazias, pratica-se, dentro da perplexidade do impossível, [...]”. (MELO; GONÇALVES, 2020, p. 6).

Tudo isso vai ao encontro com o que o governo federal objetiva realizar, uma reforma administrativa, com propostas que afetam negativamente a estabilidade dos servidores públicos, desvalorizando ainda mais a profissão docente. (SOUZA, 2020).

Os trabalhos analisados trazem a necessidade urgente de políticas sociais, empreendidas pelo poder público, voltadas ao campo, de forma a minimizar as disparidades educacionais entre o urbano e o rural. Para Pimentel e Coité (2021), as demandas e especificidades do campo ocupam espaço reduzido nas políticas curriculares nos diferentes níveis e modalidades de ensino, pois o currículo é substancialmente voltado para o urbano, distante das particularidades, das necessidades e da realidade do campo. Assim, considera necessário a formulação de políticas educacionais pautadas nas especificidades e na identidade da população do campo, uma proposta pedagógica que contemple a história de vida dos educandos e a história de luta dos trabalhadores e trabalhadoras por terra e educação. A política



educacional, a organização do trabalho pedagógico, o currículo e as metodologias de ensino, devem primar pelo respeito à identidade dos indivíduos que vivem no campo, seu espaço, cultura e pluralidade de saberes e conhecimentos. (PIMENTEL; COITÉ, 2021).

#### 1.3.4 Experiências possíveis em ensino remoto no campo e alternativas que precisam ser pensadas

Ainda que o atual cenário seja desafiador, podemos verificar no decorrer das leituras dessas pesquisas que algumas experiências são possíveis para o ensino remoto no campo, mesmo com muitas dificuldades enfrentadas no processo.

É preciso fazer denúncia das relações de desigualdades presentes, mas também anunciar meios de superação, como aponta Paulo Freire, o qual faz denúncia do modelo de sociedade que está posto e anuncia os meios de transformação desse. Freire pensa a existência e não as ideias, é um pesquisador comprometido com a vida. (FIORI, 1987).

Dessa forma, queremos trazer experiências que se expressam como potencialidades para a educação do campo em contexto de ensino remoto. Schlindwein, Trindade e Leal (2020) e Melo e Gonçalves (2020), tratam em suas pesquisas de duas experiências que utilizam as ondas do rádio para o ensino remoto no campo. O primeiro analisa as percepções de crianças que estão contando com as ondas do rádio como meio para aprender em tempos de pandemia, pois apresenta como tecnologia mais acessível para as localidades rurais, acompanhado de material impresso. O segundo texto analisa a participação política de crianças camponesas oriundas de assentamento Sem-Terra, por meio da contação de histórias pelas próprias crianças, em um programa na Rádio Camponesa FM 96,7. Relata como as rádios comunitárias se aproximam realmente dos trabalhadores e trabalhadoras com o seu jeito de falar e, também, se aproximam dos temas e assuntos dos assentamentos. (MELO; GONÇALVES, 2020).

Quando mostramos experiências possíveis em meio a pandemia, nos remetemos a Paulo Freire, com seu pensamento de caráter atemporal, ao definir “situações-limites” a transcender ao “inédito viável”. Assim, os sujeitos podem se servir de situações que os levam a seus limites, como é o caso do ensino remoto:

No momento em que estes as percebem não mais como uma ‘fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser’, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação. (FREIRE, 1987, p. 94).

Assim, a “situação-limite”, que pode ser ameaçadora, pode também servir como potencialidade. São “brechas históricas” que se abrem para a transformação, um tempo histórico que proporciona mudanças. É dessa forma que podemos enxergar o momento presente.

O rádio ainda é um dos principais veículos de comunicação, sobretudo pela deficitária cobertura de telefonia celular e internet nas regiões do campo, das águas e das florestas. Mas é interessante notar, no entanto, que o uso do rádio, como meio de transmissão, parece não estar sendo muito cogitado, apesar de ser uma das tecnologias mais disponíveis e usuais nas localidades camponesas. (NOZU; KASSAR, 2020).

A partir dessas pesquisas, que apresentam experiências de ensino remoto com o rádio, podemos pensar nesse meio de comunicação como um grande aliado no atual contexto, uma alternativa que poderia ser utilizada pelas redes de ensino para um maior alcance das comunidades rurais, pois o rádio é um dos meios mais universais entre as comunidades camponesas. Quando pensamos em cidades menores, como é o exemplo do município em que realizamos a presente pesquisa, existe uma rádio que possui um alcance muito grande, tanto pela tradição de estar no ar há muitos anos, quanto pela representação que ela possui no município, desde as casas mais simples as mais abastadas ouvem esta rádio. É claro que é preciso um diagnóstico das comunidades para saber o que é universal, mas é pelos meios de comunicação universais que o ensino remoto deveria se pautar, e, para isso, o rádio é uma opção muito viável na atual conjuntura para muitos municípios. Além do alcance do rádio também podemos pensar na linguagem da qual se utiliza, a qual, de fato, todas as pessoas possam compreender, respeitando as especificidades que o campo possui.

O rádio também pode ser uma opção para as escolas das águas, como traz Nozu e Kassar (2020). O texto mostra as possibilidades criadas por professores e gestores de escolas de regiões ribeirinhas para amenizar as desigualdades, visto que os desafios com a pandemia são potencializados nessas regiões. Verifica-se a presença da educação, mediada pelas Escolas das Águas, como um dos únicos elos

da população local com o poder público, na qual há uma contínua precarização de políticas públicas de educação, saúde e assistência social. O único equipamento público de acesso cotidiano nessas localidades é a escola, configura-se, também, em um ponto de apoio para os eventuais atendimentos do setor de saúde ou assistência social. (NOZU; KASSAR, 2020).

Busca-se alternativas para que os alunos não fiquem alheios, como leituras e jogos, interação com a família e comunidade. O empenho e a preocupação dos profissionais evidenciam o compromisso político da equipe para continuidade do exercício do direito à educação/escolarização à população local. A distância dessas comunidades, além de física, é simbólica para a concretização dos direitos fundamentais desses povos (civis, políticos, sociais, econômicos e culturais). (NOZU; KASSAR, 2020).

O que percebemos, também, como apoio para a melhoria do ensino remoto no campo, é o papel de resistência dos movimentos sociais na atual conjuntura. Souza e Ramos (2020) abordam a importância dos movimentos sociais nesse cenário, na luta por uma educação democrática, refletindo criticamente sobre os acontecimentos e a realidade do campo. Dessa forma, busca contribuir para a elaboração de políticas públicas de melhoria para esse contexto.

Para Souza (2020), segundo a sua pesquisa, o trabalho coletivo possui uma preocupação muito forte, visto que os assentamentos Sem-Terra são formados por essa ideologia da coletividade. Para ele, as experiências que também podem ser favoráveis nesse contexto são aquelas advindas da Pedagogia da Alternância. Para os alunos que já estavam acostumados com a Pedagogia da Alternância, não houve tantos problemas de adaptação com o isolamento social, tanto os professores quanto os alunos não encontraram muitas dificuldades para adequarem-se ao ensino remoto, devido a estarem habituados com as características específicas assumidas pela Pedagogia da Alternância.

Melo e Gonçalves (2020) apresentam análises de uma investigação a respeito da posição política e criativa da infância, em um movimento decolonial de luta e resistência, que se mostram em narrativas de crianças camponesas em contexto de pandemia. O texto analisa essa participação política de crianças camponesas oriundas de assentamento Sem-Terra, por meio da contação de histórias pelas próprias crianças, em um programa na Rádio Camponesa FM 96,7. De forma articulada, as autoras apontam para a importância de uma pedagogia decolonial; para

elas é preciso conscientizar as classes populares de seu lugar enquanto construtores e continuadores da história. As autoras fazem crítica profunda à retórica da modernidade, que envolve muito mais do que apenas os sistemas formais de ensino, mas que também abrange os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder, que dialoga com as experiências e formas de organização, luta e resistência das comunidades e dos movimentos sociais e populares dos povos colonizados, levando a nossa atuação na presente história. Perceber-se enquanto sujeito político, atuante no mundo e fazedor da história da humanidade é um processo de conscientização que envolve o ato de educar e de educar-se a si mesmo. (MELO; GONÇALVES, 2020),

De fato, existem possibilidades, alternativas e experiências que podem dar certo para o ensino remoto no campo, mas não podemos analisar de forma fragmentada as situações. É necessário uma série de medidas por meio do poder público para minimizar os efeitos negativos desse processo para o campo, como muito bem salienta Souza:

Universalização do acesso à internet enquanto direito social e dever do Estado; formação, qualificação e valorização da docência; reconhecimento das especificidades das populações rurais locais; gestão democrática com participação ativa das comunidades; melhorias no transporte escolar; criação de políticas públicas eficazes para reduzir o analfabetismo e a evasão escolar no campo; melhorias estruturais nas escolas dotando-as com laboratórios, bibliotecas, sala de informática, etc.; valorização do conhecimento historicamente construído e construção de currículos que respeitem as particularidades camponesas, são ações que podem contribuir significativamente para a edificação de uma escola do campo atrativa, atraente e de qualidade e, conseqüentemente, com a redução das desigualdades educacionais enraizadas no sistema educacional brasileiro. (SOUZA, 2020, p. 15).

Souza, Pereira e Fontana (2020) defendem o acesso gratuito à internet e plataformas de comunicação e a valorização do profissional docente, principalmente nesse contexto.

Uma proposta para a educação do campo seria atividades diferenciadas, produzidas por professores do campo, ao invés advindas de contextos urbanos que, muitas vezes, não fazem sentido para estes alunos. Os professores atuantes na educação do campo deveriam possuir formação específica e contratos fixos para possuírem vínculos com as comunidades onde trabalham.

Esse panorama retrata que ainda há muito o que se investir. Esses

investimentos não devem ser somente em tecnologia, mas principalmente na qualificação e valorização dos professores, que se desdobram para dar conta do ensino à distância, ministrado aos alunos que vivem nas zonas rurais e enfrentam ainda a mais perversa forma de exclusão: sua condição geográfica e cultural. (SCHLINDWEIN; TRINDADE; LEAL, 2020).

Souza (2020) e Pimentel e Coité (2021) mencionam sobre a falta de pesquisa sobre a temática da educação do campo:

Ressaltamos a necessidade de estudos que aprofundem esta temática - o ensino remoto nas escolas do campo - em suas múltiplas dimensões, pois os impactos oriundos pela pandemia afetarão negativamente a educação e precisam ser investigados para que possam ser compreendidos visando a criação de ações que minimizem as desigualdades geradas ou alargadas pelo ensino remoto. (SOUZA, 2020, p. 16).

A partir da nossa busca para o estado do conhecimento na temática “Educação do campo e ensino remoto”, percebemos que são poucos os trabalhos encontrados. Por isso, concordamos com os autores referidos, é preciso um maior aprofundamento acadêmico nessa temática, visto o atual cenário em educação no Brasil.

#### 1.3.5 As possibilidades de mudanças pós-pandemia, de transformação, mas sem ingenuidade

Freire não apenas critica as relações de exploração, desigualdades, violência, a forma de organização capitalista, mas também propõe ações que visem transformar, por meio de uma práxis que precisa ser construída pelo sujeito: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (FREIRE, 1987, p. 38).

Nesse sentido, podemos pensar em possibilidades de mudanças pós-pandemia, de transformação, como muitos textos analisados abordam em suas afirmações. A relação das famílias com as tecnologias, e, de outro lado, a relação das famílias com a escola, leva a práticas que se comprometem com a manutenção de formas de existir nesse contexto de crise sanitária. As práticas cotidianas das famílias, com suas crianças nessa condição, apontam para possibilidades de criação do novo. (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020).

Gatti (2020) se utiliza de uma concepção de educação pautada no diálogo

para a transformação, que objetiva a superação do modelo de educação e de sociedade postos, problematizando a educação básica pública e democrática. Se revelaram diferentes intervenções desde o início da pandemia, pensando o campo da educação e da pandemia, como ações vitais, buscando reconfigurar fronteiras e abrir a novas contemplações e ações possíveis. (TRANIER *et al.*, 2020).

Hermann (2020) traz considerações sobre como a pandemia da Covid-19, ao mesmo tempo que traz o estranho, o que é ameaçador, que desestabiliza a ordem vigente, também mobiliza nossa capacidade de sentir e aprender. Com essa aprendizagem, com a dor, já é possível reconhecer algumas lições, como: o reconhecimento da vulnerabilidade do ser humano, a importância da verdade no enfrentamento dos problemas e a solidariedade com o próximo. A interrupção das aulas presenciais nas escolas foi uma das medidas mais perturbadoras, privando a interação entre crianças, aspecto decisivo no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. A autora conclui que a aprendizagem é o saber mais amplo que decorre dessas lições, possui uma força transformadora, se constituindo em uma espécie de superação, sem pensar de forma ingênua, mas surgindo da própria situação dolorosa que nos colocou a pandemia.

Vieira e Coimbra (2020) tratam do conceito de criatividade docente e da imposição para uma reinvenção da escola e de seus profissionais no contexto de pandemia. Busca compreender como os espaços de formação com escuta e reflexão favorecem o processo de criatividade docente.

Estes autores trazem as possibilidades de transformação da realidade com a pandemia, mas não de maneira ingênua, e sim entendendo as reais dificuldades dentro de uma totalidade e reconhecendo o esforço de todas as instâncias e poderes na sociedade. Assim, entendem que são pouco promissoras as estratégias de aumento intensivo de tempo ou recurso a tecnologias, se não houver os devidos cuidados e reflexões, levando em conta as diferentes realidades dos sujeitos. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020).

### 1.3.6 Educação do campo e seus enfrentamentos com o ensino remoto

A busca pelos dossiês de revistas nos mostrou a quantidade apenas de 10 trabalhos que abordam a educação do campo em contexto de pandemia. Entendemos ser uma quantidade muito precária dentro dessa abordagem, para um campo que

merece uma maior visibilidade por parte da comunidade acadêmica, pois se trata da investigação de realidades específicas de grupos sociais vulneráveis que vem sendo negligenciados pelo poder público.

A educação não pode ser vista de forma homogênea, como percebemos em muitos trabalhos analisados, pois a educação do campo, das águas e das florestas, em uma perspectiva pública e democrática, só pode acontecer se for tratada de forma heterogênea, com respeito às suas especificidades, fora dos moldes neoliberais e da lógica de mercado capitalista.

O estado do Paraná se mobilizou com a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, organizou um coletivo para levantar dados sobre as escolas do campo, trazendo como tem sido a realidade desses alunos com o modelo de ensino remoto emergencial. Foi realizado um relatório com dados coletados a respeito das normativas municipais e estaduais de resposta ao Covid-19 para a educação e sobre a realidade das escolas do campo dos municípios, como quantidade de escolas, de matrículas e a forma como estão sendo realizadas as atividades remotas. As informações foram recolhidas pelos coletivos de cada região, nos sites das prefeituras e entrando em contato por meio de telefone. Esse trabalho possibilitou conhecer parte da realidade das escolas do campo no Paraná e como estão sendo desenvolvidas as atividades remotas nessas em contexto de pandemia.

Esse segundo momento de análise da produção do conhecimento a respeito da temática “Educação do campo e ensino remoto”, sobre a contribuição desses 10 artigos analisados, nos mostra as desigualdades sociais e educacionais acentuadas no campo com o atual contexto de pandemia. Além disso, enfatiza seus enfrentamentos e desafios com o ensino remoto, como: a precária condição de acesso às tecnologias e à internet no campo; a falta de disponibilidade para auxílio da família, ocasionada em grande parte pelo baixo nível educacional entre elas, em alguns casos de analfabetismo. Muitas vezes, os familiares dos alunos do campo são erroneamente apontados como “descompromissados”, que “não compreendem o papel familiar”, responsabilizados por não atingir o objetivo almejado, sem compreender as questões sociais que estão intrínsecas no contexto para analisar de forma profunda os motivos que justificam isso.

As produções tratam também do papel do Estado, da necessidade de políticas públicas de maior responsabilidade frente às dificuldades na efetivação do ensino remoto nas escolas do campo, das águas e das florestas e das condições precárias

de trabalho do professor nesse contexto. É necessário que sejam criadas políticas sociais pautadas nas especificidades e na identidade da população do campo, uma proposta pedagógica que contemple a história de vida dos educandos e a história de luta dos trabalhadores e trabalhadoras por terra e educação.

Por fim, a leitura e análise dos textos selecionados, a partir da relevância para nosso tema de pesquisa, nos situam sobre a produção do conhecimento a respeito da temática “Educação e Pandemia”, e da “Escola pública localizada no campo no contexto da pandemia e do ensino remoto”. Dessa forma, possibilitou entender como o tema tem sido tratado, quais são as concepções e reflexões dos autores a respeito desse cenário atual, da educação escolar, pública e as problematizações referentes a uma visão de educação democrática, popular e no e para o campo.

O estado do conhecimento nos possibilita uma maior abrangência do tema de pesquisa, nos dando um norte mais efetivo de quais caminhos devemos percorrer na investigação. Por essas informações significarem relevante importância no atual contexto, necessita-se clareza da produção do conhecimento na área acadêmica a respeito do ensino remoto em contexto de pandemia nas escolas localizadas no campo,. Essas produções se encontram em déficit e precisa de mais aprofundamento da universidade.

Pensando nas questões apresentadas neste capítulo, podemos nos perguntar:

- Por que as produções vem sendo tão genéricas?
- Por que elas não estão discutindo a educação do campo?
- Se são tantos os trabalhos que estão abordando as questões da pandemia, do ensino remoto, por que muitas produções não olham para as vulnerabilidades, não olham para os povos marginalizados, aqueles que ficam esquecidos?
- Por que o território rural fica à margem dessas discussões?
- Por que o rural não fica no radar das produções? Será uma falha das universidades, dos pesquisadores? Ou de todo um sistema político e sócio-cultural?

Olhando para essas lacunas encontradas nessa área de produção acadêmica, nos surge inquietações e são essas que nos fazem querer, ainda mais, prosseguir no desenvolvimento da nossa pesquisa.



O território campo fica à margem nessas pesquisas. Em um Brasil que é marcadamente rural, por que que mesmo nós, na Universidade, que produzimos os artigos que estão nos dossiês, nos periódicos, e nos denominamos uma massa crítica, não olhamos para o território e suas contradições e disparidades? Percebemos um problema nesse sentido, pois tais lacunas demonstram que a nossa criticidade dentro da Universidade está falha, estamos olhando parcialmente, reproduzindo relações que colocam o campo à margem. São pouquíssimas as pesquisas que estão tratando da educação do campo, da organização do trabalho pedagógico das escolas localizadas no campo, das disparidades regionais, mas são poucas as pesquisas que dão atenção ao território rural e aos sujeitos que o movimentam.

Olhando para este cenário, essas lacunas aparentes na produção acadêmica a respeito do território rural, podemos nos perguntar: como aumentar a visibilidade dessa temática? Como podemos fazer isso dentro da Universidade? Como mais pessoas vão se interessar pela temática? O que é preciso ser feito para que hajam mais pesquisas sobre o tema? São algumas de nossas inquietações a partir das dificuldades que apresentam na pesquisa em educação do campo e território rural.

Os desafios do contexto atual para as escolas públicas localizadas no campo são muitos, desde o acesso precário aos recursos tecnológicos e a internet até a falta de políticas públicas voltadas à população rural. Nesse sentido, desenvolvemos o segundo capítulo com intenção de mapear e identificar as principais normas legislativas de resposta à Covid-19, referente ao setor da educação, no âmbito federal, estadual e municipal, para efetivação do ensino remoto no Brasil. A ênfase é dada nas delimitações que elas trazem para os sujeitos atuantes nas escolas do campo e na realidade dos(as) educandos(as) do meio rural.

## **CAPÍTULO 2**

### **TERRITÓRIO RURAL, POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE RESPOSTA A PANDEMIA POR COVID-19 E O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO NA PANDEMIA**

Neste capítulo tratamos do território rural e o lugar que este possui nas políticas educacionais de resposta à pandemia por Covid-19. Abordamos alguns conceitos e noções de território e ruralidade, mapeamos e analisamos as normas jurídicas referentes à educação e à Covid-19, no âmbito federal, estadual e municipal.

#### **2.1 O TERRITÓRIO RURAL E OS CIDADÃOS DESSE TERRITÓRIO**

O Brasil possui uma vasta extensão espacial e territorial, marcadamente rural, mas não estamos falando apenas de lugar e de espaço. Partimos, nesta pesquisa, das definições de Milton Santos, que faz importante diálogo com Paulo Freire, pois possui uma abordagem geográfica radicalmente crítica e comprometida com as problemáticas sociais:

O território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico. A linguagem regional faz parte desse mundo de símbolos, e ajuda a criar esse amálgama, sem o qual não se pode falar de territorialidade. Esta não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos. (SANTOS, 2007, p. 82).

Estamos falando do pertencimento ao espaço, lugar em que se vive, de territorialidade, que, para Santos, de certo modo, é sinônimo de cultura:

[...] forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio, um resultado obtido por intermédio do próprio processo de viver. Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá a consciência, de pertencer a um grupo, do qual é o cimento. (SANTOS, 2007, p. 81).

Nesta pesquisa, damos destaque para a territorialidade rural e o cidadão deste território, os quais são o enfoque da nossa pesquisa. Para isso, trazemos as principais características do município onde desenvolvemos nosso trabalho.

Palmeira é um dos municípios dos Campos Gerais que se destaca pela sua população rural. Está localizado na Mesoregião Centro-Oriental Paranaense, segundo dados do Caderno Ipardes (2021). Possui população estimada de 33.994 habitantes,

dos quais 12.748 residem no campo. Sua extensão territorial é de 1.472,416 km<sup>2</sup>, da qual 1115,42 km<sup>2</sup> (111.542 área/ha) são terras de estabelecimentos agropecuários, representando um total de 1.987 estabelecimentos. Dessa forma, se caracteriza como um município agropecuário, pois apresenta grande produção agrícola e de pecuária.

A maior parte desses estabelecimentos agropecuários que o município possui é caracterizada como familiar. Desses, 1.611 deles, em extensão territorial de 22.632 área/ha, são caracterizados de tal modo por terem suas atividades pautadas no trabalho e gestão do mesmo núcleo familiar. Os não familiares são 376, com extensão de 88.909 área/há, total de 1.987 estabelecimentos, segundo dados do IBGE (2017).

A distância da sede municipal de Palmeira à capital Curitiba é de 80,90 km. A seguir, nas figuras 1, 2, 3 e 4 podemos observar a localização do município de Palmeira, seus limites e um pouco de suas áreas urbana e rural.

Figura 1 - Localização do Município de Palmeira no estado do Paraná



Fonte: INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 2021.

Figura 2 - Limites do município de Palmeira



Fonte: INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 2021.

Fotografia 1 - Área Urbana Central dos arredores da Igreja Matriz de Palmeira



Fonte: PALMEIRA. Site da Prefeitura Municipal de Palmeira, 2020. Disponível em: [http://www.palmeira.pr.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/foto\\_aerea\\_palmeira1.jpg](http://www.palmeira.pr.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/foto_aerea_palmeira1.jpg). Acesso em: 24 nov. 2021.

Fotografia 2 - Área de uma Localidade Rural do Município de Palmeira



Fonte: PINHEIRAL DE BAIXO PALMEIRA (PR). Nossa terra... **Pinheiral de baixo – Palmeira (PR)**, 10 de novembro de 2011. Disponível em: <http://pinheiraldebaixo.blogspot.com/2011/11/nossa-terra.html>. Acesso em: 24 nov. 2021.

O Município de Palmeira faz divisa com os municípios de Ponta Grossa, Campo Largo, Porto Amazonas, Balsa Nova, São João do Triunfo, Teixeira Soares e Lapa.

É um dos municípios que possui a maior quantidade de escolas localizadas no campo da região Centro-Oriental do Paraná. Dispõe de 9 escolas municipais e 9 estaduais, situadas no campo, somando 18 instituições, número que ultrapassa as urbanas, que são 15 no seu total. O número de matrículas das escolas do campo é de 4.502, dados coletados por meio de ligações às Secretarias Municipal e Estadual de Educação e nos seus respectivos sites.

O território palco da nossa pesquisa foi escolhido pelo critério da intencionalidade, e pelo fato de o grupo estudado ser representativo e apresentar certas características tidas como relevantes, identificado pelo regime de agropecuária e propriedade familiar.

Os municípios são classificados em rurais ou urbanos pela densidade demográfica, pela organização sociocultural, dimensão ambiental em termos de organização de área de proteção ambiental e mananciais e a organização das atividades produtivas. Um município pautado nas atividades agrícolas possui seu modo de vida rural manifestado não apenas no campo, mas também na sua área central, havendo uma continuidade entre os meios. (MORETO, 2016).

Palmeira é caracterizada dessa forma, território definido pela economia e pelas características socioculturais, que deve ser visto como região de diversidade e protagonismo dos sujeitos, sem a falsa interpretação de que só é rural aquilo que é isolado. É um município que possui ampla extensão territorial marcada por ruralidade, não há separação entre rural e urbano.

Ao relatar sobre a ruralidade desse território onde realizamos nossa pesquisa, identificamos o município como a grande parcela de municípios brasileiros que são marcadamente rurais. Não podemos pensar essa ruralidade como homogênea e apenas voltada às atividades agrícolas, pois determinados territórios possuem características particulares. Schneider menciona que se discute

[...] a ruralidade pelo viés das questões culturais e da representação, indicando que o espaço rural possui um sentido que vai além das características paisagistas e das formas de uso dos recursos naturais. Trata-se de uma perspectiva que pretende desvincular o rural da sua base físico-espacial, argumentando que a ruralidade é uma forma de percepção e representação que está relacionada à cultura e à identidade dos indivíduos e

atores. (SCHNEIDER, 2009, p. 11).

O Brasil, com um país de vasta extensão territorial rural, precisa tratar da cidadania nesse território,

O valor do indivíduo depende, em larga escala, do lugar onde está, já o vimos. Em nosso país, o acesso aos bens e serviços essenciais, públicos e até mesmo privados é tão diferencial e contrastante, que uma grande maioria de brasileiros, no campo e na cidade, acaba por ser privada desses bens e serviços. Às vezes, tais bens e serviços simplesmente não existem na área, às vezes não podem ser alcançados por questão de tempo ou de dinheiro. (SANTOS, 2011, p. 190).

Esta realidade de acesso aos bens e serviços essenciais no território rural sofre grande contraste em relação ao urbano, visto que os sujeitos que vivem no meio rural não possuem acesso à maioria destes serviços, realidade sobre a qual as políticas públicas devem atuar.

Uma política efetivamente redistributiva visando a que as pessoas não sejam discriminadas em função do lugar onde vivem, não pode, pois, prescindir do componente territorial. É a partir dessa constatação que se deveria estabelecer como dever legal - e mesmo constitucional - uma autêntica instrumentação do território que a todos atribua, como direito indiscutível, todas aquelas prestações sociais indispensáveis a uma vida decente e que não podem ser objeto de compra e venda no mercado, mas constituem um dever impostergável da sociedade como um todo e, neste caso, do Estado. (SANTOS, 2011, p. 192-193).

Segundo o mesmo autor, as instituições criadas, mantidas e operadas pelo mercado obedecem a lei de mercado. Se nas proximidades, a população é demograficamente tênue e economicamente fraca, normalmente não é rentável e os serviços deixam de se instalar.

Santos (2011) sugere a implantação de um verdadeiro planejamento estratégico, onde as realidades locais sejam um ponto de partida para o raciocínio dos administradores e não, apenas, o lugar de ações desencontradas, e, por isso mesmo, estruturalmente ineficazes.

Mas, pelo contrário do que é necessário, as políticas públicas voltadas ao território rural têm sido construídas em uma lógica homogênea, invisibilizando de forma proposital os indivíduos de grupos mais vulneráveis, já que estes não viabilizam estratégias e vantagens de uma ótica mercadológica da qual é pautada a construção das políticas públicas.

No entanto, precisamos ter em mente a busca pela transformação da realidade desse atual cenário, na qual a aposta por Freire e Santos está nos oprimidos e pobres, na construção do sujeito como caminho: sujeito social, em Freire, e cidadão, para Santos, que acreditava que os pobres seriam os deflagrados de uma nova globalização. Semelhantemente, para Freire apenas o oprimido pode libertar a si a ao opressor. (PITANO; NOAL, 2017).

A globalização apresenta consigo um enorme paradigma para o campo, definindo o rural como capital agrário, na perspectiva em que insere o modelo de agronegócio no campo e o advento das tecnologias agrícolas. Esse modernismo que visa transformar e inovar a agricultura serve para ocultar a real intenção de explorar, apropriar, excluir e dominar. Este fenômeno, leva ao aumento da concentração de propriedades e diminui o campesinato, levando a mais desigualdade entre classes. (FERNANDES; MOLINA, 2019).

Desde esse advento tecnológico no meio rural com a globalização, nas atividades agrícolas, aquele sujeito que não possui as condições materiais para se apropriar desses recursos vai ficando à margem. Neste contexto de ensino remoto, o cenário continua o mesmo, aquele que não dispõe das tecnologias de acesso fica à margem no direito à educação pública e de qualidade no campo.

A dimensão do acesso ao conhecimento como condição de acesso à cidadania, tão presente na obra de Paulo Freire, não só continua presente, como se agrava. Para já, um terço da humanidade, ou por não ter acesso aos equipamentos, ou por não ter como pagar as taxas extorsivas, ou por se encontrar em regiões desprovidas de sinal, ou inclusive de energia, encontra-se de certa maneira como que no escuro, desligada do mundo digital onde acontecem as coisas. Na sociedade do conhecimento, o não acesso tornou-se mais dramático. (DOWBOR, 2020, p. 144).

No desafio do acesso às tecnologias, à educação, ao conhecimento, está centralizado o problema da desigualdade, da exclusão. Com a globalização e modernização do meio rural, a educação, muitas vezes, é tida como meio para um projeto de campo voltado ao agronegócio, tornando o indivíduo submisso ao mercado agrícola. Assim, as transformações e as influências econômicas a partir da modernização chegam ao campo por meio das políticas impostas, com interesses que fortalecem o sistema capitalista.

Diferente dessa perspectiva, a qual Freire (1978) denomina como educação bancária, de caráter alienante para a redenção ao capital, o campo precisa de uma

escola pública engajada em uma perspectiva de educação do/no e para o campo, fortalecendo o campesinato, os sujeitos desse território e sua ruralidade. Nesse sentido, deve ser uma educação em uma lógica popular e libertadora, aquela que não possui finalidades a serem impostas ao povo, pelo contrário, parte dele, em diálogo com os educadores. (FREIRE, 1978).

Para que haja essa transformação é necessário uma política educacional efetiva para as escolas públicas localizadas no campo, que se pautem na visibilidade desse território, desses sujeitos, dessas culturas. Essa educação precisa ser do/no e para o campo, pública e popular, comprometida com a transformação social, refletindo os anseios e esperanças do campesinato, dentro de uma perspectiva de pertencimento. A representatividade da escola pública do campo para este território é de amplitude primordial para o seu real desenvolvimento dentro de um projeto popular nacional de educação do campo, em pensamento de que esta vai além dos muros da escola, com foco nos sujeitos cidadãos deste território.

Permeando-nos nessa discussão de território, ruralidade e seus sujeitos desenvolvemos este capítulo. Mapeando e analisando o lugar do território rural nas políticas públicas educacionais de resposta à pandemia por Covid-19, se este lugar existe e como é tratado neste cenário.

## 2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE RESPOSTA À PANDEMIA POR COVID-19

A política pública é um campo que se apresenta em meio a muitas contradições no modelo de organização de sociedade em que vivemos, de Estado em que somos governados Para Boneti

[...] é possível entender como políticas públicas as ações que surgem do contexto social, mas que passam pela esfera do Estado como decisão de intervenção pública em uma realidade social, seja para fazer investimentos ou por mera regulamentação administrativa. As políticas públicas são entendidas como o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no campo das relações de poder, aquelas relações constituídas por grupos econômicos e políticos, classes sociais e outras organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que ocasionam o direcionamento (e / ou redirecionamento) dos rumos das ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e / ou investimentos. (BONETI, 2017, p. 13).

Esse jogo de forças que se estabelecem das relações de poder se apresentam



muito nítidos quando analisamos algum tipo de política pública, como ela se constitui, e quais são seus objetivos,

Outro aspecto importante a ser mencionado em relação ao que se torna uma política pública e como se constitui refere-se ao seu caráter futuro. Se o Estado é o responsável pela gestão das demandas e interesses dos diversos agentes sociais, isso o faz, por meio de um conjunto de ações de investimentos e/ou regulação, em uma perspectiva futura. Ou seja, é entendida como política pública quando a ação do Estado, ou um conjunto deles, visa transformar a realidade em uma perspectiva de futuro, não apenas momentânea. (BONETI, 2017, p.13-14).

O objetivo de uma política pública deve buscar transformar a realidade, se norteando em suas ações futuras e não apenas para aquele momento, visando também as diversidades que existem nessa realidade. Dessa forma, pode-se dizer que uma decisão política precisa ser tomada com base em dados científicos ou técnicos comprovados. Estes, são decisivos, mais até do que a vontade do povo. Isso sofre alterações dependendo do momento histórico, dos interesses das elites, das classes dominantes ou do jogo de forças políticas envolvendo os diversos setores da população. (BONETI, 2017).

Há, muitas vezes, uma concepção etnocêntrica na elaboração e operacionalização de políticas públicas. Nesta, adota-se o princípio da homogeneidade, como fim de uma política pública ou como meio de sua operacionalização,

Ou seja, a ação intervencionista das instituições públicas decorrente das políticas públicas parte do pressuposto de que há homogeneidade entre as pessoas, e / ou o objetivo dessa ação é a homogeneização, não tratando os grupos sociais considerados 'diferentes' como tais, mas na perspectiva de homogeneizá-los. Isso explica a tendência das políticas públicas em adotar 'modelos' de referência de sociedades consideradas 'desenvolvidas'. (BONETI, 2017, p. 17).

A elaboração das políticas públicas não é neutra e um dos exemplos mais claros dessa lógica utilizada, refere-se ao papel das políticas educacionais. Para Shiroma, Moraes e Evangelista,

[...] as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre contradições. Não por mera causalidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo

educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 9-10).

Assim, desenvolvemos neste momento a análise de algumas normativas nesse sentido, buscando entender sobre o que está por dentro dessas políticas educacionais e sobre o lugar do território rural nelas. Fizemos um mapeamento e análise das normas jurídicas referentes à educação e à Covid-19, no âmbito federal, estadual e municipal. Realizamos uma busca por essas legislações e normativas nos seguintes sites<sup>5</sup>: da Casa Civil, no Sistema Estadual de Legislação; do Conselho Estadual da Educação; do Planalto; na página do Conselho Nacional de Educação; no Diário Oficial da União; no portal do MEC e no Diário Oficial da Prefeitura de Palmeira. Essa busca apresentou muitas dificuldades no acesso aos dados, pois não encontramos páginas específicas de buscas para legislações que trouxessem dados mais apurados, de forma clara e sintetizada.

Junto a esta dificuldade, que, muitas vezes parece ser propositiva e intencional frente ao cenário neoliberal em que vivemos, no decorrer das buscas notamos escassez nas normativas federais,

[...] a falta de diretrizes federais ou a indicação tardia (quase no final do ano letivo) sobre os procedimentos a serem adotados pelos sistemas de ensino impactou de forma negativa a adoção de medidas educativas no período de isolamento social. O que vivenciamos, no Brasil, é que cada Estado e Município organizou as suas ações educacionais considerando a sua realidade e as disputas políticas locais. (PLETSCH; MENDES, 2020, p. 7).

No âmbito educacional, não tivemos uma direção federativa do Executivo. As poucas e esparsas manifestações vieram do CNE, sem nenhum plano emergencial por parte do Ministério da Educação (MEC), o que deu protagonismo aos gestores locais, ao mesmo tempo que escancarou e agudizou desigualdades entre os entes federativos. Desse modo, no primeiro momento, a “espera” foi uma das marcas de muitos sistemas escolares, conforme aponta Pletsch e Mendes (2020).

---

<sup>5</sup> <https://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Sistema-de-Legislacao>  
[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/quadro\\_portaria.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/quadro_portaria.htm)  
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=listar&opt=t&site=1#resultado>  
<http://www.cee.pr.gov.br/>  
<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>  
[https://e-diariooficial.com/?gclid=CjwKCAjw2bmLBhBREiwAZ6ugoyOqD7KsCLXtnuCth-tg4uyprUDbfppDmBxhMWVbmaJ47f9mXFIVjhoC9YgQAvD\\_BwE](https://e-diariooficial.com/?gclid=CjwKCAjw2bmLBhBREiwAZ6ugoyOqD7KsCLXtnuCth-tg4uyprUDbfppDmBxhMWVbmaJ47f9mXFIVjhoC9YgQAvD_BwE)  
<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>  
<http://www.diariomunicipal.com.br/amp/pesquisar>

Milhares de vidas perdidas pelo contágio ao Covid-19 abalaram nossas estruturas políticas, econômicas e sociais. Nesse sentido,

A situação ainda é aprofundada no rol da falta de políticas, ao menos de planejamento, de curto, médio e longo prazo, e de portarias normativas para períodos de isolamento social na esfera das políticas educacionais, em especial no Governo Federal. [...] O ensino remoto emergencial anuncia-se como uma estratégia para manter o período letivo. Esse movimento expressa a tensão entre a possibilidade de intensificação da privatização da educação e a manutenção de uma certa situação de normalidade. (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 3).

O Brasil vem enfrentando a atual crise sanitária mundial desde o mês de fevereiro de 2020. Com a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, o país “Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).” (BRASIL, 2020). Junto também com a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que “[...] dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019.” (BRASIL, 2020).

O isolamento social teve início no mês de março de 2020. A Portaria nº 356, do dia 11 do referido mês e ano, trouxe medidas de isolamento e quarentena, que objetivaram a separação de pessoas sintomáticas ou assintomáticas, em investigação clínica e laboratorial, de maneira a evitar a propagação da infecção e transmissão local, para reduzir a transmissão comunitária e garantir a manutenção dos serviços de saúde no território. (BRASIL, 2020).

São muitas as normativas jurídicas em resposta ao Covid-19 nos âmbitos federal, estadual e municipal, referentes a todos os setores, mas nosso foco aqui é trazer as principais medidas tomadas a respeito da Educação Básica. Dessa forma, buscamos analisar se estas fazem referência a educação do campo e suas especificidades. Realizamos mapeamento e análise das principais legislações publicadas no ano de 2020 e 2021 cronologicamente, dispostas no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Principais normativas de resposta à Covid-19 referentes à educação básica, publicadas nos anos 2020 e 2021

(continua)

<b>NORMATIVA</b>	<b>DATA</b>	<b>ÂMBITO</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>CITAÇÃO SOBRE O CAMPO</b>
Portaria nº 343	17/03/2020	Federal	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.	---
Decreto n.º 4258	17/03/2020	Estadual	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19.	---
Decreto nº 13.542	17/03/2020	Municipal	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de relevância internacional decorrente do Coronavírus - COVID19.	---
Nota de Esclarecimento do CNE (Conselho Nacional de Educação)	18/03/2020	Federal	Elucida aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, sobre a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.	---
Decreto nº 4316	21/03/2020	Estadual	Dispõe sobre a manutenção do abastecimento e distribuição de produtos necessários e essenciais, inclusive merendas escolares, na rede pública de ensino em decorrência da pandemia da COVID-19, e adota outras providências.	---
Indicação/De liberação n.º 01/2020	31/03/2020	Estadual	Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus - COVID-19 e outras providências.	As providências devem considerar as especificidades das Educações do Campo, Indígena, Quilombola, das comunidades das ilhas paranaenses e aos estudantes privados de liberdade.

Quadro 4 – Principais normativas de resposta à Covid-19 referentes à educação básica, publicadas nos anos 2020 e 2021

(continuação)

<b>NORMATIVA</b>	<b>DATA</b>	<b>ÂMBITO</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>CITAÇÃO SOBRE O CAMPO</b>
Medida provisória nº 934	01/04/2020	Federal	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.	---
Resolução n.º 1.014/2020 GS/SEED	03/04/2020	Estadual	Dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores do Quadro Próprio de Magistério – QPM e professores contratados em Regime Especial – CRES (PSS) para comporem o grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino.	---
Resolução SEED nº 1016	03/04/2020	Estadual	Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19.	---
Lei nº 13.987	07/04/2020	Federal	Autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica.	---
Resolução n.º 1.249/2020 GS/SEED	20/04/2020	Estadual	Dispõe sobre a adequação do Calendário Escolar 2020 para a Rede Pública Estadual de Educação Básica.	---
Resolução n.º 1.259/2020 – GS/SEED	28/04/2020	Estadual	Altera a Resolução n.º 1.016 – GS/SEED, de 2020.	---

Quadro 4 – Principais normativas de resposta à Covid-19 referentes à educação básica, publicadas nos anos 2020 e 2021

(continuação)

NORMATIVA	DATA	ÂMBITO	CONTEÚDO	CITAÇÃO SOBRE O CAMPO
Parecer CNE/CP nº: 5/2020	28/04/2020	Federal	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19.	- Oferta de parte das atividades escolares em horário de aula normal e parte em forma de estudos dirigidos e atividades nas comunidades; - Observar a possibilidade de atividades de ensino na perspectiva da alternância, quando e onde isso for possível.
Parecer CNE/CP Nº: 9/2020	08/06/2020	Federal	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.	Igual ao anterior
Parecer CNE/CP Nº: 15/2020	06/10/2020	Federal	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	Igual ao anterior
Parecer CNE/CP Nº: 19/2020	08/12/2020	Federal	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	Igual ao anterior

Quadro 4 – Principais normativas de resposta à Covid-19 referentes à educação básica, publicadas nos anos 2020 e 2021

(continuação)

NORMATIVA	DATA	ÂMBITO	CONTEÚDO	CITAÇÃO SOBRE O CAMPO
Informativos Nº 01/2020 e Nº 02/2020	06/05/2020	Municipal	Orientações gerais referentes às vídeoaulas para o Ensino Fundamental – Anos iniciais e Educação Infantil, assim a Secretaria Municipal de Educação de Palmeira em parceria com a SEED disponibiliza em TV aberta as vídeoaulas gravadas pelos professores da rede municipal de Curitiba, para a Educação Infantil – Pré - Escola as vídeoaulas poderão ser utilizadas como forma de manter o vínculo com o educando, sem computar carga horária como atividades não presenciais.	---
Resolução SEED nº 1522	07/05/2020	Estadual	Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19.	---
Decreto Nº 13.693	02/06/2020	Municipal	Institui regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares municipais, na forma não presencial, como medida de enfrentamento da emergência de saúde pública de relevância internacional decorrente do COVID-19.	---
Decreto nº 4960	02/07/2020	Estadual	Institui o “Comitê Volta às aulas”.	---
Lei nº 14.021	07/07/2020	Federal	Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas; cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas; estipula medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para o enfrentamento à Covid-19; e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública.	Medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas.

Quadro 4 – Principais normativas de resposta à Covid-19 referentes à educação básica, publicadas nos anos 2020 e 2021

(continuação)

NORMATIVA	DATA	ÂMBITO	CONTEÚDO	CITAÇÃO SOBRE O CAMPO
Parecer CNE/CP Nº: 11/2020	07/07/2020	Federal	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.	---
Parecer CNE/CP Nº: 16/2020	09/10/2020	Federal	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.	Todas as orientações deste parecer devem ser aplicadas aos estudantes da Educação Especial matriculados nas escolas quilombolas, indígenas ou do campo, respeitadas as idiossincrasias de cada realidade, as condições e recursos mínimos de que disponham.
Lei nº 14.021	07/07/2020	Federal	Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas; cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas; estipula medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para o enfrentamento à Covid-19; e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública.	Medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas.
Parecer CNE/CP Nº: 11/2020	07/07/2020	Federal	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.	---



Quadro 4 – Principais normativas de resposta à Covid-19 referentes à educação básica, publicadas nos anos 2020 e 2021

(continuação)

NORMATIVA	DATA	ÂMBITO	CONTEÚDO	CITAÇÃO SOBRE O CAMPO
Parecer CNE/CP Nº: 16/2020	09/10/2020	Federal	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.	Todas as orientações deste parecer devem ser aplicadas aos estudantes da Educação Especial matriculados nas escolas aquilombolas, indígenas ou do campo, respeitadas as idiossincrasias de cada realidade, as condições e recursos mínimos de que disponham.
Lei nº 14.040	18/08/2020	Federal	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.	---
Indicação n.º 05/20	04/09/2020	Estadual	As normas para o retorno das aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no ano letivo de 2020.	---
Resolução SEED nº 3943	09/10/2020	Estadual	Regulamenta o processo de retorno gradativo das atividades presenciais extracurriculares nas instituições de ensino estaduais, municipais e privadas no âmbito do Estado do Paraná, em conformidade com os termos dispostos na Resolução da Secretaria de Estado da Saúde/SESA nº 1.231 de 9 de outubro de 2020.	---

Quadro 4 – Principais normativas de resposta à Covid-19 referentes à educação básica, publicadas nos anos 2020 e 2021

(continuação)

<b>NORMATIVA</b>	<b>DATA</b>	<b>ÂMBITO</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>CITAÇÃO SOBRE O CAMPO</b>
Resolução n.º 4.057/2020 GS/SEED	20/10/2020	Estadual	Estabelece de forma excepcionalíssima o regime e a rotina de trabalho nas instituições de ensino da Rede Estadual de Educação, revoga as Resoluções n.º 891/2020, n.º 1.733/2020, n.º 3.423/2020 e n.º 3.944/2020 GS/SEED e dá outras providências.	---
Indicação/Deliberação 09/2020	n.º 30/11/2020	Estadual	Alteração da Deliberação CEE/PR n.º 01/2020, para fins especificamente de conclusão do ano letivo de 2020.	---
Decreto 6.637	nº 20/01/2021	Estadual	Altera o art. 8º do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus-COVID-19.	---
Decreto 14.156	nº 21/01/2021	Municipal	Permite o retorno gradativo das atividades extracurriculares presenciais das instituições de ensino públicas ou privadas.	---
Resolução 208/2021 – GS/SEED	n.º 25/01/2021	Estadual	Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas instituições estaduais de ensino do Paraná.	---
Resolução 541	nº 29/01/2021	Estadual	Estabelece os procedimentos para afastamento dos professores que apresentam vulnerabilidades médicas.	---

Quadro 4 – Principais normativas de resposta à Covid-19 referentes à educação básica, publicadas nos anos 2020 e 2021

(continuação)

<b>NORMATIVA</b>	<b>DATA</b>	<b>ÂMBITO</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>CITAÇÃO SOBRE O CAMPO</b>
Resolução nº 543	29/01/2021	Estadual	Estabelece autonomia das escolas nas aulas presenciais, às mantenedoras das instituições de ensino de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino cabe a responsabilidade e autonomia para a definição da forma de oferta das aulas presenciais no ano letivo de 2021.	---
Orientação nº 02/2021	04/02/2021	Municipal	Recomenda ações às instituições escolares, bem como medidas comportamentais, cuja iniciativa cabe aos membros da comunidade escolar, profissionais, alunos e responsáveis.	---
Indicação/De liberação 01/2021	05/02/2021	Estadual	Estabelece normas para a organização do ensino híbrido e outras providências, em vista do caráter excepcional, para o retorno das aulas presenciais do ano letivo de 2021.	---
Resolução nº 673	09/02/2021	Estadual	Estabelece as atividades escolares na forma presencial e não presencial síncrona para o ano letivo de 2021.	---
Decreto 14.234	19/02/2021	Municipal	Permite o retorno gradativo de todas as atividades extracurriculares presenciais das instituições de ensino públicas ou privadas.	---
Decreto 14.268	05/03/2021	Municipal	Suspende as aulas presenciais em escolas estaduais e municipais públicas e privadas, permitindo assim o ensino remoto.	---
Orientação nº 04/2021	05/03/2021	Municipal	Recomenda medidas comportamentais e ações a todos os servidores das instituições de ensino, sendo assim determina a dinâmica do teletrabalho e organização através de escalonamento de forma presencial.	---

Quadro 4 – Principais normativas de resposta à Covid-19 referentes à educação básica, publicadas nos anos 2020 e 2021

(continuação)

NORMATIVA	DATA	ÂMBITO	CONTEÚDO	CITAÇÃO SOBRE O CAMPO
Resolução nº 1.111	11/03/2021	Estadual	Estabelece critérios para esse registro de frequência dos professores no ensino híbrido e/ou remoto durante a pandemia de Covid-19, assim o professor deverá realizar as aulas via <i>Google Meet</i> com câmera aberta e com, no mínimo, 40 minutos de duração por aula, por turma e por disciplina prevista no cronograma de horários das aulas em cada instituição de ensino para configurar presença na sua aula.	
Decreto nº 14.303	16/03/2021	Municipal	Estabelece que as escolas particulares, de ensino regular, de educação profissional e similares poderão realizar aulas presencialmente.	---
Decreto nº 14.338	31/03/2021	Municipal	Estabelece que as escolas particulares, de ensino regular, de educação profissional e similares poderão realizar aulas presencialmente.	---
Resolução nº 1.486	12/04/2021	Estadual	Estabelece os procedimentos e regras para o retorno dos estágios obrigatórios e aulas práticas das disciplinas teórico-práticas para os cursos técnicos de nível médio.	---
Decreto nº 14.401	29/04/2021	Municipal	Fica autorizado também a realização de atividades escolares extracurriculares aos alunos de 1º a 5º anos da rede municipal de ensino, a serem atendidos conforme protocolo de biossegurança.	---
Parecer nº 03/2021	11/05/2021	Municipal	Retorno presencial de atividades extracurriculares nas escolas da rede pública municipal de ensino a partir do dia 17 de maio de 2021, contemplando atendimento na Sala de Apoio à Aprendizagem, Sala de Recursos Multifuncionais e de atendimentos psicopedagógicos individuais.	---

Quadro 4 – Principais normativas de resposta à Covid-19 referentes à educação básica, publicadas nos anos 2020 e 2021

(conclusão)

<b>NORMATIVA</b>	<b>DATA</b>	<b>ÂMBITO</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>CITAÇÃO SOBRE O CAMPO</b>
Parecer nº. 04/2021	11/05/2021	Municipal	Sobre Projeto Piloto do Retorno às aulas presenciais para os alunos do 5º ano da Escola Municipal professor Eurides Teixeira de Oliveira a partir do dia 17 de maio, sob a justificativa de desejo da comunidade expressado formalmente via ofício enviado a Secretaria, com o objetivo de simular as reais condições enfrentadas pelas escolas públicas municipais em um futuro retorno presencial das aulas.	---
Resolução nº. 2.157	14/05/2021	Estadual	Estabelece procedimentos para teletrabalho aos professores e pedagogos com vulnerabilidades médicas em exercício.	---
Resolução SEED nº. 2.265	21/05/2021	Estadual	Regulamenta o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares das instituições de ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.	---
Parecer nº. 5/2021	01/06/2021	Municipal	Apresentou para apreciação do Conselho Municipal de Educação a proposta de ampliação do Projeto Piloto do retorno às aulas presenciais para os alunos do 5º ano de toda a rede municipal de Ensino a partir do dia 7 de junho e dos alunos do Infantil 5 (Pré-II) dos Centros Municipais de Educação Infantil e das Escolas Municipais do Campos a partir do dia 14 de junho de 2021. O Conselho Municipal de Educação emite PARECER CONTRÁRIO à proposta da Secretaria.	---

Fonte: Dados retirados dos sites descritos acima, organizados pela autora.

O Quadro 4 apresenta 49 normativas: 23 estaduais; 14 municipais e 12 federais, apenas 7 dessas mencionam educação do campo. A seguir, descrevemos de maneira cronológica de acordo com a data de publicação, o conteúdo das mesmas.

Em decorrência do isolamento social, as aulas de forma presencial nas escolas de todo país são suspensas. Com a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação decide por substituir as aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia. (BRASIL, 2020).

No estado do Paraná, por meio do Decreto Estadual n.º 4258, de 17 de março de 2020, o governador dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Traz no Art. 8º:

Art. 8º As aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020. Parágrafo único. O período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020, a critério da autoridade superior dos Órgãos e Entidades relacionados no caput deste artigo. (BRASIL, 2020).

Também no dia 17 de março de 2020, o município de Palmeira, a partir do Decreto nº 13.542, em seu Art. 10 determinou que ficariam suspensas, a partir do dia 23 de março de 2020, as aulas em toda a rede pública municipal de ensino. No dia seguinte, em Nota de Esclarecimento publicada em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação, afirmou que:

[...] 1. ao adotar as providências necessárias e suficientes para garantir a segurança da comunidade social, os sistemas federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e as redes e instituições de educação básica e educação superior, devem considerar a aplicação dos dispositivos legais em articulação com as normas estabelecidas por autoridades federais, estaduais, e dos sistemas de ensino, para a organização das atividades escolares e execução de seus calendários e programas, ficando, a critério dos próprios sistemas de ensino e redes e instituições de educação básica e educação superior, a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares; [...]. (BRASIL, 2020, p. 1).

Com a suspensão das aulas, o Governo do estado por meio do Decreto nº 4316, de 21 de março de 2020 “Dispõe sobre a manutenção do abastecimento e distribuição de produtos necessários e essenciais, inclusive merendas escolares, na rede pública de ensino em decorrência da pandemia da COVID-19, e adota outras

providências.” (PARANÁ, 2020). Isso foi uma tentativa de garantir o abastecimento de alimentos necessários e essenciais à população e aos alunos em situação de vulnerabilidade.

Baseando-se na Nota de Esclarecimento publicada em 18 de março de 2020, do Conselho Nacional de Educação citado acima, o Conselho Estadual da Educação do Paraná se manifestou posteriormente por meio da Indicação/Deliberação n.º 01/2020, de 31 de março de 2020. Tal normativa teve como objetivo orientar a reorganização do calendário escolar de 2020 e autorizar atividades escolares não presenciais no estado do Paraná, conforme o Art. 4º:

Art. 4.º As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou do componente curricular para a interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, vídeoaulas, áudiochamadas, vídeoconferências e outras assemelhadas. (PARANÁ, 2020, p. 13 -14).

O documento também traz a questão do acesso e da garantia à qualidade da educação ofertada. Indica que:

[...] as instituições e redes de ensino, com o suporte de suas mantenedoras, deverão considerar as particularidades de suas instituições em relação às especificidades dos cursos e modalidades educacionais, bem como as condições socioeconômicas de seus alunos, acesso a equipamentos e materiais pedagógicos, especialmente de redes de comunicação. (PARANÁ, 2020, p. 9).

Dessa forma, a normativa chamou a atenção para a oferta da educação remota no campo, trazendo que:

Outro fator determinante para a garantia da qualidade é a localização das unidades escolares e a residência dos estudantes. Nesse sentido, as providências a serem tomadas durante o regime especial **devem considerar as especificidades das Educações do Campo, Indígena e Quilombola e das instituições de ensino que atendem às comunidades das ilhas paranaenses e aos estudantes privados de liberdade.** (PARANÁ, 2020, p. 9 -10, grifo nosso).

Mas, será que as especificidades dessa população são realmente consideradas? Não é o que podemos observar em muitas normativas, assim como na Resolução da Secretaria da Educação e do Esporte (SEED) n.º 1014, de 3 de abril de 2020, que dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores para

comporem o grupo de trabalho para a produção de material audiovisual destinado aos estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. Chama a atenção para as suas orientações, as quais não apresentam nenhuma observação de aulas a serem gravadas de forma diferenciada a considerar as especificidades dos povos que vivem no campo, nas águas e nas florestas.

No dia 1º de abril de 2020, no âmbito da União se estabelece a Medida provisória nº 934, que flexibiliza o calendário escolar de 2020, “Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (BRASIL, 2020).

Também no início do mês, no dia 3 de abril de 2020, a Secretaria da Educação e do Esporte publica a Resolução SEED nº 1016, que “Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19.” (PARANÁ, 2020). Esta é outra Resolução que não menciona sobre as aulas não presenciais nas escolas do campo, como também são os casos a seguir descritos.

Nesse sentido, também entra em vigor a Lei nº 13. 987 de 7 de abril de 2020, a qual,

Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. (BRASIL, 2020).

Essas medidas de distribuição da merenda escolar para as famílias dos alunos auxiliam na sobrevivência de muitas vidas, tendo em vista as diferenças sociais que o país apresenta.

No mesmo mês, foi publicada a Resolução SEED nº 1249, de 20 de abril de 2020: “Dispõe sobre a adequação do Calendário Escolar 2020 para a Rede Pública Estadual de Educação Básica.” (PARANÁ, 2020), o qual teve início com atividades remotas desde o dia 06 de abril de 2020.

Alguns dias depois, em 28 de abril de 2020, é publicada a Resolução SEED nº 1259, a qual altera a Resolução nº 1016/2020, somando mais algumas prescrições ao regime de atividades escolares na forma de aulas não presenciais. No mesmo dia,



foi aprovado pelo Conselho Nacional da Educação, o Parecer CNE/CP nº: 5/2020, que possui como assunto a “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.” (BRASIL, 2020). Houveram manifestações contrárias a esta medida, se referindo ao atendimento às crianças de Educação Infantil,

[...] houve muitas manifestações contrárias ao ofício do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020c) que propunha alteração no art.º 8º do Decreto nº 9.057 (Brasil, 2017) no que se refere ao atendimento na modalidade de ensino a distância às crianças de educação infantil. Posicionaram-se contrariamente a essa proposta diversos grupos de pesquisas e entidades, tais como a Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) – movimento social de âmbito nacional constituído por 26 fóruns estaduais e um fórum distrital de educação infantil, além de fóruns regionais e municipais distribuídos em todo o território nacional. (MELO; GONÇALVES, 2020, p. 3).

O Parecer CNE/CP nº: 5/2020, assim como a Indicação n.º 01/2020 do Conselho Estadual da Educação do Paraná, citado acima ,chamam a atenção para a oferta da educação remota no campo, a orientar que:

Considerando as diversidades e singularidades das populações indígena, quilombola, do campo e dos povos tradicionais, tendo em vista as diferentes condições de acessibilidade dos estudantes e a atribuição dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios (para organizar e regular medidas que garantam a oferta de recursos e estratégias para o atendimento dessas comunidades), com o objetivo que possibilite a finalização do calendário de 2020, as escolas poderão ofertar parte das atividades escolares em horário de aula normal **e parte em forma de estudos dirigidos e atividades nas comunidades, desde que estejam integradas ao projeto pedagógico da instituição, para garantir que os direitos de aprendizagem dos estudantes sejam atendidos.**

A retomada das aulas pode seguir outras referências de ensino-aprendizagem, por meio da pesquisa e da extensão, atividades culturais, a depender do planejamento a ser feito pelos docentes, por cada série/ano/ciclo, considerando-se a possibilidade de turnos de aula ampliados, conforme deliberações a serem feitas em cada comunidade. **Observar a possibilidade de atividades de ensino na perspectiva da alternância, quando e onde isso for possível, é um mecanismo que mais se aproxima das realidades vivenciadas nas escolas por essas comunidades nos rincões continentais do Brasil.** Com isso, diversificando-se períodos escolares durante o ano letivo, é possível ajustar e oferecer condições básicas para a sua realização, através do plano pedagógico próprio de cada escola ou comunidade.

Nos Estados e Municípios onde existam conselhos de educação escolar indígenas e quilombolas, esses devem ser consultados e suas deliberações consideradas nos processos de normatização das atividades.

A realização de atividades pedagógicas não presenciais pode ser facultada à estas escolas, desde que ofereçam condições suficientes para isso. Convém

que estas atividades se efetivem por meio de regime de colaboração entre os entes federados, conselhos estaduais e municipais de educação. (BRASIL, 2020, p. 15-16, grifo nosso).

Esta mesma citação está no Parecer CNE/CP nº 9/2020, que trata Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, e no Parecer CNE/CP nº 15/2020, que trata das:

Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. (BRASIL, 2020).

Esse excerto se encontra também no Parecer CNE/CP Nº: 19/2020 que trata do reexame do Parecer CNE/CP nº 15.

No âmbito municipal, no dia 6 de maio de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Palmeira publica os Informativos nº 01/2020 e nº 02/2020, com orientações gerais referentes às vídeoaulas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Educação Infantil. A Secretaria Municipal de Educação de Palmeira, em parceria com a SEED, disponibilizou em TV aberta as vídeoaulas gravadas pelos professores da rede municipal de Curitiba para a Educação Infantil – Pré-escola. As vídeoaulas foram utilizadas como forma de manter o vínculo com o educando, sem computar carga horária como atividades não presenciais. (PALMEIRA, 2020).

Já no dia 7 de maio de 2020, a SEED publicou orientações sobre atividades escolares não presenciais, por meio da Resolução nº 1522. (PARANÁ, 2020). Essa normativa também não apresenta nenhuma observação sobre as atividades remotas para as escolas do campo.

No mês de junho, dia 2, a Prefeitura de Palmeira, no Decreto nº 13.693, instituiu regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares municipais, na forma não presencial, como medida de enfrentamento da emergência de saúde pública de relevância internacional decorrente do COVID- 19.

Em julho de 2020, no dia 2, o Governo do Estado publicou o Decreto nº 4960, que institui o “Comitê Volta às Aulas”, o qual traz no Art. 1º que:

Art. 1º Fica instituído o Comitê ‘Volta às Aulas’, vinculado à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, com o objetivo de elaborar e implementar um plano de ação com todos os protocolos necessários para o retorno às aulas presenciais pós-pandemia no âmbito do Estado do Paraná.

No âmbito da União, foi instaurada a Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020, que

Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas; cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas; estipula medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para o enfrentamento à Covid-19; e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública. (BRASIL, 2020).

Foi aprovado, também no dia 7 de julho, o Parecer CNE/CP nº 11/2020, que mencionou orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Este, é reexaminado no item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial), pelo Parecer CNE/CP nº: 16/2020, do dia 09 de outubro, que traz orientações sobre a educação especial das escolas quilombolas, indígenas ou do campo:

- Sendo a Educação Especial uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de educação, como previsto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), todas as orientações deste parecer devem ser aplicadas na oferta de Atendimento Educacional Especializado, bem como das atividades escolares realizadas de modo remoto, não presencial ou presencial, aos estudantes da Educação Especial matriculados nas escolas quilombolas, indígenas ou do campo, respeitadas as idiosincrasias de cada realidade, as condições e recursos mínimos de que disponham para que haja participação nas atividades propostas. (BRASIL, 2020, p. 6).

Se instaura também a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que “Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.” (BRASIL, 2020). Essa lei trouxe todas as medidas que deveriam ser consideradas na Educação Básica e no Ensino Superior para o ano letivo de 2020, mas que também não apresentavam nenhuma observação a respeito da educação do campo e suas especificidades.

No dia 4 de setembro, o Conselho Estadual do Paraná aprovou a Indicação nº 05/20, que possuiá como assunto, as normas para o retorno das aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no ano letivo de 2020.

Nesse sentido, o Governo Estadual, no dia 09 de outubro, instaurou a Resolução SEED nº 3943, que regulamentou o processo de retorno gradativo das atividades presenciais extracurriculares nas instituições de ensino estaduais,

municipais e privadas no âmbito do Estado do Paraná. Seguida da Resolução SEED nº 4057 de 20 de outubro de 2020, que estabelece normas para o regime e a rotina de trabalho nas instituições de ensino da Rede Estadual de Educação.

No dia 30 de novembro de 2020, o Conselho Estadual de Educação do Paraná aprovou a Indicação/Deliberação nº 09/2020, que possui como assunto a alteração da Deliberação CEE/PR nº 01/2020, para fins especificamente de conclusão do ano letivo de 2020. Orientou-se para que:

As instituições que finalizarão o ano letivo de 2020 no atual exercício deverão respeitar as regras definidas no Sistema Estadual de Ensino do Paraná e submeter à análise do Conselho Escolar, ou outro que o substitua na rede privada, as decisões sobre a progressão dos estudantes no referido período letivo.

Entretanto, é preciso que estas instituições assegurem a cada um dos estudantes o seu direito de aprendizagem. Nesse sentido, o Conselho de Classe, em cada instituição, deverá analisar os objetivos de aprendizagem trabalhados ao longo do ano letivo de 2020 e consignar em ata aqueles que deverão ser remanejados para o ano letivo de 2021, independente da trajetória escolar do estudante. (PARANÁ, 2020, p. 3-4).

Quanto ao ano de 2021, não encontramos nenhuma normativa federal de resposta ao Covid-19 especificamente sobre a educação, novamente notamos a escassez delas nesse âmbito.

No dia 20 de janeiro de 2021, no Paraná foi autorizada a retomada das aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em Universidades públicas, por meio do Decreto nº 6.637 no Art. 8º. (PARANÁ, 2021).

No dia 21 de janeiro de 2021, a Prefeitura de Palmeira também permitiu o retorno gradativo das atividades extracurriculares presenciais das instituições de ensino públicas ou privadas, em seu Decreto nº 14.156, no Art. 11. (PALMEIRA, 2021):

No dia 25 de janeiro de 2021, a SEED, por meio da Resolução nº 208, “Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas instituições estaduais de ensino do Paraná. (PARANÁ, 2021). Esta mesma Resolução traz também no seu Art. 57 que:

Art. 57. Havendo ainda aulas/funções remanescentes após a atribuição de aulas extraordinárias/acréscimo de jornada aos professores efetivos habilitados na disciplina, serão contratados, em Regime Especial,

professores habilitados e classificados na disciplina, por meio de Processo Seletivo Simplificado – PSS realizado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, cuja contratação será efetivada após autorização do Grupo de Recursos Humanos Setorial – GRHS e obedecerá às normas regulamentadas pelo Edital de Seleção, desde que não se enquadrem, enquanto perdurar o estado de emergência sanitária, nos grupos de risco da Covid-19, conforme regulamentado pela Resolução SESA n.º 1.433, de 2020, ou documento vigente no período. (PARANÁ, 2021).

A respeito desse Processo Seletivo Simplificado (PSS), realizado no ano de 2020, com prova presencial em pleno período de pandemia, a APP Sindicato (2020), em nota, trouxe a reivindicação da categoria para a revogação do edital PSS n. 47/2020, que previu a contratação de apenas 4 mil professores em 2021 por meio de contrato temporário de um ano. A rede estadual do Paraná possui déficit de mais de 20 mil professores, mas o governo se nega a fazer concurso público.

Segundo Carissimi e Trojan (2011), os professores brasileiros situam-se entre os profissionais de menor salário em relação a outras profissões. A garantia de horário para atividades extraclasse não constam como políticas prioritárias. Os professores brasileiros apresentam uma intensa carga de trabalho, uma vez que a sua jornada, de 40 horas em média, ultrapassa a média dos países latino-americanos, de 37 horas. O Brasil é um dos países com menores índices de contratação permanente de professores, sendo que um pouco mais de 25% dos docentes são contratados temporariamente. Considerando a remuneração e a carga de trabalho, pode-se concluir que se apresenta uma precarização das condições de trabalho, legitimadas pelas políticas educacionais no Brasil.

As políticas de valorização dos docentes estão em construção e na atualidade encontram-se fragilizadas, sofrendo mudanças de acordo com o bem estar do Estado e não dos verdadeiros profissionais docentes e dos alunos que são centro do processo. Sabemos que dificilmente as leis e direitos têm sido efetivadas nos municípios como deveriam ser, e quem sofre são os profissionais. Em tempos de pandemia, isso se evidencia ainda mais.

No dia 29 de janeiro de 2021, a SEED estabeleceu os procedimentos para afastamento dos professores que apresentam vulnerabilidades médicas, por meio da Resolução nº 541. Na mesma data, pela Resolução nº 543, estabeleceu autonomia das escolas nas aulas presenciais; “às mantenedoras das instituições de ensino de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino cabe a responsabilidade e autonomia para a definição da forma de oferta das aulas presenciais no ano letivo

de 2021.” (PARANÁ, 2021).

Em Orientação nº 02/2021, no dia 4 de fevereiro de 2021, a Secretaria de Educação de Palmeira recomendou ações às instituições escolares, bem como medidas comportamentais, cuja iniciativa cabe aos membros da comunidade escolar, profissionais, alunos e responsáveis. Essas recomendações são relevantes, tendo em vista que as escolas são ambientes fechados, com grande número de pessoas e com realização frequente de atividades coletivas. (PALMEIRA, 2021).

No dia seguinte, 5 de fevereiro, o Conselho Estadual de Educação do Paraná publicou Indicação/Deliberação 01/2021, com normas para a organização do ensino híbrido e outras providências, em vista do caráter excepcional para o retorno das aulas presenciais do ano letivo de 2021. A APP Sindicato (Associação dos Professores do Paraná) declarou voto contrário a essa indicação, visto que o Paraná vivia no momento um dos piores momentos da pandemia, não sendo adequado para o retorno das aulas presenciais, pois o direito à vida precede qualquer outro direito. (PARANÁ, 2021).

A SEED também estabeleceu no dia 9 de fevereiro as atividades escolares na forma presencial e não presencial síncrona para o ano letivo de 2021, na Resolução nº. 673. Assim, estabeleceu que:

Art. 2.º Fica sob a responsabilidade das instituições de ensino da rede pública estadual e da mantenedora, a oferta das atividades escolares na forma presencial e não presencial para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação Especial, Conveniadas e EJA – Fase I e II.

§ 1.º O retorno às atividades presenciais deverá empregar modelo de revezamento semanal escalonado, [...]

Art. 7.º Os estudantes que não têm acesso às tecnologias e/ou aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem terão preferência no atendimento presencial.

Art. 8.º O ensino presencial ocorrerá com a presença do professor e estudantes no ambiente da sala de aula, e, concomitantemente, ocorrerá a transmissão de aulas síncronas aos estudantes com acesso, via Google Meet, que estejam acompanhando as aulas de forma não presencial. (PARANÁ, 2020).

Sobre o retorno das aulas presenciais, a Prefeitura Municipal de Palmeira, na data de 19 de fevereiro, por meio do Decreto nº 14.234, permitiu o retorno gradativo de todas as atividades extracurriculares presenciais das instituições de ensino públicas ou privadas. (PALMEIRA, 2021). Porém, duas semanas depois, no dia 5 de março, com o Decreto nº 14.268, em seu Art. 20, o município suspendeu as aulas

presenciais em escolas estaduais e municipais públicas e privadas, permitindo o ensino remoto. No mesmo dia, a Secretaria de Educação, em Orientação nº. 04/2021, recomendou medidas comportamentais e ações a todos os servidores das instituições de ensino, determinando a dinâmica do teletrabalho e organização por meio de escalonamento de forma presencial. (PALMEIRA, 2021).

Sobre o registro de frequência dos professores, por meio da Resolução nº 1.111 do dia 11 de março, a SEED estabeleceu critérios para esse registro no ensino híbrido e/ou remoto durante a pandemia de Covid-19. Estabeleceu que o professor deveria realizar as aulas via *Google Meet*, com câmera aberta e com, no mínimo, 40 minutos de duração por aula, por turma e por disciplina prevista no cronograma de horários das aulas em cada instituição de ensino para configurar presença na sua aula. (PARANÁ, 2021).

No mesmo mês, no dia 16, a Prefeitura de Palmeira estabeleceu, por meio do Decreto nº 14.303 e o Decreto nº 14.338, de 31 de março de 2021, que as escolas particulares, de ensino regular, de educação profissional e similares, poderiam realizar as aulas presencialmente. (PALMEIRA, 2021).

Acerca do estágio obrigatório e aulas presenciais, a SEED publicou no dia 12 de abril a Resolução nº. 1.486, na qual estabeleceu os procedimentos e regras para o retorno dos estágios e aulas práticas das disciplinas teórico-práticas para os cursos técnicos de nível médio.

No dia 29 de abril, ficou autorizada também a realização de atividades escolares extracurriculares aos alunos de 1º a 5º anos da rede municipal de ensino, a serem atendidos conforme protocolo de biossegurança, medida disposta no Decreto nº 14.401. Assim, no dia 11 de maio, a Secretaria de Educação também deu o seu parecerde retorno presencial de atividades extracurriculares nas escolas da rede pública municipal de ensino a partir do dia 17 de maio de 2021, por meio do Parecer nº. 03/2021, que contemplou atendimento na Sala de Apoio à Aprendizagem, Sala de Recursos Multifuncionais e de atendimentos psicopedagógicos individuais. (PALMEIRA, 2021).

Também no dia 11 de maio, a Secretaria de Educação do município, em Parecer nº 04/2021 publicou sobre Projeto Piloto do retorno às aulas presenciais para os alunos do 5º ano da Escola Municipal Professor Eurides Teixeira de Oliveira, a partir do dia 17 de maio, sob a justificativa de desejo da comunidade expressado formalmente via ofício enviado à Secretaria, com o objetivo de simular as reais

condições enfrentadas pelas escolas públicas municipais em um futuro retorno presencial das aulas. (PALMEIRA, 2021).

No dia 14 de maio de 2021, por meio da Resolução nº. 2.157, a SEED estabeleceu procedimentos para teletrabalho aos professores e pedagogos com vulnerabilidades médicas em exercício. No dia 21 de maio, regulamentou o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares das instituições de ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, por meio da Resolução SEED nº 2.265. (PARANÁ, 2021).

Em 1º de junho de 2021 a Secretaria Municipal de Educação de Palmeira apresentou para a apreciação do Conselho Municipal de Educação, a proposta de ampliação do Projeto Piloto do retorno às aulas presenciais para os alunos do 5º ano de toda a rede municipal de Ensino, a partir do dia 7 de junho, e dos alunos do Infantil 5 (Pré-II), dos Centros Municipais de Educação Infantil e das Escolas Municipais do Campos, a partir do dia 14 de junho de 2021, por meio do Parecer nº 5/2021. O Conselho Municipal de Educação emitiu Parecer Contrário à proposta da Secretaria. (PALMEIRA, 2021).

Ao mapear essas principais normativas, o que nos chama a atenção é a maneira como as medidas têm sido apresentadas, pois são culpabilizadoras e prescritivas, sempre colocando toda a responsabilidade sobre os profissionais atuantes na educação, nos alunos e famílias. Ao invés de servirem como forma de proteção e amparo aos sujeitos, muitas vezes são desafiadoras, estabelecendo impactos negativos sobre os interessados. São normativas que não geraram tranquilidade e segurança, pelo contrário, provocaram desconforto e perda de direitos. (SOUZA; PEREIRA; FONTANA, 2020).

Com o mapeamento dessas principais normativas instauradas nos anos de 2020 e 2021 no Brasil, no estado do Paraná e no município de Palmeira, em resposta a Covid-19, podemos observar que a maioria delas não fazem menção à questão das especificidades dos povos do campo, indígenas, quilombolas e tradicionais. Apenas 7 realizam citação referente ao campo, colocando que as mesmas medidas dessas normativas devem ser aplicadas nas escolas do campo, indígenas e quilombolas. Contudo, não discutir a questão do acesso aos meios tecnológicos e de materiais para efetivação da proposta de ensino remoto no meio rural.

Por fim, o que percebemos no decorrer desta análise é que, tanto no âmbito da União, do Estado, quanto do Município, apenas algumas orientações apresentam



relevância para as especificidades dos povos do campo, indígenas, quilombolas e povos tradicionais: a Indicação nº 01/2020, do Conselho Estadual da Educação do Paraná; o Parecer CNE/CP nº 5/2020, do Conselho Nacional da Educação, que a mesma citação aparece nos pareceres no Parecer CNE/CP nº 9/2020, que trata Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, também no Parecer CNE/CP nº 15/2020, e juntamente com o Parecer CNE/CP nº: 19/2020, que trata do reexame do Parecer CNE/CP nº 15; e o Parecer CNE/CP nº 16/2020. Apenas uma legislação faz referência a esses povos, que é a Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020, mas que não é referente ao setor da educação especificamente. Tal situação nos preocupa, pois não temos nenhuma normativa que trata diretamente da educação do campo em nenhum dos âmbitos analisados. A visibilidade do território rural é mínima nessas políticas educacionais.

O que também nos chama atenção é que dessas 7 normativas, 6 são de âmbito federal, que deveriam servir para orientar as normas estaduais e municipais, mas não é o que acontece. Apenas 1 normativa no âmbito estadual e nenhuma no municipal faz menção à educação do campo. Isso também nos preocupa, pois os governos locais deveriam se pautar nas normativas federais para programar dispositivos locais de atendimento à educação nas escolas localizadas no campo, o que não acontece, somente com as normativas gerais.

Como mencionado no capítulo anterior, em relação a homogeneização nas produções a respeito da educação no território rural, na análise das normativas educacionais de resposta a pandemia também percebemos este mesmo fato quando essas normativas pouco tratam das diferentes realidades presentes em nosso país, de forma a homogeneizá-las,

A discussão sobre o papel da homogeneização na instituição escolar está bastante esgotada na área da Pedagogia e da política educacional, mas é necessário resgatá-la porque se entende que, nesta análise, ela se apresenta com uma característica ampliada. A homogeneização é utilizada como parâmetro e como meta, na instituição escolar, pelas políticas educacionais e pelas políticas públicas de alteração da base técnica de produção. No processo de ensino e aprendizagem, tanto na escola quanto na produção, metas quantitativas e qualitativas são estabelecidas em torno de um bloco de conhecimento. A verdade, ao estabelecer esse objetivo, busca homogeneizar os sujeitos sociais, assumindo uma postura indiferente às diferenças. Parâmetros quantitativos e qualitativos também são estabelecidos em torno do conteúdo absorvido e do comportamento apreendido pelo sujeito social, cujo propósito é a busca pela homogeneidade. A homogeneidade como parâmetro dá origem, no próprio processo de transferência do conhecimento produzido socialmente, a uma divisão seletiva entre quem consegue a

homogeneidade e quem não consegue. O sucesso está associado a segmentos sociais culturalmente 'sintonizados' com conhecimentos homogêneos e solicitados no contexto das relações sociais no momento histórico específico. (BONETI, 2017, p. 24).

Muitas vezes, não se apresenta como interessante para o jogo de forças que se estabelece no campo das relações de poder que hajam políticas públicas para aqueles grupos mais marginalizados da sociedade. Esse jogo de forças, constituído por grupos econômicos e políticos com interesses específicos, visa ações mercadológicas por trás de objetivos educacionais,.

Para o Professor Vitor Giraldo, em sua fala na 40ª Reunião Nacional da ANPED, Sessão Especial - MESA 6 – “(Des)configuração da educação em tempos atuais: novos desafios para políticas públicas”, o que vivemos é um regime de negacionismo histórico e científico, de violências simbólicas, epistêmicas e físicas. Enfim, é um regime de necropolítica, de política de morte, em que se apropria de uma ideia de ufanismo radical por meio de um uso particular de símbolos da Pátria, que visa criar um sentido “essencializado” de Brasil. Assim, corpos e formas de dar sentido ao mundo e a vida são colocados de fora nesse sentido essencializado. (GIRALDO, 2021).

Ademais, percebemos que a legislação vem servindo muitas vezes para burocratizar o ensino remoto ao invés de nortear o trabalho dos profissionais da educação dificultando ainda mais, visto que os profissionais da Educação têm que cumprir mais tarefas em um tempo de tantas controvérsias. Como mencionam Souza, Pereira e Fontana:

[...] as normativas que disciplinam o trabalho distante entre professores e seus alunos, em tempos de pandemia, não geram tranquilidade, muito menos segurança, em tempos da COVID-19, antes provocam desconforto, perda de direitos como férias, licenças prêmios, padrões de trabalho, lugares e funções, receios para pais, alunos e professoras, estagiárias, situações limites de sobrevivência e luta pela vida, as angústias são para professores e também para as famílias de seus alunos. (SOUZA; PEREIRA; FONTANA, 2020, p. 1623).

As normativas são instauradas em uma lógica neoliberal, com principal intuito voltado ao setor econômico do país, como aborda o Boletim nº 10 Direitos na pandemia (CONNECTAS; CEPEDISA, 2021). O boletim menciona que a produção das normas jurídicas de resposta à COVID-19 no Brasil são feitas em maior quantidade pelo Ministério da Saúde, seguido do Ministério da Economia, e o Ministério da

Educação fica em 8º lugar nesse ranking, o que é indicativo da ênfase na economia que foi dada pelo governo federal no enfrentamento da pandemia.

Dessa maneira, a legislação opera em uma tentativa de voltar a uma falsa “normalidade” em todos os setores, com empenho e eficiência com o objetivo de retomar a atividade econômica o mais rápido possível e a qualquer custo.

A pandemia tem acelerado tendências que já estavam acontecendo no plano econômico, no país e no mundo, com a destruição do Estado, em uma concepção de Estado mínimo, neoliberal. No plano educacional, isso se instaura por meio da privatização para organizações não governamentais. Nesse sentido, o dinheiro gradualmente é investido fora da educação pública, alimentando o desenvolvimento do mercado. (FREITAS, 2020).

Freitas (2020) abordou esta visão conservadora, neoliberal, de populismo nacionalista, autoritário, de conservadorismo, que possui uma aliança para estruturar a sociedade. Tudo isso, com uma ideia de “melhoria” para a economia, que é o que se coloca em primeiro lugar, antes da saúde e da educação.

Nesse sentido, o que se tem é uma meritocracia, na qual as desigualdades sociais passam a ser vistas como desigualdades de mérito, em uma lógica profascista, de concorrência, de eliminação do outro, presente na sociedade de forma legitimada. Esta lógica meritocrática e mercantil atinge a escola, por meio de provas e avaliações nacionais em larga escala. Assim, ela deixa de ser da comunidade e passa a ser de uma grande corporação, com a privatização, em busca do lucro para o capital. (FREITAS, 2020).

Pode-se falar em um tripé da política neoliberal para a educação: as Bases Nacionais Comuns; o material didático e a avaliação, os quais fazem com que haja um alinhamento das escolas e dos professores, aprisionando todo o processo educativo. A EaD potencializa isso, por meio de plataformas *online* de fixação de conteúdo. Para o autor, é uma tendência que ia aparecer em um futuro próximo, não só por causa da pandemia. Dessa forma, isto está sendo preparado agora, como um momento de acostumar os envolvidos para a introdução dessa lógica nos próximos tempos, pois seria ferramenta para sucatear ainda mais a educação, com a redefinição do papel do professor, que passa a ser um tutor, mão de obra mais barata. Essa destruição e precarização é o que o neoliberalismo precisa para salvar as taxas de lucro do capital. (FREITAS, 2020).

Para Freitas (2020), o modelo de educação que estamos vivenciando não é a

EaD, fazendo crítica ao modelo atual adotado, ele coloca que na verdade se trata de uma espécie de ensino remoto, o qual acontece por meio de um improviso geral. Ainda, salienta que não deveria ser contado como ano letivo, como ensino, e sim como apenas um contato remoto. Para ele, deve haver a suspensão das avaliações, os anos letivos de 2020 e 2021 deveriam se tornar apenas um ciclo letivo, havendo uma retomada, com adequações dos estados e municípios. (FREITAS, 2020).

Quando se fala em ensino remoto e educação do campo, se coloca logo o problema da falta de acesso à internet e às tecnologias no meio rural, que sim, é uma das grandes dificuldades apresentadas. Contudo, não devemos pensar que este é o único entrave, pois entramos na falácia de legitimar essa lógica de ensino para o campo, desde que o problema do acesso seja resolvido. (FREITAS, 2020).

Os problemas possuem uma lista extensa, como é o caso das normativas referentes à educação em resposta ao Covid-19 mapeadas neste capítulo. Trataram da educação do campo especificamente em poucos momentos no decorrer de um ano e meio de período pandêmico no Brasil, dando pouco lugar ao território rural e as suas especificidades.

Mas o que pode ser uma espécie de alternativa para a escola em contexto de políticas neoliberais é a contra-regulação. Segundo Freitas:

[...] Contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. Contra-regulação não é a mera obstrução ou um movimento de 'fechar as fronteiras da escola' com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público. (FREITAS, 2005, p. 912).

A contra-regulação consiste em a comunidade, de forma coletiva, tomar consciência, como bem salienta Paulo Freire:

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (FREIRE, 1979, p. 15).

Assim os sujeitos devem se organizar para resistir às normas, ressignificando

as suas orientações centrais. Considerando que o serviço público está nas mãos da comunidade escolar, esta pode trabalhar na mediação das políticas educacionais de forma horizontal, mesmo que as orientações sejam advindas de forma vertical e homogênea sobre as escolas. Mas isso não pode cair em uma ingenuidade de culpabilização e responsabilização apenas dos profissionais da educação, pais e alunos como únicos responsáveis pelo processo, [...] o exercício de novas formas de participação na instituição se constitui em um importante meio para desenvolver a contra-regulação quando o serviço público sofre a ação predatória das políticas públicas neoliberais e conservadoras. (FREITAS, 2005, p. 205).

As políticas devem dar suporte às vistas de uma educação de qualidade para todos, e a responsabilidade maior sobre o sucesso do processo educativo é do poder público. Entretanto, também é da comunidade escolar, que precisa ser consciente e unir forças, que possui condições para se erguer como um coletivo de resistência que faça denúncia da falta de condições de trabalho em meio ao atual contexto de ensino remoto na cidade e no campo.

Considerando as várias lacunas que a política educacional de resposta a pandemia apresenta, o que nos chama a atenção na elaboração das normativas analisadas é a ausência da escuta aos profissionais da educação nesse processo e a ausência de preocupação efetiva com a aprendizagem no contexto da pandemia.

Os profissionais da educação praticamente não foram ouvidos para a construção das políticas locais, especialmente os profissionais das escolas rurais. Percebemos isso nas críticas presentes nas falas dos professores participantes de nossa pesquisa, que havia por parte da secretaria de educação uma preocupação com o controle de atividades realizadas pelos alunos, de carga horária de trabalho dos professores, preocupação com a escola fechada, e com o que o professor estava fazendo, e não realmente com a aprendizagem. Todo o processo foi visto apenas com um cumprimento burocrático de atividades e horas trabalhadas, no sentido de aplicar atividades para todos os alunos, de qualquer maneira, sendo pelo aplicativo *Whatsapp*, no formato impresso, ou outro, sem pensar e problematizar as condições para isso. Tal situação será discutida no próximo capítulo.

As normativas educacionais se preocuparam apenas em atingir números em rankings em avaliações de larga escala, mas não com a real condição de aprendizagem dos alunos e de trabalho do profissional da educação brasileira.

Para o Professor Vitor Giraldo, estamos diante de políticas públicas em

educação, especialmente na esfera federal, que atuam como retrocessos. Estas, desmontam conquistas anteriores, que foram construídas com a participação de diversos autores coletivos, retrocedem em relação àquelas que haviam sido construídas sobre esse debate, sobre essa participação, e são construídas e impostas de forma centralizada e autoritária. Por isso é que, nesse sentido, nós as reconhecemos como retrocessos. (GIRALDO, 2021).

Ao analisar, discutir e problematizar esta política educacional de resposta à pandemia e o que as mesmas trazem em relação a educação nas escolas públicas localizadas no campo e que visibilidade elas dão ao território rural, podemos pensar nas seguintes provocações: por que há necessidade de uma política educacional para a educação dos povos do campo, das águas e das florestas, pensando no contexto atual? E por que as políticas atuais de educação e pandemia são insuficientes para as escolas do campo?

Respondendo essas questões, em primeiro momento podemos pensar que estas políticas são insuficientes por que não levam em conta a real aprendizagem do aluno do campo, não partem dessa realidade e não ouvem os profissionais da educação que atuam nas escolas localizadas no campo, para que sejam formuladas. Mas o por quê disso ainda vai além, é histórico, essa invisibilidade do território rural é estratégica, desde o ponto de vista político até o imaginário de uma sociedade que naturaliza essa realidade.

A partir da análise empreendida neste capítulo, das políticas educacionais de resposta à pandemia por Covid-19, percebemos que as legislações contemplam conteúdo muito raso em relação ao território rural. A maioria delas não fazem menção nenhuma à questão das especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas. Apenas 7 realizam citação referente, mas somente colocando que as mesmas medidas dessas normativas devem também ser aplicadas nas escolas do campo, indígenas e quilombolas, mas sem discutir a questão do acesso aos meios tecnológicos e de materiais para efetivação da proposta de ensino remoto no meio rural. Assim sendo, essas políticas se apresentam de forma insuficiente para o território rural.

A partir dessa discussão de território, ruralidade e seus sujeitos, no próximo capítulo apresentaremos e analisaremos a realidade da escola pública localizada no campo em contexto de pandemia.

### **CAPÍTULO 3**

#### **A REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA/PR: “POIS SE VÊ A VONTADE DE ESTUDAR”<sup>6</sup>**

Este capítulo apresenta e analisa a relação entre território rural e a realidade da escola pública localizada no campo do Município de Palmeira/PR, frente às políticas educacionais no contexto de pandemia por Covid- 19, na esfera municipal e estadual, com ênfase nos desafios, especificidades e potencialidades da produção da vida no/do campo. As categorias empíricas que emergiram do estudo foram: a organização do trabalho pedagógico; a dificuldade e falta de acesso as tecnologias no campo; as políticas e normativas públicas de resposta a Covid-19; a relação com a família dos(as) estudantes; a intensificação e precarização do trabalho do professor; o trabalho e as condições de vida dos(as) estudantes e suas famílias; o trabalho e evasão escolar; as especificidades do campo e também nas possibilidades e potencialidades que o campo apresenta no contexto atual.

#### **3.1 O MUNICÍPIO DE PALMEIRA E AS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO**

O município de Palmeira é um dos que possui a maior quantidade de escolas, localizadas no campo da região Centro-Oriental do Paraná. Dispõe de 9 escolas municipais e 9 estaduais, situadas no campo, somando 18 instituições, número que ultrapassa as urbanas, que são 15 no total. O número de matrículas das escolas do campo é de 4.502, dados coletados por meio de ligações às Secretarias Municipal e Estadual de Educação e nos seus respectivos sites.

Para fazer a escolha do campo de pesquisa dentre as dezoito escolas do campo que o município possui, selecionamos as instituições que atendem o maior número de alunos da agricultura familiar. Nessa escolha, utilizamos também como critério as várias comunidades ao redor que às quais essas escolas atendem, compostas em sua maioria por fomicultores. A maior parte dos alunos pertencem a famílias de pequenos produtores familiares, grupo este que se encontra em situação de descaso das atuais políticas públicas de incentivo e visibilidade no campo.

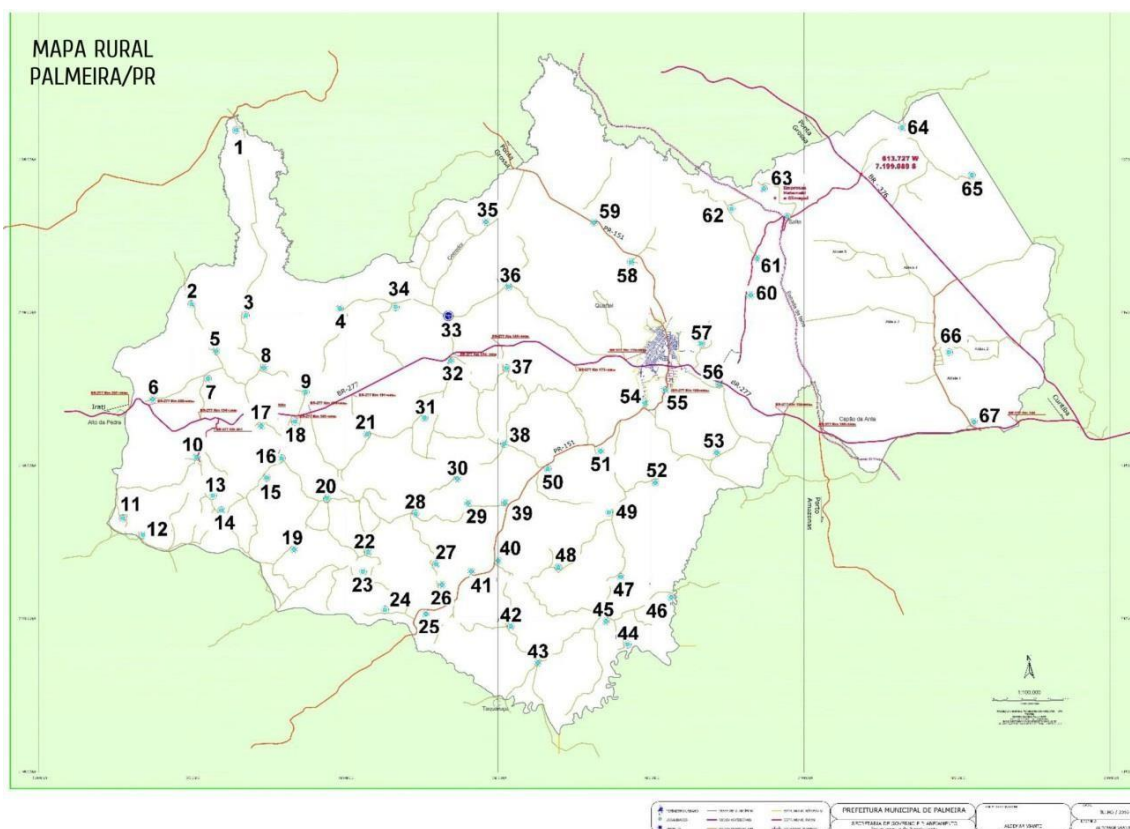
O Colégio Estadual atende 21 localidades, um número significativo. Isso acontece porque as escolas estaduais no campo são poucas, considerando a

---

<sup>6</sup> Frase retirada de fala de um professor participante da pesquisa.

extensão territorial do município, e geralmente ficam afastadas de várias comunidades existentes. Por sua vez, os alunos precisam viajar alguns quilômetros para chegar até a escola, o que revela a ausência de um maior número de escolas no campo, a falta de planejamento e a expansão do transporte escolar. A figura 3 a seguir apresenta o mapa rural de Palmeira.

Figura 3 - Mapa Rural de Palmeira



1	Forquilha	18	Queimadas	35	Campo do Meio	52	Faxinal Grande
2	Turvo	19	Boa Vista	36	Colônia Papagaios	53	Boqueirão
3	Guaraúna dos Borges	20	Correias	37	Moinho da Várzea	54	Monte Alegre
4	Rincão dos Seixas	21	São Pedro	38	Pinheiral de Baixo	55	Colônia Gregório
5	Guaraúna de Tocas	22	Poço Grande	39	Pinheiral de Cima	56	Pugas de Cima
6	Volta Grande	23	Sítio Vitória	40	Catanduvas	57	Pugas de Baixo
7	Guarauninha	24	Lageado Liso	41	Faxinal dos Quartins	58	Benfica
8	Tocas	25	Faxinal dos Silva	42	Água Clara	59	Lago
9	Encruzilhada	26	São Marcos	43	Cantagalo	60	Colônia Quero Quero
10	Vieiras	27	Paiol de Baixo	44	Iate Clube	61	Cajuru
11	Serraria Castelli	28	Ranchinho	45	Três Morros	62	Primavera
12	Faxinal dos Mineiros	29	Passo do Tio Paulo	46	Rio d'Areia	63	Assentamento Palmares II
13	Campestre de Vieiras	30	Pinheiral Serraria (Assentamento Pinheiral)	47	Santa Bárbara de Baixo	64	Nossa Senhora das Pedras
14	Campestre dos Borges	31	Paiol dos Fundos	48	Rio das Pedras	65	Cercado
15	Limeira	32	Colônia Maciel	49	Santa Bárbara de Cima	66	Witmarsum
16	Vileiros	33	Distrito de Papagaios novos (Vilinha)	50	Mandaçaia	67	Capão Alegrete
17	Campestrinho	34	Rincão do Coxo	51	Santa Quitéria		

Fonte: VIANTE, Aldemar. **Mapa Rural**. Prefeitura Municipal de Palmeira, 2010. 833,9 x 586,5 mm. 1:100.000.

Nota: Adaptado por Daniele Aparecida Bach (2018).

Como podemos observar o município possui vasta extensão territorial rural.



As localidades ou comunidades rurais possuem a mesma conotação que bairros rurais, reconhecidos pelos moradores locais por algum fator cultural ou físico que abriga famílias de maneira mais concentrada ou esparsamente. Palmeira possui 65 localidades rurais, além dos distritos de Papagaios Novos e Witmarsum. (PINHEIRO, 2018).

### 3.2 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta majoritariamente as seguintes características: sua fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal; é descritiva, seus dados são em forma de palavras ou imagens e não de números; seu interesse é mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; a sua tendência na análise dos dados é a forma indutiva; o objetivo não é confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, e sim a construção de abstrações a medida que os dados particulares recolhidos vão se agrupando; importância do significado, no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas; se questiona continuamente os sujeitos de investigação.

O estudo é do tipo descritivo-explicativo, utilizando de análise documental, trabalho de campo, e como instrumentos de pesquisa o questionário e as rodas de conversa. Segundo Lakatos e Marconi (2003), as fontes dessa análise documental podem ser arquivos públicos, particulares ou estatísticas. No caso da nossa pesquisa, foram utilizados arquivos públicos, pois foram analisadas as leis e normativas de resposta à Covid-19, referentes ao setor da educação. Para os autores, estes arquivos

Podem ser municipais, estaduais e nacionais. Em sua maior parte contêm: a) Documentos oficiais, tais como: ordens régias, leis, ofícios, relatórios, correspondências, anuários, alvarás etc. b) Publicações parlamentares: atas, debates, documentos, projetos de lei, impressos, relatórios etc. c) Documentos jurídicos, oriundos de cartórios: registros de nascimentos, casamentos, desquites e divórcios, mortes; escritura de compra e venda, hipotecas; falências e concordatas; testamentos, inventários etc. d) iconografia. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 176).

Já o trabalho de campo,

[...] utilizado com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal

como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los [...]. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

Para a coleta de dados utilizamos de relatos orais como instrumento, sob a perspectiva de Queiroz (1988). Para a autora, a palavra está na base da obtenção de toda informação e antecede a outras técnicas de obtenção e conservação do conhecimento. O relato oral é a ferramenta destinada a desencavar o dado, e para isso, a coleta de dados é um instrumento da pesquisa e não seu produto final.

O relato oral é tido como técnica de excelência, e até mesmo como única válida para se contrapor às quantitativas, pois estas podem reduzir a realidade social à aridez dos números. O material mapeado por meio do relato oral é, por sua vez, um conjunto empírico, que deve em seguida ser trabalhado por outros procedimentos, como a descrição, a análise, o levantamento de interferências, a compreensão, e a explicação. (QUEIROZ, 1988).

A pesquisa foi realizada em dois momentos: primeiro, enquanto perdurava o isolamento social e o ensino se encontrava apenas de maneira remota, solicitamos a autorização por intermédio de duas pedagogas de uma escola de dualidade administrativa (estadual e municipal), localizada no campo no município de Palmeira. Elas fizeram a mediação com os professores para participar de um grupo do aplicativo de conversas *Whatsapp*, onde seriam mandadas questões sobre educação, trabalho remoto, pandemia e a realidade do campo, a serem respondidas pelos docentes.

Concedida a autorização pelo setor responsável, e pelos sujeitos participantes da pesquisa foram encaminhados a eles os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a seguir enviamos a explicação do nosso objetivo de pesquisa para cada um. Feito isso, montamos os grupos: um com os professores e pedagoga do estado e outro com professoras, pedagoga e diretora do município.

Ressaltamos que o critério de escolha da escola foi por apresentar um número significativo de matrículas de jovens estudantes do campo e estar inserida em um contexto rural, atendendo 21 comunidades vizinhas. Os sujeitos participantes nesse primeiro contato com a escola são: 2 professores, 4 professoras e 1 pedagoga que atuam na rede estadual, e 2 professoras, 1 pedagoga e 1 diretora da rede municipal, totalizando 11 respondentes.

Após a qualificação deste trabalho a banca avaliadora solicitou buscar o contato com os(as) alunos(as), pois assim poderíamos ouvir os(as) próprios(as)

estudantes sobre as suas realidades, entendendo como insuficientes apenas as falas dos professores(as), visto que nesse momento de pós-pandemia precisamos ouvir também esses sujeitos. Dessa maneira, o segundo momento da pesquisa é destinado ao contato com os alunos da mesma escola.

Com a volta às aulas de forma híbrida, entramos em contato com os responsáveis pedindo autorização para irmos até o Colégio para conversar com os alunos. Fomos muito bem acolhidos e marcamos uma data de realização desse trabalho de campo. Optamos por realizar com eles rodas de conversas livres para que narrassem as suas vivências durante o ensino remoto, buscando ouvir os alunos, que são os sujeitos finais desse processo. Participaram da pesquisa 15 alunos do Ensino Médio, 14 do Ensino Fundamental Final do Colégio Estadual e 19 do Ensino Fundamental Anos Iniciais da escola municipal, totalizando 48 estudantes. Em nenhum dos dois momentos da pesquisa as escolas exigiram contato inicial com a Secretaria Municipal de Palmeira e com o Núcleo Regional vinculado ao Colégio Estadual.

Para preservar as identidades dos participantes da pesquisa não revelaremos a comunidade e instituições utilizadas como campo de investigação. Atualmente a escola municipal atende 86 alunos e a rede estadual atende 202. As escolas funcionam no mesmo prédio, porém as salas de aula estão divididas, cada uma possui as suas, separadamente.

A coleta de dados junto aos professores, pedagogas e diretora teve início no mês de julho e término em dezembro de 2020, totalizando um contato de 5 meses junto aos participantes. Inicialmente, o planejamento era enviar as questões uma vez por semana, mas como os participantes não estavam tendo condições favoráveis de tempo hábil para responder, situação descrita por eles, quando se desculpavam pela demora em responder às solicitações, decidimos dar um espaço de tempo mais longo para cada questão (em torno de 20 dias), visto que precisávamos respeitar o tempo e disponibilidade desses sujeitos. A seguir, as perguntas foram enviadas de acordo com o tempo de devolutiva dessas.

No início as questões foram enviadas nos grupos criados no *Whatsapp*, mas como as respostas deles estavam demorando para acontecer, consideramos o possível constrangimento que os participantes pudessem ter frente aos seus colegas, entendendo que a escola é cenário de relações políticas e hierárquicas entre os sujeitos. As respostas foram enviadas de forma escrita e por meio de áudios, os quais

foram transcritos no decorrer da pesquisa para a análise.

No segundo momento da coleta de dados, direcionada aos alunos, depois de realizado o contato com a escola fomos a campo no momento em que as aulas já estavam acontecendo de forma híbrida nas escolas no Paraná. Trazemos aqui um pequeno relato de como foi a inserção no campo da pesquisa. Peço licença para escrever em primeira pessoa, para relatar o meu sentimento ao voltar à escola, pela experiência vivida, por me sentir pertencente ao território rural, a essa cultura e identidade:

No dia 24 de agosto de 2021 realizei uma visita de pesquisa ao meu antigo Colégio, onde realizei meus últimos 3 anos da Educação Básica, momento no qual as emoções, sensações e lembranças afloraram a todo instante.

Ao chegar fui recebida com grande carinho e atenção pela atual Diretora, que ficou encantada ao saber que quem estava chegando ali para pesquisar, um dia já também foi objeto dessa pesquisa, quando conto a ela que também já havia estudado ali, ao me formar no ano de 2011. Ela me deu todo o apoio na realização do movimento de pesquisa com os seus alunos, me direcionando até as salas.

Chegando em cada sala, me apresentou para os alunos com o maior orgulho por eu também ter sido aluna dali, assim como eles, e que seguiu estudando e hoje estou fazendo Mestrado, dizendo assim eles que deveriam seguir o meu exemplo. Neste momento me senti bastante lisonjeada e emocionada ao representar de alguma forma uma figura positiva com a qual estes alunos pudessem se identificar.

Ao chegar em duas das salas, ali estavam dois dos meus antigos professores, os quais me deram aula desde a minha quinta série. Quando adentrei em sala perguntei se lembravam de mim e a resposta foi 'sim', seguido da frase: 'mas como você mudou menina, era tão miudinha', momentos nos quais a nostalgia toma conta, ao ver a alegria no olhar deles em perceber que tomamos bons caminhos como eles mesmos comentam.

Nas rodas de conversa fiquei muito feliz com a participação efetiva dos alunos, trazendo suas realidades com o ensino remoto, dificuldades, descrevendo suas experiências. E o assustador ali é perceber que muitos daqueles alunos que ali me respondiam eram apenas bebês quando eu estudei naquele mesmo lugar. Ao comentar isso com eles, disse como já me sinto velha perto deles, aquelas frases que quando somos crianças parece tão distantes e agora sou eu falando e sentindo toda aquela 'coisa de gente velha': 'te conheci criança'; 'você é filho de ciclano, irmã de fulano, parente de beltrano', e a 'faceirice' deles em perceber que já conhecia alguns deles foi gostoso demais.

A hora do 'recreio' foi o momento de conversar com a 'tia' da cozinha, aquela que trabalha lá há mais de 20 anos e mora na casa em frente ao Colégio. Ao nos ver prontamente serviu aquele mesmo lanche que faz nosso paladar sentir o gostinho daquela memória de tantos anos atrás.

No momento de ir embora, ao sair do portão, encontrei também dois antigos motoristas dos ônibus que eu pegava todos os dias para ir para a escola e o riso foi à toa. Ficaram assustados quando falei que vou completar 27 anos, ao comentarem 'nossa como estamos ficando velhos' e quando contei o que estava fazendo ali ficaram surpresos e felizes ao saber.

Enfim, as lembranças e todos os sentimentos que essa visita me proporcionaram foram imensas, assim como para a escola eu acredito que também foi. Pelo fato de poder contribuir, nem que seja com uma visita ao levar a visibilidade que a Universidade pode proporcionar de certa forma a

esses sujeitos, já vale muito para mim, mas o objetivo é muito maior, ao qual pretendo contribuir com efetivo retorno às comunidades camponesas com minha pesquisa de mestrado.

Hoje percebo que a escola e nem eu somos mais as mesmas, a forma como eles me enxergam é diferente, não mais como uma menina aluna, mas como uma mulher professora pesquisadora. Esta formação, que além de acadêmica, é humana, me faz também perceber a realidade de maneira diferente da de anos atrás, de ver estes sujeitos, este lugar, este território com o respeito e a empatia que talvez eu não tivesse antes. Eles mudaram o jeito de olhar para mim e eu também mudei o jeito de olhar para eles.

Fotografia 3 - Foto com da pesquisadora junto com as Diretoras das escolas no dia da realização do trabalho de campo



Fonte: A autora (2021).

A seguir apresentamos também algumas fotografias das rodas de conversa realizadas com os alunos, o uso de imagem foi autorizado, visto que os(as) alunos(as) assinam um termo de uso de imagem para a escola no ato da matrícula.

Fotografia 4 - Foto de roda de conversa realizada em trabalho de campo com alunos do Ensino Fundamental Final



Fonte: A autora (2021).

Fotografia 5 - Foto de roda de conversa realizada em trabalho de campo com alunos do Ensino Fundamental Final



Fonte: A autora (2021).

Fotografia 6 - Foto de roda de conversa realizada em trabalho de campo com alunos do Ensino Fundamental Inicial



Fonte: A autora (2021).

Fotografia 7 - Foto de roda de conversa realizada em trabalho de campo com alunos do Ensino Fundamental Inicial



Fonte: A autora (2021).

Fotografia 8 - Foto de roda de conversa realizada em trabalho de campo com alunos do Ensino Médio



Fonte: A autora (2021).

Ao desenvolver este trabalho de campo, primeiro fomos em cada turma acompanhados pela Diretora para fazer uma apresentação sobre qual era o nosso objetivo ali. Assim, os convidamos para participar de uma roda de conversa, em que foram disponibilizados os TCLE de autorização para a pesquisa, aos alunos participantes. Para que não houvessem aglomerações, optamos por realizar 3 rodas de conversa, das quais foram participantes 15 alunos do Ensino Médio, 14 do Ensino Fundamental Final do Colégio Estadual e 19 do Ensino Fundamental Anos Iniciais da escola municipal, separadamente. As rodas de conversas foram organizadas de modo



a lançar algumas questões norteadoras, mas deixando mais livre para que os alunos pudessem narrar suas vivências de acordo com os fatos que lhes foram mais marcantes durante o período de ensino remoto. Esses relatos orais foram gravados e transcritos posteriormente para análise.

As questões trabalhadas com os sujeitos dessa pesquisa abordaram diversos aspectos da vivência e concepção dos mesmos, como: condições de trabalho do professor e de estudo do aluno; a visão deles em relação ao ensino remoto nas escolas localizadas no campo; aprendizado dos alunos nessa modalidade; rotina no período de isolamento social; participação dos alunos nas aulas online; evasão escolar; ferramentas disponibilizadas pelo poder público para a forma remota de ensino e a sua eficácia; aprendizado efetivo dos alunos.

A análise dos dados se pauta em Minayo (2004) a qual apresenta o método hermenêutico-dialético como o mais adequado para dar conta de uma interpretação aproximada da realidade:

Ele coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida. [...]. Sublinhamos a necessidade de unir na análise todo o material escrito, como as observações, o contexto estruturado e todo o sentido 'evasivo', 'dinâmico', 'complexo' das relações sociais. (MINAYO, 2004, p. 230).

Dessa forma, com o objetivo de interpretação da realidade e suas relações sociais postas, realizamos a análise dos dados recolhidos junto aos participantes da presente pesquisa. Minayo (2004) aponta operacionalmente alguns passos para a análise de dados: primeiro a ordenação, como a transcrição do material, releitura, organização em determinada ordem, classificação; como segundo passo a classificação destes dados, ao realizar uma

[...] Leitura exaustiva e repetida dos textos, prolongando uma relação interrogativa com eles. Esse exercício, denominado por alguns autores como 'leitura flutuante' permite apreender as estruturas de relevância dos atores sociais, as idéias centrais que tentam transmitir e os momentos-chaves de sua existência sobre o tema em foco [...]. Essa atividade ajuda o pesquisador a, processualmente, estabelecer as categorias empíricas, confrontando-as com as categorias analíticas teoricamente estabelecidas como balizas de investigação, buscando as relações dialéticas entre ambas. (MINAYO, 2004, p. 235).

Posteriormente, deve se realizar a "Constituição de um 'Corpus' ou de vários 'Corpus' de comunicações se o conjunto das informações não é homogêneo."

(MINAYO, 2004, p. 236). Assim, cada um desses grupos fornecem informações e representações diferentes, necessitando de uma “leitura transversal” para recortar cada documento em termos de “unidade de registro”, apresentados por tópicos ou temas. A primeira classificação é realizada de maneira mais grosseira; seguidamente enxuga-se por temas mais relevantes, reagrupando em torno de categorias centrais (MINAYO, 2004).

Dessa forma, após os passos de análise indicados por Minayo (2004), buscamos trazer os aspectos que este tipo de leitura exige, com base nas falas dos participantes. Elencamos as seguintes categorias para desenvolver nossas análises nesse estudo: organização do trabalho pedagógico; ensino híbrido; reais condições de aprendizagem com o ensino remoto; tecnologias; políticas e normativas públicas de resposta à COVID-19; relação com a família dos alunos; condições de saúde e de trabalho do professor e do aluno; trabalho e evasão escolar; especificidades do campo; possibilidades e potencialidades, as quais são apresentadas nos subtítulos a seguir.

O terceiro passo de análise, proposto por Minayo é o

[...] movimento incessante que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral é o verdadeiro movimento dialético visando ao concreto pensado. [...] temos que partir do caos aparente das informações recolhidas no campo e fazer delas ao mesmo tempo uma revelação da sua especificidade de concepção e de participação nas concepções dominantes, e mais que isso, de expressão da visão social de mundo do segmento em relação à sociedade dominante (MINAYO, 2004, 236-237).

É este o movimento que intentamos realizar na análise dos dados da presente pesquisa, apresentada a seguir.

### 3.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os sujeitos investigados no primeiro momento da pesquisa são professores da rede estadual e municipal de ensino, com faixa etária entre 24 e 49 anos: 2 professores, 4 professoras e 1 pedagoga que atuam na rede estadual; e 2 professoras, 1 pedagoga e 1 diretora da rede municipal. Residem, em maioria, na área urbana, apenas 2 professoras do município residem na comunidade onde se localiza a escola. A maioria dos professores são casados e têm filhos, mas não pertencem ao grupo de risco.

Quanto a formação inicial desses profissionais, a maioria estudou de forma presencial, apenas 2 em EaD: 3 possuem graduação em Pedagogia; 1 em Ciências Biológicas e Pedagogia; 1 em História e Engenharia Elétrica; 1 em Geografia; 1 em Matemática e Educação Física; 1 em Química; 1 em Letras e 1 Professor<sup>7</sup> em Educação do Campo, dado que nos chama atenção, por ser uma graduação com habilitação em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Paraná com ênfase em Agroecologia na modalidade de alternância com aulas e práticas, na Escola Latino Americana de Agroecologia, do Movimento Sem Terra, no Assentamento Contestado, na cidade da Lapa/ PR, o curso foi realizado em que uma parte do tempo era focado na escola e outra parte na comunidade, que consistia em estágio e estudos dirigidos, totalizando cinco anos de curso.

No que se refere à pós-graduação, a maioria possui especializações *lato sensu*, voltadas para a Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e outras; 3 em Educação do Campo; 1 professora possui Mestrado e há dois profissionais mestrandos. Os vínculos contratuais que eles possuem são: 5 concursados; 5 contratados pelo governo do Estado por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS); e 1 concursada pelo município e PSS pelo estado.

Quanto aos sujeitos investigados no segundo momento da pesquisa, a maioria é formada por alunos residentes do campo, onde a escola se localiza e outras a seu redor, mas há também alunos que residem na parte central do município, 6 dentre os 48 participantes. Isso ocorre porque alguns alunos são filhos de funcionários e professores da escola e também por a escola possuir uma visão bastante positiva por parte dos moradores do município, visto que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio do Colégio tem uma das notas mais altas do estado do Paraná, ficando em 8º lugar estadual e 1º do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. Nas falas dos(as) alunos(as) observamos o sentimento de pertencimento e orgulho dos mesmos por estudarem nessa escola.

Para denominar os participantes e garantir o sigilo de suas identidades, os alunos serão denominados a partir do seu segmento e por um número de

---

<sup>7</sup> Com imensa tristeza informamos aqui que perdemos este Professor participante da pesquisa, ele foi morto e carbonizado dentro de seu carro, teve seu corpo encontrado no dia 31 de abril. Segundo notícias sobre o assassinato, o crime pode ter ligação com o fato de a vítima ser homossexual e ativista ligado ao MST.

identificação, como por exemplo: AR1 EM para estudantes do Ensino Médio; AR14 EFF para alunos do Ensino Fundamental Final e AR5 EFI para alunos do Ensino Fundamental Inicial, e os professores semelhantemente, serão denominados de acordo com seus segmentos, como por exemplo: PR3 M para aqueles da escola municipal e PR6 E para aqueles do colégio estadual.

Os seguintes relatos demonstram o orgulho que os alunos sentem ao fazer parte do corpo discente da escola, e a diferença que eles percebem entre cidade e campo.

A educação urbana é bem diferente da rural, eu estudei na cidade, mas aqui a educação é diferente, tanto de escola como até as pessoas são diferentes aqui do que na cidade. Aqui é muito melhor, falaram pra mim ir pra cidade esse ano, mas eu não quis, eu vim morar no interior pra estudar aqui. Ah! lá não têm muito respeito entre as pessoas, aqui as pessoas se respeitam bem mais, é tipo uma família aqui. (AR9 EM) (informação verbal)<sup>8</sup>.

Sempre morei na cidade, estudo desde o segundo ano aqui, por que aqui sempre teve uma boa fama aqui do Colégio, sempre foi um colégio muito bom, e daí lá no Colégio que eu estudava não me adaptei, estudei até o 9º ano no Amadeu, daí eu fui no 1º ano pro Dom Alberto e não me adaptei lá, por que eu nunca gostei de Colégio grande, então eu optei de vir para cá sabe, então foi a melhor escolha que eu fiz, até que nem ele falou a questão dos alunos, tem um, vamos dizer assim, um comportamento melhor aqui, eu não sei explicar como que é, que nem lá na cidade não tem um minuto, é só bagunça, e aqui todo mundo sabe a hora de falar, a hora de ficar quieto, quando o professor tá explicando, então todo mundo tem uma responsabilidade com isso aqui, é por isso que o Colégio tem a fama de ser um ótimo colégio. (AR1 EM) (informação verbal)<sup>9</sup>.

Como eu moro na cidade eu acho que a facilidade sobre a informação, internet e outras coisas é muito mais fácil e eu acho que, eu já estudei na cidade acho que por 5 anos se não me engano e lá a qualidade de ensino não é muito boa por causa que tipo os professores são bons até, mas os alunos não cooperam, as salas são muito cheias, todo ano sempre tinha mais de 30 alunos na sala, e daí era um furundum danado e eu acho que aqui é muito mais calmo, mais fácil de aprender. (AR14 EFF) (informação verbal)<sup>10</sup>.

Assim eu também já estudei na cidade por muitos anos, eu vim pra cá no 5º ano, aí lá sempre a sala era 24 alunos, 25, esse era o mínimo dos alunos, e lá o ensino, como era muitos alunos, o professor era só um, não dava pra tirar todas as dúvidas e aqui no campo é bem melhor mesmo, por causa de ser turmas pequenas e o professor ser melhor. (AR14 EFF) (informação verbal)<sup>11</sup>.

Percebe-se, nessas falas que aqueles alunos oriundos da parte central do município gostam e possuem admiração pelo colégio, se sentem pertencentes e o valorizam.

<sup>8</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>9</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

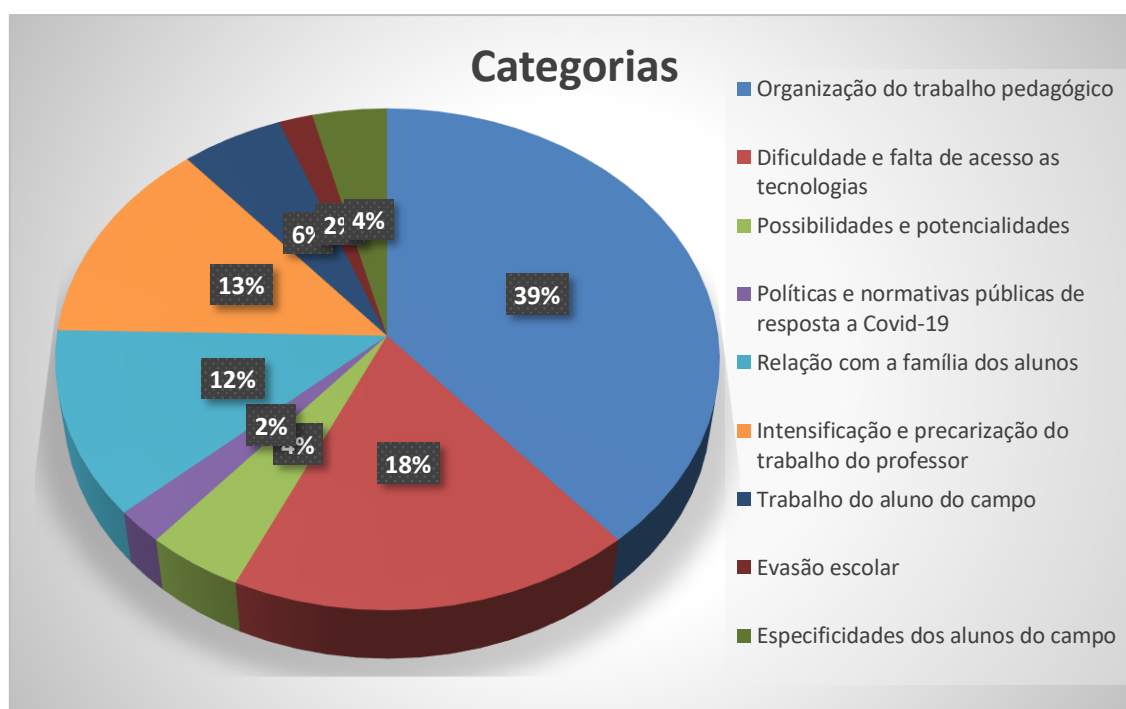
<sup>10</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>11</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

Nas próximas seções, apresentaremos as principais categorias empíricas que emergiram da análise dos dados, tentando trazer aquilo que mais apareceu, no entanto, olhando também para o que aparece pouco, mas que possui relevância. Assim, abordaremos nas próximas seções: a organização do trabalho pedagógico; dificuldade e falta de acesso às tecnologias; políticas e normativas públicas de resposta à COVID-19; a relação com a família dos alunos; intensificação e precarização do trabalho do professor; trabalho do aluno do campo e condições de vida dos estudantes e suas famílias; trabalho e evasão escolar; especificidades do campo; possibilidades e potencialidades no contexto atual.

O Gráfico 3 apresenta o número de vezes em que aparecem as categorias empíricas elencadas como principais das falas dos participantes, alunos(as) e educadores(as).

Gráfico 3 - Categorias mais aparentes nas falas dos respondentes



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado a partir das falas dos participantes da pesquisa (2021).

Percebemos que a organização do trabalho pedagógico é a categoria que mais aparece na fala dos participantes, configurando 39%, um total de 107 vezes; seguido da dificuldade e falta de acesso às tecnologias, com 18%, um total de 50 vezes; intensificação e precarização do trabalho do professor, com 13%, um total de

37 vezes; relação com a família dos alunos, com 12%, um total de 33 vezes; trabalho do aluno do campo, com 6%, um total de 15 vezes; possibilidades e potencialidades no contexto atual, com 4%, um total de 12 vezes; especificidades dos alunos do campo, com 4%, um total de 11 vezes; políticas e normativas públicas de resposta a COVID-19, com 2%, um total de 6 vezes; e evasão escolar, com 2%, aparecendo 5 vezes. Nas próximas seções apresentamos essas categorias e os temas abordados dentro nelas.

### 3.3.1 Organização do trabalho pedagógico

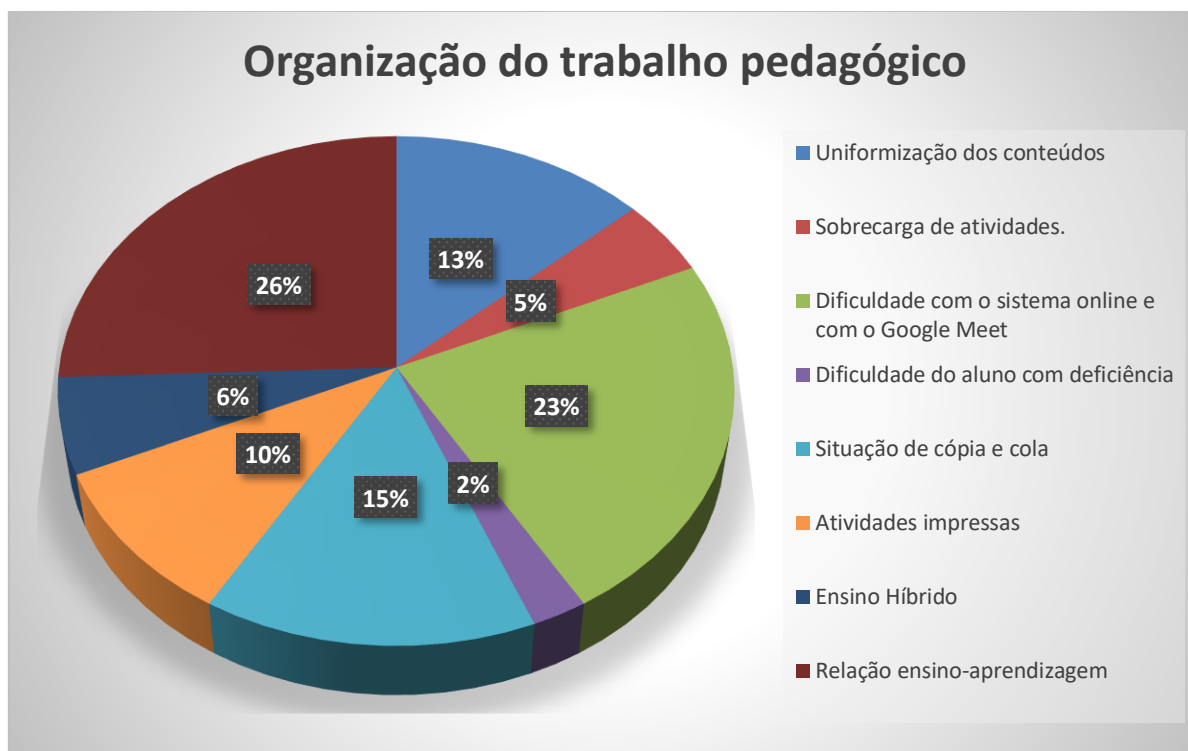
De acordo com Saviani (2010), a organização do trabalho pedagógico na fase da globalização neoliberal é marcada por uma “pedagogia das competências”:

[...] cujo o objetivo de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’. (SAVIANI, 2010, p. 33-34).

No contexto de ensino remoto isso se mostra de forma acentuada, pois ao ajustar-se às presentes condições da sociedade, para os profissionais da educação esta organização do trabalho pedagógico está às avessas e apresenta contradições. Apesar das más condições de trabalho para o cumprimento de metas, ao mesmo tempo é necessário sorrir perante as câmeras, para as redes sociais. Além de cumprir seu trabalho, precisa também tornar isso público, como forma de reforçar que o ensino remoto foi um sucesso, sendo que o professor teve que correr atrás de uma falsa produtividade durante todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, exigida pelo poder público.

A organização do trabalho pedagógico foi bastante comprometida. Muitos foram os desafios enfrentados pelos alunos e equipe pedagógica nesse sentido: dificuldades com as tecnologias, especialmente ao gravar as aulas ou com o *Google Meet*; falta de contato direto dos alunos com os professores; sobrecarga das atividades para os alunos e de trabalho para o professor. O Gráfico 4 apresenta os temas mais aparentes em relação a organização do trabalho pedagógico.

Gráfico 4 - Temas mais aparentes nas falas dos respondentes em relação a organização do trabalho pedagógico



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado a partir das falas dos participantes da pesquisa (2021).

O tema mais aparente em relação a organização do trabalho pedagógico na escola é a relação ensino-aprendizagem, 26% (21 vezes), seguido da dificuldade com o sistema online de ensino e com o Google Meet, 23% (19 vezes); situação de cópia e cola, 15% (12 vezes); uniformização dos conteúdos, 13% (11 vezes); atividades impressas, 10% (8 vezes); ensino híbrido, 6% (5 vezes); sobrecarga de atividades, 5% (4 vezes) e dificuldade do aluno com deficiência 2% (2 vezes).

A temática mais aparente em relação a organização do trabalho pedagógico é a relação ensino-aprendizagem<sup>12</sup> com o ensino remoto. A carga horária tem sido cumprida na escola, mesmo com muitas dificuldades como estamos observando nas falas dos participantes. Contudo, isso tem custado muitas vezes o real aprendizado dos(as) alunos(as), considerando as muitas condições adversas desse processo de ensino.

A política educacional analisada no capítulo 2 nos mostra isso com precisão,

<sup>12</sup> O foco da presente pesquisa não foi a qualidade da aprendizagem com o ensino remoto, a relação ensino-aprendizagem é discutida aqui porque a temática aparece nas falas dos participantes, não perguntamos sobre isso especificamente.

pois a elaboração das normativas de respostas à pandemia apresenta a ausência da escuta dos profissionais da educação nesse processo e a ausência de preocupação efetiva com a aprendizagem no contexto da pandemia. A preocupação maior foi com o controle de atividades realizadas pelos alunos; de carga horária de trabalho dos professores; com a escola fechada; com o que o professor estava fazendo; e não realmente com a aprendizagem, apenas com um cumprimento burocrático de atividades e horas trabalhadas. Ou seja, importava aplicar atividades para todos os alunos, de qualquer maneira, sendo pelo aplicativo *Whatsapp*, impresso, ou outro, sem pensar e problematizar as condições para isso.

Dessa forma, uma educação tradicional, que só pensa em cumprir conteúdo, em um modelo empresarial capitalista, leva a uma crise que produzirá ainda mais desigualdade social. A validação das atividades remotas como dias letivos desconsidera as limitações existentes, que não estiveram em função da aprendizagem de fato, mas foram voltadas apenas para o cumprimento burocrático do calendário letivo. (SOUZA; PEREIRA; FONTANA, 2020).

As normativas educacionais se preocuparam apenas em atingir números em *rankings* de avaliações de larga escala, entretanto deixaram de lado a real condição de aprendizagem dos alunos. Além disso, percebemos na fala dos professores que esses profissionais estavam realizando um trabalho mecânico, causado pelas condições de intensificação, o que não possibilitava olhar para as singularidades dos alunos, se eles estavam aprendendo ou quais eram as possibilidades de intervenção nisso, pois não havia tempo hábil para se dedicar a isso. Essas dificuldade foram apresentadas nas seguintes falas: “A Educação remota tá funcionando sim, superficialmente, teoricamente e ainda, somente para aqueles alunos que não apresentam nenhuma dificuldade de aprendizado e nem de acesso.” (PR5 E) (informação verbal)<sup>13</sup>. Outra fala se encaminhou para o mesmo sentido:

Como professora tenho visto que a educação a distância é um trabalho intenso e desigual pois muitos não tem mesmo acesso, não se leva em consideração as dificuldade de aprendizagem de cada aluno e as inteligências múltiplas com as diferentes formas de aprendizagem. (PR6 E) (informação verbal)<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Entrevista concedida em agosto de 2020.

<sup>14</sup> Entrevista concedida em agosto de 2020.



Muitos professores mencionaram que o cansaço e desinteresse dos alunos, causados pela falta de interação, desmotiva os alunos e leva à dificuldade de aprendizagem, pois segundo os professores, não se nota evolução na aprendizagem dos alunos:

No começo assim até tinha uma interação maior dos alunos, mas agora tá ficando bem cansativo assim, as crianças já não estão mais correspondendo como antes. Então as atividades estão vindo assim feitas meio de qualquer forma, percebe-se assim que elas fazem bem por obrigação mesmo, mas assim não se nota uma evolução na aprendizagem assim. (PR10 M) (informação verbal)<sup>15</sup>.

Nesse sentido, alguns respondentes consideram que deveriam ser trabalhados os conteúdos básicos de Matemática e Português, visto que o trabalho com outros conteúdos não estão sendo importantes. Por sua vez, outros entendem que as atividades podem servir apenas como vínculo dos alunos com a escola:

Então na minha opinião assim para essa, para esses alunos do Ensino Fundamental I, eu acho que o mais importante seria assim, focar assim nos conteúdos básicos de matemática e português né, leitura, escrita, cálculos, situações problemas, matemática mais do dia a dia assim, porque o cumprir a grade curricular ali com todos os componentes curriculares, tudo que tá determinado ali na nossa grade eu acho que nesse momento não tá sendo assim muito útil para as crianças assim né. (PR11 M) (informação verbal)<sup>16</sup>.

Ainda, outro participante relatou: “Acredito que aprendem pouco, é mais pra manter o vínculo com a escola e pra terem um comprometimento com atividades escolares.” (PR10 M) (informação verbal)<sup>17</sup>.

Esses professores entendem que deveriam ser trabalhados apenas conteúdos básicos, apenas para manter o vínculo do(a) aluno(a) com a escola. No entanto, os conteúdos seguem o componente curricular da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de acordo com suas competências e habilidades dos alunos em contexto de ensino remoto. (COSTIN, 2020).

Carvalho (2020) entende que esse modelo de escola na modernidade, a partir dessa lógica de vencer conteúdos, se importa apenas com o presente em sentido de vidas individuais. Em uma racionalidade neoliberal, entende que a educação “não pode parar”, não se importando, de fato, com o que realmente pode fazer sentido para

---

<sup>15</sup> Entrevista concedida em setembro de 2020.

<sup>16</sup> Entrevista concedida em setembro de 2020.

<sup>17</sup> Entrevista concedida em setembro de 2020.

os alunos nesse momento. Assim, o autor apresenta a importância do ensino da história e da cultura de forma a entender o passado para delinear o futuro, para não perder o sentido dela na operação dessa transmissão simbólica na escola, para que os alunos possam ressignificar suas experiências e fatos concretos à luz do passado.

Para Almeida e Dalben (2020), a diversidade da situação de isolamento das pessoas gera condições subjetivas e materiais diferentes o que demandam mais que a simples tecnologia de “entrega” de conteúdos curriculares. Não se trata de mera transposição ao virtual, dado que objetivos, metodologias e conteúdos devem ser seriamente analisados e adaptados às novas realidade e modalidade.

Mas até que ponto podemos pensar que as atividades eram realizadas apenas para manter o vínculo dos(as) alunos(as) com a escola, como se referem os relatos acima? As aulas foram validadas como carga horária para o ano letivo, por isso, entendemos que foi um ano de intensificação de tarefas e atividades burocráticas e não de plena aprendizagem de todos os sujeitos ao que parece, visto a finalidade das políticas educacionais no contexto pandêmico e todas as dificuldades que o sistema de ensino remoto apresentou.

Assim, o segundo tema mais abordado dentro da organização do do trabalho pedagógico foi a dificuldade com o sistema online de ensino e com o *Google Meet*, sendo 23% das falas (19 vezes), apresentando vários desafios aos alunos(as) e professores(as).

No início do processo de ensino remoto, os professores sentiram a dificuldade em ter que se formar e ao mesmo tempo formar o aluno em contexto de crise, visto a dificuldade que muitos tiveram em se adaptar com as mudanças que este novo modelo veio a exigir, como fica evidente na fala a seguir:

Nós enquanto professores, realmente aí aprender né, todos estamos aprendendo, é um momento difícil, uma vez que nem todos tem esse contato com a tecnologia, tem aí, eu converso com os professores aí, muitos deles acabam nem conhecendo o aplicativo Google Meet usado pela Secretaria de Educação do Paraná e sentem bastante dificuldade relacionada à parte tecnológica. (PR4 E) (informação verbal)<sup>18</sup>.

A formação desses profissionais para o exercício do trabalho didático com o uso das tecnologias não aconteceu de forma efetiva, eles tiveram que buscar eses meios por conta própria, desde a aquisição dos dispositivos, por exemplo, até o

---

<sup>18</sup> Entrevista concedida em julho de 2020.

aprendizado de como usar para aqueles que não possuíam familiaridade com esses recursos. Segundo Santos e Sant'anna:

O conhecimento e formação continuada no que tange práticas mediadas por tecnologias, algumas vezes sequer oferecidas para o professor, foram desenvolvidos a partir das próprias habilidades e das redes de conhecimento. [...] Os professores, dentro de cada realidade e possibilidade, tiveram a necessidade de pesquisar e explorar as ferramentas, aprender a manuseá-las e adequá-las a cada situação adotando o uso de métodos variados no ensino [...]. (SANTOS; SANT'ANNA, 2020, p. 8).

Acompanhar o fluxo das tecnologias no mundo globalizado exige formação tecnológica e continuada aos professores. Nesse sentido, Santos e Sant'anna destacam “a negligência no oferecimento de políticas públicas para acesso aos meios de inclusão e cultura digital nas escolas.” (SANTOS; SANT'ANNA, 2020, p. 7).

O abalo no uso das tecnologias foi o mesmo para os alunos, como a dificuldade de muitos com o sistema online disponibilizado, demonstradas nas seguintes falas:

Eu tinha bastante dificuldade no começo por que eu enviava as atividades, mas elas não chegavam e eu acho que ficou umas 50 atividades mais ou menos que eu enviei, mas não enviou e até eu conseguir arrumar isso foi uma sofrência, eu não sabia que tava dando problema e quando eu descobri eu já tinha feito muita atividade. (AR12 EFF) (informação verbal)<sup>19</sup>.

[...] no sexto ano, colocaram o Classroom eu não sabia mexer em nada, daí eu tinha certas dificuldades pra aprender como é que eu ia fazer aquilo e como eu ia resolver, daí também por ser os professores de aula gravada eu não tinha como perguntar as coisas, eu tinha bastante dúvida naquela época. (AR22 EFF) (informação verbal)<sup>20</sup>.

Os(as) alunos(as) apresentaram dificuldades com o manuseio das plataformas de acesso às aulas e às atividades disponibilizadas, pela falta de formação a respeito desse uso no início do processo. Para Santos e Sant'anna,

É importante destacar que apesar da variedade de ferramentas, se não houver planejamento e aplicação adequada destas para cada situação específica, não faz sentido para o aluno. O equipamento tecnológico e a acessibilidade não produzem aprendizagem por si sós, dependem que os processos sejam mediados e orientados para alcançar os objetivos. Nessa perspectiva, a presença do professor é indiscutivelmente imprescindível. (SANTOS; SANT'ANNA, 2020, p. 9).

<sup>19</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>20</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

Mas, para essa mediação entre professor e aluno na aprendizagem do manuseio das ferramentas digitais, era necessário a disponibilização, pelo poder público, de formação tecnológica e continuada para esse profissional, para assim possuir condições de realizar essas mediações.

As dificuldades relacionadas as aulas via *Google Meet* também são variadas, pois sabemos como o trabalho e estudo online podem ser sacrificantes no contexto de pandemia. A sobrecarga gerada pela pandemia pode ser sentida pelas dificuldades físicas e psicológicas que o momento apresentou para todos, e a socialização presente na escola é muito importante para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Muitos alunos falam sobre esta dificuldade, como mostram os seguintes relatos: “Para participar era fácil, agora prestar atenção não era.” (AR5 EM) (informação verbal)<sup>21</sup>; “Por que assim ó as vezes a gente tava lá estudando, só que de uma altura em diante foi cansando e aí a gente não queria mais nem ver o Meet direito.” (AR5 EM) (informação verbal)<sup>22</sup>.

Mas ao mesmo tempo os alunos reconhecem que a ferramenta também facilitou, considerando que houve melhora em relação as aulas gravadas, como a respondente 1 apresenta em seu relato: “Começou a ser mais fácil, a gente conseguia tirar nossas dúvidas ali com os professores e tudo mais, então começou a ser bem mais fácil pra gente entender.” (AR1 EM) (informação verbal)<sup>23</sup>.

Os professores também trazem em suas falas a falta de visualização e participação dos alunos nas aulas via *Google Meet*, muitas vezes por vergonha em se expor em frente as câmeras, mostrar aos colegas sua intimidade e as condições materiais em que vivem, como relata o respondente 2: “São mínimas as participações, de uma turma de 25 alunos, 5 entram na aula.” (PR2 E) (informação verbal)<sup>24</sup>.

Neste mesmo sentido, os alunos falam também da dificuldade em estabelecer rotina para os estudos. O ensino remoto exigiu uma rotina dificultosa para todos os envolvidos no processo, pois os professores respondentes também relatam sobre as suas dificuldades nas questões diárias do trabalho em casa e as suas obrigações domésticas, no que se refere a falta de um espaço adequado de trabalho.

Outro desafio enfrentado e relatado pelos professores é a situação de cópia e

---

<sup>21</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>22</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>23</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>24</sup> Entrevista concedida em outubro de 2020.

cola pelos alunos para a resolução das atividades, um dos temas mais aparentes ao tratar da organização do trabalho pedagógico (15% das falas). Dessa forma, no olhar dos professores a realização das atividades acontece de maneira fictícia, pois é uma facilidade para os alunos que têm acesso à internet. Eles entendem que a falta de motivação dos alunos leva a isso, gerando grande desconforto aos professores, como mostram os próximos relatos: “‘Orraaa’, estou fazendo fichas e planilhas e conferindo se os alunos já terminaram de copiar e colar as respostas pra eu dar uma nota fictícia pra ele.” (PR2 E) (informação verbal)<sup>25</sup>; “Percebi nas entregas das atividades que alguns alunos fazem e outros apenas copiam, fica evidente esse fato no momento da correção das atividades, apresentam os mesmos erros, ou até mesmo cópia apenas de resultados.” (PR5 E) (informação verbal)<sup>26</sup>. Ainda, semelhantemente, outro entrevistado relata:

Mas tanto na cidade quanto no campo, acredito assim que segue o mesmo princípio, não há diferença, eu consigo identificar aí essas atuações em ambas as escolas e o pior é que a gente é orientado pela direção, pelas pedagogas aí, pra considerar essas respostas porque é alegado aí que temos que considerar que o aluno entregou e que não temos como provar quem realmente é o autor e se ele copiou não, então infelizmente temos que aceitar, então esse aí é o cenário que nós aí se sujeitamos e que se encontra a educação nesse momento. (PR4 E) (informação verbal)<sup>27</sup>.

As falas nos mostram a indignação desses profissionais ao presenciarem, segundo eles, a realização das atividades apenas de maneira fictícia. Porém, alguns professores olharam também para essa questão, buscando avaliar que de alguma forma o aluno estava realizando a atividade, independente de como realizava, pois com a facilidade de informações que possui o uso das tecnologias com os aplicativos de conversas e redes sociais essas situações se tornam práticas comuns entre os alunos.

Os professores também entenderam que muitos estudantes nem acesso à cópia e cola têm, visto que não possuem acesso às tecnologias, como trazem os seguintes relatos: “Mas eu não fico bravo se eles colam! Acredito que dessa forma eles também aprendem! E ficam com notas excelentes. Mas isso exclui quem não tem acesso e ferramentas.” (PR7 E) (informação verbal)<sup>28</sup>; e:

---

<sup>25</sup> Entrevista concedida em novembro de 2020.

<sup>26</sup> Entrevista concedida em novembro de 2020.

<sup>27</sup> Entrevista concedida em novembro de 2020.

<sup>28</sup> Entrevista concedida em novembro de 2020.

Agora com relação a acesso, se ele tá buscando a informação facilitada, sem procurar entender né ou se aprofundar dentro de uma matéria alguma coisa assim, confesso que isto na velocidade que as coisas estão acontecendo eu não to avaliando profundamente, eu to avaliando se ele está me correspondendo ta, [...]. (PR3 E) (informação verbal)<sup>29</sup>.

A orientação pela direção era aceitar e considerar a situação de cópia e cola, considerando apenas a entrega. Não se estava avaliando profundamente esta questão, na fala dos professores percebe-se que se levava mais em consideração se o aluno correspondia ao que era pedido.

Há uma conformação com a situação de cópia e cola, mas a visão de alguns professores é que se é também uma maneira de aprender, entretanto entendendo que isso também exclui, pois muitos não tem ferramentas nem para fazer a cópia e cola na resolução das atividades. Os alunos em seus relatos demonstram que isto realmente acontece, como percebemos na seguinte fala: “As questões do Classroom a gente fazia pelo aplicativo lá, não só eu, bastante gente, copia e cola, tinha bastante disso, a nossa sala a metade, um que eu sei que colocava no Meet e ia jogar Free Fire é o [...] também.” (AR20 EFF) (informação verbal)<sup>30</sup>.

O que aparece nesse relato é uma realidade, pois o aluno possui outras obrigações a serem realizadas em casa. Às vezes precisa trabalhar além de estudar, precisando de muita disciplina para conseguir realizar as atividades escolares, ainda mais quando podem não ser tão motivadoras e nem fazer muito sentido para este(a) educando(a). Tal concepção bancária de educação, posta com o ensino remoto, deposita conteúdos, sem práticas diferenciadas que causem mais interesse nos alunos. Para Paulo Freire, na concepção bancária, “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1987, p. 59), o que reflete a sociedade opressora, mantendo e estimulando a contradição entre as classes.

Segundo os professores, foi solicitado a eles pela equipe pedagógica, que observassem mais a evolução, persistência e o engajamento dos alunos. O foco deveria ser no desenvolvimento conquistado por eles para melhorar o próprio processo de aprendizagem e a partir da coleta de evidências e considerações relevantes nas atividades, pudessem tomar decisão em relação à nota a ser

---

<sup>29</sup> Entrevista concedida em novembro de 2020.

<sup>30</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

mensurada. Neste momento, percebe-se a valorização do indivíduo autônomo, mas a que autonomia podemos nos referir quando tratamos da falta de suporte dos alunos ao considerar as diversas realidades existentes?

Trata-se de uma autonomia incorporada pelo ideário neoliberal, que a partir de um discurso ideológico opera em um sentido de inversão no pensamento e na prática pedagógica, estimulando o individualismo e o competitivismo. Tal prática se difere do que Freire concebe por indivíduo autônomo, aquele que por meio de uma educação conscientizadora não conserva e repete a palavra dita, mas fala com a força reflexiva que sua autonomia lhe dá, a força que a faz instauradora do mundo da consciência, criadora da cultura”. (FREIRE, 1987).

Nesse contexto de ensino remoto, a autonomia não é tida como consciência emancipadora, mas em uma lógica de competências individuais na concepção de educação bancária. Nessa concepção, o educando é mero objeto e não sujeito do processo, sem preocupação de fazer sentido de modo contextualizado com a realidade.

Com as aulas no modo remoto, a SEED disponibilizou em TV aberta as vídeoaulas gravadas pelos professores da rede de Curitiba, porém, o que percebemos nas narrativas de muitos alunos é a dificuldade que tiveram em acompanhar essas aulas. Esse foi, inclusive, um dos temas mais aparentes ao tratar da organização do trabalho pedagógico, a “uniformização dos conteúdos”, que representou 13% das falas do Gráfico 4, assim como mostram os seguintes relatos:

No começo, ano passado foi bem complicado por que a gente não tinha meet, a gente não tinha bem a explicação dos nossos professores, a gente tinha explicação dos professores que o Paraná inteiro tinha dos mesmos professores, então querendo ou não com os nossos professores a gente tinha um jeito diferente de aprender, eles sabiam como explicar de um jeito até mais divertido pra gente como a gente conseguiria entender, já com os outros professores já era mais complicado de a gente realmente entender a matéria para fazer ali as atividades. (AR1 EM) (informação verbal)<sup>31</sup>.

Eu acho que essas aulas que vinham da SEED de Curitiba eram bem repetitivas por que o conteúdo era repetido o mesmo 10 aulas e você não conseguia tirar as dúvidas com os professores na hora e daí ficava meio sem entender nada, daí depois acho que no final, depois da metade do ano que começou as aulas Meet, aí participava mais né, tinha uns que não fazia as vezes, mas o que fazia participava. (AR14 EFF) (informação verbal)<sup>32</sup>.

Eu não gostava das aulas na Tv por que já tinha as tarefas e tinha que ficar um tempão assistindo as aulas e era bastantinha coisa que tinha para fazer,

---

<sup>31</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>32</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

tinha que copiar tudo e daí responder as coisas. Eu não gostava de fazer de jeito nenhum. (AR24 EFI) (informação verbal)<sup>33</sup>.

O que se pode observar nessas falas é a questão da uniformização dos conteúdos, um dos temas da categoria “organização do trabalho pedagógico”, que apareceu 11 vezes nas falas dos participantes. Eles indicam que as aulas gravadas pela SEED por professores de Curitiba são homogêneas, não levam em conta as diversas realidades das escolas de todo Paraná. Os professores se preocupavam com como o aluno iria aprender com professores estranhos a eles, pois sempre recebiam muitas dúvidas desses alunos assim que as aulas acabavam. Isso fica evidente nas seguintes falas: “Nossos melhores alunos têm relatado que não assistem as aulas da SEED, procuram outros meios, professores youtubers, segundo eles “mais divertidos”. (PR2 E) (informação verbal)<sup>34</sup>. Ainda:

[...] porque tava gerando estresse muito grande sabe, as crianças vão cansando né de assistir, então os pais estavam brigando demais por que a criança não queria mais sentar para prestar atenção naquela aula, as aulas também, elas eram lá do município de Curitiba, então não era muito contextualizado com a nossa realidade sabe. (PR8 M) (informação verbal)<sup>35</sup>.

Com os passar das semanas/meses, as crianças começaram a enjoar, reclamar, não queriam mais saber de assistir às vídeoaulas, já estava cansativo e desinteressante assistir as aulas pela Televisão. As professoras também reclamavam, que os conteúdos não batiam, as atividades não se encaixavam com o nível da turma, alguns conteúdos mais específicos de História/ Geografia era voltado pra cidade de Curitiba. Nas entregas de atividades na escola, os pais começaram a reclamar que estava estressante, estava virando um estresse entre a família, e um desgaste emocional, pelo fato de se estender as aulas à distância (pelas vídeoaulas) e não voltar às aulas presencias. (PR9 M) (informação verbal)<sup>36</sup>.

Com base nas narrativas acima consideramos que a SEED trabalha com a uniformização dos conteúdos e também como se os(as) alunos(as) fossem “depósitos”. Isso fica evidente na falácia de que quanto mais “cheios” melhor para o cumprimento de metas, conduzindo apenas a uma memorização mecânica do conteúdo narrado, conforme aponta Freire (1987).

As falas demonstram a relação professor-aluno como algo tão significativo e profundo que nenhuma política que expressa os interesses daqueles que as escrevem e que menosprezam o povo e suas conquistas, instaurada de maneira formatada,

<sup>33</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>34</sup> Entrevista concedida em julho de 2020.

<sup>35</sup> Entrevista concedida em julho de 2020.

<sup>36</sup> Entrevista concedida em julho de 2020.



poderá valorizar esse vínculo. Há diferença entre uma proposta formatada de apresentação dos conteúdos e uma forma particular de trabalhar com os alunos, sendo um importante fator de aprendizagem voltada à humanização.

Para Souza (2020), muitas vezes há conteúdos que não fazem sentido, são descontextualizados da realidade no meio rural. São colocados para estes educandos nas escolas sem respeitar o contexto em que está inserida, dessa maneira, tanto a escola quanto a Educação proporcionada pelo Estado destroem a autoestima dos alunos do campo. Destacamos a necessidade de uma Educação do Campo que respeite as particularidades locais, para que seja mais atraente aos jovens camponeses.

O próximo tema abordado na categoria da “organização do trabalho pedagógico” é a realização das atividades impressas, o que aparece em 10% das falas. Muitos alunos realizaram apenas atividades impressas, e este foi também um desafio muito grande nesse contexto. Alguns desses não tinham nenhum acesso à internet, por isso, nos seguintes relatos percebemos a crueldade desta situação: “Meu pai vinha buscar aqui na escola as tarefas impressas, fazia lá, meus irmãos também me ajudava.” (AR17 EFF) (informação verbal)<sup>37</sup>. Outros alunos disseram:

Tinha muita dificuldade assim por que a gente ganhava textos, as vezes bem compridos que a gente não conseguia entender, e daí vinha um exercício pra gente fazer, de matemática as vezes não tinha nem exemplos, era só o conteúdo, então a gente não conseguia resolver sabe, não tinha como. Pra fazer resolver era com coisas que a gente conseguia pegar no texto, mas como não tinha informação, era pouca coisa que a gente conseguia pegar do texto. Lá em casa era eu, a minha irmã e a gente não conseguia pegar bem o conteúdo e também a gente tinha que vir toda semana na escola e quando a gente não conseguia vir pegar na escola acumulava, quando a gente pegava era um monte, era bem difícil. (AR3 EM) (informação verbal)<sup>38</sup>.

Assim no começo eu tinha bastante dificuldade por que nós não tínhamos colocado internet lá em casa ainda, daí eu tava no impresso e assistindo pela televisão no canal Aula Paraná e aí eu tinha dificuldade. (AR13 EFF) (informação verbal)<sup>39</sup>.

Isso aparece também na fala dos professores:

Mas enfim a nossa alegria quando a gente tira um aluno do impresso porque querendo ou não eles tem uma dificuldade muito grande acessar essas aulas, é através do acesso às aulas que estão acontecendo ao vivo ali online que os alunos têm essa qualidade maior de aprendizado. (PR1 E) (informação

<sup>37</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>38</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>39</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

verbal)<sup>40</sup>.

Em dados apresentados pela diretora do Colégio Estadual, o percentual de alunos que utilizavam do material apenas impresso é de 7,34% (15 alunos) e 92,65% (189 alunos) que utilizavam o *Google classroom* no ano de 2020. A equipe gestora da escola organizou-se para obter dados e conseguir visualizar a realidade dos educandos e quais deles teriam ou não acesso às mídias.

Aos estudantes que não tiveram a possibilidade de acesso e desenvolvimento das atividades por meio das plataformas e mídias digitais, foram ofertadas as “Trilhas de Aprendizagem”, roteiros de atividades, retirados do site Aula Paraná, da SEED. Professores(as) e pedagogos(as) selecionavam as atividades, que eram impressas e entregues aos estudantes ou familiares, quinzenalmente, no dia da entrega da cesta básica aos estudantes. Por diversas vezes as atividades foram levadas até a casa de alunos por profissionais do Colégio.

Segundo a diretora do Colégio Estadual vários estudantes demonstraram preocupação com os colegas que não possuíam acesso às mídias, buscavam sempre saber como poderiam ajudá-los.

Para a rede municipal, a Secretaria de Educação estabelece a realização das atividades impressas para todos os(as) alunos(as), visto as reclamações das famílias, de que seus filhos(as) não conseguiam acompanhar as aulas gravadas, conforme se evidencia na fala a seguir:

[...] porque tava gerando estresse muito grande sabe, as crianças vão cansando né de assistir, então os pais estavam brigando demais por que a criança não queria mais sentar para prestar atenção naquela aula, as aulas também, elas eram lá do município de Curitiba, então não era muito contextualizado com a nossa realidade sabe, então as vídeo aulas acabaram caindo fora por isso né, além do que também nem todas as crianças também conseguiram ter acesso às aulas pela TV porque aquele canal às vezes não pegava, então para esses que não tinham acesso a gente tinha que transcrever todo o conteúdo em papel né e imprimir e mandar para eles mas daí virava uma quantia imensa né de atividades para mandar para casa, então acabou sendo uma coisa muito cansativa sabe, foi uma tentativa, mas foi muito cansativo. (PR8 M) (informação verbal)<sup>41</sup>.

Dessa forma, começaram a ser realizadas as aulas via *Google Meet* uma vez por semana, nas quais eram trabalhados os conteúdos das atividades que os alunos

---

<sup>40</sup> Entrevista concedida em outubro de 2020.

<sup>41</sup> Entrevista concedida em outubro de 2020.

levavam para casa; nem todos conseguiam participar, pois muitos não tinham acesso. Na fala de alguns professores(as), a suspensão no dia 22 de agosto de 2020 das vídeoaulas, por conta das dificuldades, propiciou tranquilidade e menos estresse no decorrer do processo, pois levou à utilização apenas de atividades impressas e orientações via *WhatsApp*, *Meet* e *Zoom*.

Destaca-se a sensibilidade da escola em romper com as vídeos aulas realizadas pela TV Paraná, visto que se trata de crianças de 6 a 10 anos, que apresentam dificuldades para manter uma rotina exaustiva de horas em frente a tela para assistir as aulas. Com as condições objetivas das crianças, não havia outra opção, por isso se fez mais viável a realização das atividades impressas.

Mesmo a principal saída encontrada sendo as atividades impressas aos educandos, Souza (2020) menciona que o acompanhamento dos alunos por meio somente de atividades impressas se distancia das características e conceitos do ensino remoto. Para a efetivação do ensino remoto se prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar os processos de ensino e aprendizagem em resposta à suspensão de aulas e atividades presenciais, devido à pandemia da COVID-19.

Entretanto, este fato é desconsiderado pelo poder público, que entende o ensino e a aprendizagem de forma homogênea, de forma que importa somente o número de atividades realizadas, mesmo que de maneira fictícia. Assim, ocorre a sobrecarga dessas atividades, outro desafio enfrentado pelos alunos.

A sobrecarga de atividades impostas aos estudantes foi outra subcategoria encontrada nas falas dos participantes, visto a quantidade de obrigações que os alunos tiveram com o ensino remoto, assim como mostram os relatos a seguir:

Desespero, vontade de chorar, a semana de provas misericórdia, então a gente tinha a semana de provas e tinha as tarefas da SEED e dos professores, então juntava tarefa bastante. Acabava acumulando, final de semana era no computador. (AR1 EM) (informação verbal)<sup>42</sup>.

Eu acho que esse problema do tempo mesmo sabe, por que no ensino remoto a gente teve que passar praticamente o dia inteiro na frente do computador, era tarefa da SEED, tarefa dos professores, provas, e tem aluno que ajuda os pais. No presencial era de manhã, então a gente fazia as tarefas de tarde suponhamos, já no remoto você tinha que passar o dia inteiro, não passava levava falta, era assim. (AR6 EM) (informação verbal)<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>43</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

O desespero dos alunos é visível em suas falas, pois as exigências apresentadas pelo sistema de ensino a estes educandos foi intensa. Não considerou a complexidade e as dificuldades que um momento de pandemia apresentou no aumento da produtividade dos sujeitos, na saúde física e psicológica de muitos nesse contexto. O mundo vive hoje uma espécie de plataformização da vida, em que “O mundo vive uma desenfreada globalização, a tecnologia tomou conta [...]” (ANTUNES, 2020). Ainda de acordo com Antunes:

Recentemente, nas plataformas digitais essa realidade vem se exacerbando ao limite. Os *algoritmos*, concebidos e desenhados pelas corporações globais para controlar os *tempos, ritmos e movimentos* de todas as atividades laborativas, foram o ingrediente que faltava para, sob uma *falsa aparência de autonomia*, impulsionar, comandar e induzir modalidades intensas de extração do sobretabalho, nas quais as jornadas de 12, 14 ou mais horas de trabalho estão longe de ser a exceção. O curioso mundo *virtual* algorítmico, então, convive muito bem com um trágico mundo *real*, onde a predação ilimitada do corpo produtivo do trabalho regride à fase pretérita do capitalismo, quando ele deslanchava sua *acumulação primitiva* com base no binômio *exploração e espoliação*, ambos ilimitados. (ANTUNES, 2020, grifo do autor)

A tecnologia sofisticada de um mundo globalizado que controla o tempo do trabalho, junta-se com um ensino remoto que nos parece caminhar nos moldes de uma pedagogia (neo)tradicional e (neo)tecnicista. De acordo com Saviani (1999), a pedagogia tradicional é centrada na transmissão, segundo uma gradação lógica, do acervo cultural aos alunos, cabendo a estes assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. A pedagogia tecnicista, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e pragmático. De modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril, objetiva-se no trabalho pedagógico.

Nesse sentido, com base nas narrativas supracitadas, consideramos um retrocesso às práticas educacionais realizadas no ensino remoto, as quais se ancoram nos moldes de uma educação bancária, como menciona Paulo Freire (1987), em uma pedagogia tradicional e tecnicista no sentido da racionalidade técnica, de competência, eficiência, produtividade, memorização mecânica e na realidade desconectada da prática social.

Para Giraldo (2021) estamos diante de atuais retrocessos nas políticas públicas em educação, especialmente na esfera federal. Essas políticas desmontam conquistas anteriores, que são construídas com a participação de diversos autores

coletivos, como as instituições de ensino superior, as redes públicas de educação básica, movimentos sociais e diversos fóruns nacionais, estaduais e municipais. Essas políticas retrocedem em relação àquelas que haviam sido construídas sobre debates coletivos, com a participação de diferentes sujeitos. Ao contrário, são construídas e impostas de forma centralizada e autoritária, por isso as reconhecemos como retrocessos. (GIRALDO, 2021).

Para o autor elas retrocedem de diversas formas, por exemplo, no entendimento de currículo como prescrição de conteúdos. Um retrocesso a visões ditas às vezes tradicionais de currículo, como de listagem de tópicos e de conteúdos, em uma ênfase única e uma pedagogia de competências, no rompimento da unidade entre teoria e prática, ou seja, na prescrição de um sentido de prática que é separado e desprovido de teoria, que reduz o lugar, a profissão, a atividade do professor a uma formação tecnicista.

A racionalidade neoliberal, de lógica mercadológica, prioriza a quantidade de conteúdos depositados nos alunos, que leva ao fazer por fazer, sem refletir sobre a finalidade dos conteúdos. A cultura de eficiência e produtividade no ensino remoto se expressa por meio do controle de todas as atividades e do tempo dedicado à sua realização e esse mecanismo de controle opera como instrumento de opressão aos professores e aos alunos.

Por meio das narrativas dos(as) estudantes e do(as) professores(as) foi possível identificar que não foi somente uma transposição do presencial para o remoto, mas o controle deles, de modo que passavam o dia estudando e trabalhando para mostrar que estavam fazendo alguma coisa. Isso porque se tinha a ideia, por parte de muitas pessoas, de que se os alunos e professores estão em casa, por isso não podiam ficar ociosos, sobrecarregando-os com atividades para cumprir, exigências de alcançar dados numéricos e não realmente de qualidade, sem importar se o conteúdo está fazendo sentido para eles, se estão contextualizados com suas realidades.

Conforme menciona Freire (1987), a educação bancária opera de forma opressora, fortalece a “cultura do silêncio”, poda os alunos de se manifestarem, mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1987). O ensino remoto serviu como mecanismo de controle, no sentido de depositar uma sobrecarga de atividades sobre os alunos e de trabalho sobre os professores. Esses sujeitos não podiam se manifestar, o que não realizou o sentido real da educação, aquela que conscientiza e

liberta os sujeitos, pois para Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 87).

Para Freire, a educação libertadora possui uma intencionalidade com o mundo, que é a de emancipação conscientizadora, que problematiza as suas relações com seus pares e com o mundo, diferente de apenas trabalhar para a conservação de um modelo de sociedade como ele está posto.

No mesmo sentido de mecanismo de controle que o ensino remoto serviu, com a sobrecarga de atividades nesse contexto, foram realizadas avaliações padronizadas e vestibulares, que fizeram com que a quantidade de conteúdos nesse momento fossem ainda maiores, como relata este aluno(a):

A gente do terceiro foi bem complicado por que esse ano a gente tem vestibular, foi acumulado provas do ano passado pra gente, então a gente teve que estudar nosso conteúdo novo desse ano, revisar conteúdo do ano passado, estudar tudo de novo digamos assim pro ENEM, pro vestibular, então o tempo nosso é curto. (AR1 EM) (informação verbal)<sup>44</sup>.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2020 foi realizado nas datas de 17 e 24 de janeiro de 2021 para os 5,7 milhões de inscritos que escolheram a prova impressa e de 31 de janeiro e 7 de fevereiro para os outros 96 que escolheram a prova digital. O participante escolheu entre fazer o exame impresso ou o Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo próprio Instituto. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

Mesmo em situação de isolamento social, o INEP se posicionou contra o adiamento, colocou que não se estava desconsiderando a preocupação maior com a vida e a saúde. Para o órgão, "tirar a chance do estudante de prestar este exame é acentuar, ainda mais, qualquer discrepância social e econômica, além de colocar as perspectivas de ascensão e crescimento dessa juventude em um local ainda mais

---

<sup>44</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

distante”. A preocupação do órgão pode não passar de discurso, pois ao que tudo indica não houve um diálogo efetivo com as universidades, estudantes e educadores sobre o tema. (LOPES, 2021).

Os(as) estudantes já passavam por uma sobrecarga nas atividades e ainda precisaram se preocupar em estudar para provas e vestibulares, o que afetou a saúde deles. A sobrecarga das atividades, aliada ao isolamento social, segundo os professores, levou à presença de depressão entre os alunos: “A depressão ela está presente, temos alunos que possuem e esse momento de isolamento tem afastado eles cada vez mais de todos, tornando até um perigo para si mesmo.” (PR6 E) (informação verbal)<sup>45</sup>. Ainda, de acordo com o Hospital Santa Mônica:

A necessidade de isolamento social criou um cenário propício para situações de estresse e ansiedade, o que compromete tanto a saúde mental dos educadores quanto a dos estudantes que sofrem com a pressão escolar na pandemia. As mudanças no processo de ensino e aprendizagem comprometem não apenas a qualidade do ensino, como aumentam os riscos de desajustes mentais. Todo esse processo gera um sofrimento psíquico e contribui para o desenvolvimento de sintomas que colocam em xeque a estabilidade emocional do estudante. Os mais evidentes são irritabilidade, apatia, insônia, mau humor, desinteresse pela escola e problemas de concentração. Além disso, as aulas remotas causam maior pressão escolar porque responsabilizam a criança e o adolescente pelo próprio aprendizado. Nessas circunstâncias, os estudantes sofrem uma sobrecarga enorme, tornam-se mais vulneráveis à depressão, aos sentimentos de frustração e ao esgotamento mental. (HOSPITAL SANTA MÔNICA, 2020).

O ensino remoto e o isolamento social apresentou vários sintomas a saúde mental dos(as) estudantes, a irritabilidade, apatia, insônia, desinteresse pela escola e problemas de concentração, entre outros. A responsabilidade sobre o próprio aprendizado aumentou a sobrecarga que os(as) alunos(as) sofreram com o ensino remoto e continuaram a enfrentar com o modelo de ensino híbrido.

Outro tema presente nas falas dos participantes foi o ensino híbrido<sup>46</sup>, o qual é desenvolvido em forma de rodízio, enquanto um grupo tinha aula no presencial, outro participa em casa de maneira online, o professor media a sua aula presencialmente e online ao mesmo tempo.

Esse modelo também apresenta muitos desafios, como a dificuldade do acesso a internet na escola, para que os alunos que estavam em casa pudessem assistir as aulas simultaneamente, visto o sistema de rodízio de alunos que o

---

<sup>45</sup> Entrevista concedida em dezembro de 2021.

<sup>46</sup> Quando realizamos o trabalho de campo, os(as) alunos(as) estavam realizando esta prática. No atual momento eles já voltaram para o ensino presencial.

isolamento social exigia, como relata a respondente 1:

É igual agora tem o ensino remoto online e um tanto na escola, a internet aqui na escola é fraca, os alunos e os professores usando, por que agora a gente usa o celular pra pesquisa também na sala de aula, muitos tipo agora nas duas primeiras aulas ficou sem internet e o pessoal que tava em casa ficou sem aula, nossa turma não ta nem a metade vindo por causa do transporte. (AR1 EM) (informação verbal)<sup>47</sup>.

Por conta do isolamento social, o transporte escolar não dava conta de transportar todos os alunos, por isso, nas primeiras semanas de volta às aulas presenciais foi em forma de revezamento. Enquanto alguns iam para a escola os outros assistiam de casa, mas como menciona o relato, nem sempre a internet do Colégio funcionava de forma efetiva o suficiente para que essas aulas fossem assistidas pelos alunos que estudavam em casa.

Nesse sentido, a mudança na prática pedagógica é necessária, para Nóvoa (2020), há a necessidade de um novo modelo de escola, de reinvenção no pós-pandemia, é preciso uma transição escolar, uma alteração para que possamos lutar contra as desigualdades. A lição que esta crise traz é a urgente cooperação entre a sociedade, as comunidades, os professores e os alunos. Deve-se trabalhar para a renovação dos laços da família com a escola e na reformulação do currículo escolar. Os conteúdos precisam levar o aluno a aprender a ler o mundo e não para serem meros espectadores, seguindo um currículo cheio e sem sentido, descontextualizado das diversas realidades que a escola apresenta.

Dentro dessa necessidade de reinvenção, a escola considera o celular, o computador, as ferramentas digitais, como instrumentos importantes para auxiliar as atividades na sala de aula, mas a escola precisa possuir estrutura suficiente para que todos os alunos possam utilizar a internet. Sem dúvidas, o que foi citado pode ser uma ótima forma de apoio, entretanto, a escola pública não apresenta os recursos necessários para que todos possam fazer uso dessas ferramentas.

Entretanto, não são só dificuldades apresentadas pela volta às aulas, os alunos relatam as vantagens do ensino de maneira presencial, a socialização que ajuda no aprendizado, o maior auxílio dos professores, visto que em casa muitas vezes não possuíam dos pais, e o contato com seus colegas, pois não eram todos que abriam suas câmeras nas aulas via *Google Meet*. A socialização que a escola

---

<sup>47</sup> Entrevista concedida em em agosto de 2021.



proporciona sem dúvidas atua para o processo de ensino-aprendizagem se tornar efetivo como podemos identificar na fala dos alunos respondentes. Para Freire (1987), o indivíduo não aprende sozinho, ele faz comunhão com os seus iguais e com o mundo.

Pensando também como se deu o trabalho pedagógico no contexto do ensino remoto, percebemos em algumas falas a importância desse trabalho ser realizado coletivamente, mesmo que cada um em sua casa. Alguns respondentes mencionaram que há apoio e auxílio da equipe pedagógica no desenvolvimento do trabalho e há coletividade entre estes profissionais:

Eu e a diretora temos uma parceria muito forte e isso que motiva e contribui muito para não desistir muitas vezes ou abandonar o cargo em que ocupo no momento, sendo assim fazemos o trabalho em parceria, uma ajudando a outra sempre. (PR9 M) (informação verbal)<sup>48</sup>.

Na fala dos respondentes percebemos que a escola possui uma equipe que busca valorizar o trabalho coletivo, entendendo que o momento necessita disso para que as várias dificuldades possam ser de alguma forma atenuadas. Percebemos a dedicação da equipe e o sentimento de pertencimento que a mesma tem em relação à comunidade e à profissão, em um sentido de coletividade, mesmo estando e atuando em um contexto de muitas adversidades, como se apresenta a situação do território camponês.

Se a situação já é bastante controversa para os alunos regulares no campo, para aqueles que possuem alguma deficiência, as dificuldades podem ser ainda maiores, como relatam alguns professores:

Boa tarde, acredito que aprendem pouco, é mais pra manter o vínculo com a escola e pra terem um comprometimento com atividades escolar, digo pouco porque são de sala multifuncional que é pra ser um atendimento mais individual, repetitivo com jogos, de maneira diferente mando jogos junto com atividades impressas mas não sei se utilizam não tenho retorno, peço fotos, algum relato whatsapp mas não enviam, mas pelas atividades impressas avalio como boas pro momento pois estão fazendo nem que seja meros copistas daquilo que a mãe consegue auxiliá-los. (PR10 M) (informação verbal)<sup>49</sup>.

E outra questão, nós temos alunos especiais, uma aluna autista que é muito difícil a gente tentar preparar uma atividade diferenciada para esta aluna se a gente não consegue acompanhar né, se a gente não consegue acompanhar a evolução dela, o desenvolvimento dela, como na compreensão né. (PR7 E)

---

<sup>48</sup> Entrevista concedida em novembro de 2020.

<sup>49</sup> Entrevista concedida em outubro de 2020.

(informação verbal)<sup>50</sup>.

Dois professores, um da rede estadual e outro da municipal, relatam sobre a dificuldade no atendimento aos alunos que possuem alguma deficiência, considerando o contexto e as dificuldades de acesso, pois são ainda maiores no que se refere a atividades diferenciadas e ao acompanhamento real desses educandos. Esses sujeitos já estavam à margem anteriormente, e se tratando de tempos atípicos esta situação se acentua ainda mais.

A responsabilidade das políticas públicas sob esses sujeitos no processo de ensino remoto é fundamental, o ensino não pode apenas fazer uma transposição do presencial para o remoto com os mesmos conteúdos, discutindo as práticas pedagógicas propostas para crianças com deficiência. (PLETSCH; MENDES, 2020).

Souza e Dainez (2020) abordam a questão do caráter seletivo das políticas públicas que deixam de lado as minorias nos processos educacionais no campo da Educação Especial, tratando das condições de realização do ensino remoto emergencial direcionadas a esses educandos frente aos efeitos da pandemia.

Em síntese, a organização do trabalho pedagógico nos mostra os vários desafios enfrentados pelos(as) professores(as) e alunos(as) no processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino remoto. Esse processo foi muito comprometido, visto que as políticas públicas não dão visibilidade ao território rural e suas especificidades. Além disso, os profissionais das escolas públicas localizadas no campo não foram ouvidos, ou seja, não se considerou essa realidade, não houve escuta e diálogo com esses sujeitos.

Isso se reflete nas subcategorias ou temas trabalhados neste subtítulo: os desafios na relação ensino-aprendizagem; a dificuldade com o sistema online de ensino e com o *Google Meet*; a frustração dos professores com a situação de cópia e cola; a uniformização dos conteúdos das aulas gravadas pela SEED; a necessidade de muitos em utilizar apenas as atividades impressas; a sobrecarga de atividades para os alunos; e a dificuldade do aluno com deficiência no atual contexto.

O ensino remoto se utiliza de uma tecnologia sofisticada e ao mesmo tempo de uma pedagogia tradicional e tecnicista no sentido de racionalidade, eficiência e produtividade. A realização do trabalho do professor e do aluno se pautou no cumprimento de metas e no mecanismo de controle, servindo como instrumento de

---

<sup>50</sup> Entrevista concedida em outubro de 2020.

opressão, nos moldes de uma concepção bancária de educação.

### 3.3.2 O não acesso às tecnologias e as dificuldades objetivas dos estudantes

A próxima categoria mais aparente nas falas dos respondentes é a dificuldade no âmbito técnico, das condições objetivas dos estudantes e a falta de acesso às tecnologias, sendo 18%, um total de 50 vezes mencionada. É um dos principais desafios, tanto para os professores quanto para os alunos participantes da pesquisa. Foi a segunda categoria mais aparente nos relatos, como mostrou acima o Gráfico 3 e como demonstramos nos excertos a seguir:

Tinha dificuldade em participar dos Meets. Não funcionava a internet lá em casa, é muita baixada e não pega na comunidade de Água Clara onde eu moro, as vezes já estava no fim do tempo de entregar as tarefas daí tinha que entregar meio correndo a tudo. (AR8 EM) (informação verbal)<sup>51</sup>.

Eu fazia as vezes pelo notebook e as vezes pelo celular e quase sempre não pegava a câmera e as vezes não pegava nem a câmera e nem o microfone, e uma vez eu não conseguia escutar o professor, eu tive que entrar pelo celular, era bem difícil o notebook, por que ele as vezes pegava uma coisa e não pegava outra, ou as vezes os dois, era bem difícil. (AR15 EFF) (informação verbal)<sup>52</sup>.

Os alunos relatam sobre suas dificuldades, da qualidade e instabilidade do sinal em muitas comunidades, pois alguns utilizavam apenas de dados móveis do celular e outros precisavam ir até a casa de vizinhos ou parentes por não possuírem internet em suas residências. A dificuldade também existia na aquisição dos recursos necessários, alguns não possuíam e muitos tinham apenas celulares ou computadores inferiores em qualidade, que não apresentavam o suporte necessário para baixar aplicativos e acessar plataformas para a realização das atividades.

Segundo dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual, os alunos são provenientes de núcleo familiares rurais e assentados da região, que se dedicam ao cultivo em grande escala de fumo, milho e soja; para cultivo de subsistência, o feijão, arroz, batata; e na pecuária destacam-se as criações de ovinos, aves e suínos. Porém, a partir de 2016 até os dias atuais, tem recebido também alunos da área urbana.

Portanto, o Colégio atua como uma unidade de educação de pequeno porte,

---

<sup>51</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>52</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

voltada ao aluno trabalhador rural, atendendo na sua maioria jovens que estão inseridos em atividades do campo e que auxiliam os familiares no trabalho com a terra. Esse fato contribui para a evasão escolar, à medida que os adultos migram de localidades para acompanhar os ciclos agrícolas. O perfil dos alunos compreende filhos de famílias de agricultores da região e prestadores de serviço da parte central do município. A faixa média de renda desses alunos é em torno de dois a três salários mínimos por mês. Os pais possuem baixo nível de escolarização (Ensino Fundamental incompleto).

Os professores respondentes também apresentam em suas falas a dificuldade dos alunos com acesso às vídeoaulas, à internet e com a tecnologia, ao acesso de qualidade, e a dificuldade no aprendizado daqueles que não possuem este acesso, dificultando a aprendizagem e causando certa desmotivação entre os alunos. Sendo que nesse momento a tecnologia que nos auxiliou também promoveu e acentuou ainda mais as desigualdades no território rural, como mostram as seguintes falas:

Em uma pesquisa que nós fizemos a maioria dos alunos, os familiares ajudavam, utilizavam aparelhos dos pais e alguns também tinham que dividir aparelhos ou então quebravam, perdiam dados, davam conflitos, então alguns faziam isso. (PR12 E) (informação verbal)<sup>53</sup>.

Mas relacionado à educação do campo a gente consegue perceber que temos aí um grande problema porque essas ferramentas, as mais utilizadas ali, elas acabam necessitando de comunicação com a internet, e aqui na nossa cidade as escolas do campo e as comunidades do campo em geral têm dificuldade de conexão, porque o sinal chega para eles ruim devido à distância, já que a maioria acaba utilizando a Internet com transmissão via rádio [...] (PR4 E) (informação verbal)<sup>54</sup>.

Os alunos do impresso não tem acesso, mas a maioria possui celular mas com acesso bem limitado onde não é possível ter uma rotina de estudo ou de entrega de atividades [...]. (PR1 E) (informação verbal)<sup>55</sup>.

As dificuldades no acesso às tecnologias reflete as condições objetivas de vida dos(as) alunos(as) que são filhos de trabalhadores, pequenos produtores rurais. Por vezes, esses alunos não possuem condições de comprar celulares que suportam baixar aplicativos e acessar plataformas e nem pacote de dados de internet para acessar tudo que se necessita para a realização das atividades que o ensino remoto

---

<sup>53</sup> Entrevista concedida em dezembro de 2020.

<sup>54</sup> Entrevista concedida em agosto de 2020.

<sup>55</sup> Entrevista concedida em agosto de 2020.

exige.

Segundo dados da pesquisa em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), realizada em 2019, 48% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet, uma taxa que aumenta conforme diminui a renda. Dos estudantes com 10 anos ou mais sem acesso à internet, 95,9% estudam em escolas públicas.

Para Souza, Pereira e Fontana (2020), os tempos de pandemia e de ensino remoto tornaram mais visíveis os processos de exclusão e de desigualdades socioterritoriais. Entendemos que no campo, por sua extensão territorial, visto a distância entre a escola e as famílias e a ausência, há a dificuldade ou precariedade no acesso ao sinal telefônico e de internet, o que acarreta as desigualdades educacionais a serem maiores que no meio urbano.

Em nota, o FONEC, no texto “Pela reorganização do calendário escolar sem ensino remoto: em defesa do direito à educação do campo”, menciona que:

Como previsível, em função dos dados já exaustivamente conhecidos sobre a precariedade do acesso às tecnologias de comunicação e infra estrutura nos territórios do campo no Brasil, aliados às insuficientes condições socioeconômicas para aquisição e manutenção de aparelhos individuais de acesso a elas, como celulares; tablets; computadores e internet; a situação relatada pelos estados é de extrema gravidade e profunda ameaça ao direito à educação dos povos tradicionais e camponeses, caso se insista na insana proposta de contar este período de atividades remotas como dias letivos. [...] Não há internet disponível nas comunidades rurais onde residem os estudantes e os poucos celulares existentes também não tem ‘banda larga’ suficiente para tal acesso. E mesmo quando as famílias possuem aparelho celular, a situação de insuficiência permanece, à medida que são vários estudantes na família que demandam o uso de celular para tais tarefas, sendo inviável o uso por todos na medida necessária para cumprir seus compromissos escolares (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2020).

Para o FONEC, o calendário escolar deveria ter sido reorganizado, visto as condições precárias de acesso às tecnologias no território rural. Defendem o direito de uma educação pública e de qualidade no/do campo.

Os relatos apontam também que há um certo desconhecimento por parte dos professores, de todos os motivos da falta de acesso à internet e às tecnologias dos alunos. Os profissionais apontam que não conseguem saber se são os alunos que estão realizando suas atividades e qual é o real acesso às aulas na TV, e isso os leva a se sentirem distanciados da realidade do aluno e suas famílias.

Os professores relatam também que há a disponibilização de muitas ferramentas virtuais pelo poder público, mas que essas não conseguem abranger a

todos por conta das desigualdades presentes, principalmente nas escolas localizadas no território rural.

Em um relatório sobre a organização das aulas não presenciais em 2020, que nos foi disponibilizado pela Diretora, o Colégio Estadual apresentou uma pesquisa realizada com os alunos em relação ao acesso às mídias por eles no processo de ensino remoto. A pesquisa foi realizada no decorrer das aulas remotas, utilizando o Google Forms, para acompanhar os educandos e verificar a possibilidade de reduzir a lista de alunos com atendimento por meio de material impresso, apresentando informações sobre como foi o acesso dos alunos às mídias.

A respeito das ferramentas utilizadas pelos alunos para assistir as aulas: 51% assistiam pelo *Youtube*; 25% pelo Aplicativo Aula Paraná; 13% pelo Link da plataforma *Google Classroom* e 11% pela TV aberta. Mais da metade dos alunos respondentes colocaram que assistiam as aulas pelo *Youtube*.

Para os que possuem acesso à plataforma *Google Classroom* foi perguntado sobre o grau de domínio que possuem sobre: 47% responde que é satisfatório; 24% razoável; 22% completo; 7% insuficiente; e apenas 1 responde que possui domínio totalmente insuficiente. A respeito de como era o sinal de TV e internet na localidade onde os alunos respondentes residem: 45% responderam que é ótimo; 32% ruim; 12% excelente e 11% que é péssimo, o que justifica a dificuldade de muitos para a realização das aulas remotas.

Para Souza (2020) há uma ausência e dificuldade no acesso aos materiais tecnológicos e à internet no campo, o que impossibilitou que todos os alunos da zona rural acompanhassem de forma satisfatória as aulas remotas. Foi necessário um maior comprometimento do Estado com a democratização do acesso à internet no país pelas classes menos favorecidas, o que deve ser tratado como política pública, pois a internet não pode ficar à mercê do setor privado e seus interesses. Nesse sentido evidenciamos a necessidade de políticas públicas que olhem para isso, dentre tantas outras especificidades do campo.

Uma questão necessária para discutir é sobre as plataformas digitais utilizadas na educação. Freitas realiza

[...] uma advertência com relação aos impactos sobre os estudantes da introdução de novas tecnologias na aprendizagem das escolas. [...]. Na forma como tem sido utilizada a tecnologia educativa, além do impacto na desqualificação do próprio processo formativo dos alunos e professores, uma série de outras preocupações – incluindo a coleta e posse de dados pessoais

dos estudantes – precisa entrar no radar dos pais, professores e estudantes e das autoridades. [...] os tomadores de decisão em políticas educacionais não devem confiar na autorregulamentação da indústria para proteger a privacidade das crianças e a qualidade de sua educação. Em vez disso, legisladores e formuladores de políticas devem criar políticas claras apoiadas por sanções fortes e exequíveis [...]. (FREITAS, 2018, p. 123).

Muitos possuem a falsa ilusão de que temos uma vasta gama de recursos e plataformas digitais disponibilizadas gratuitamente para a educação remota nesse período de isolamento social, mas o que está por trás desse discurso? Ao contrário do que possa parecer “de graça”, detrás estão os interesses econômicos das grandes empresas educacionais privadas que vendem plataformas e conteúdos.

Segundo Huws (2011), na educação a construção do conhecimento se torna comercializável com a proliferação de cursos com base na *web* e *softwares* educacionais. A Educação não está imune à mercadorização, como prova está a padronização dos cursos e o desenvolvimento de produtos interativos para essa área.

Em síntese, no que se refere ao não acesso às tecnologias e as dificuldades objetivas dos estudantes do território rural, o contexto pandêmico e de ensino remoto evidenciaram ainda mais os processos de exclusão e de desigualdade socioterritoriais, devido a ausência de infraestrutura de redes e sinal digital na área rural, o que impede o acesso à internet por muitos alunos(as) do campo, filhos de trabalhadores. Tal situação os leva a ficarem mais inferiorizados do ponto de vista das desigualdades educacionais do que aqueles que vivem na cidade.

Para desenvolver um sistema educacional organizado pelo ensino remoto é necessária a democratização da internet e dos instrumentos para isso, para que todos os estudantes do país possuam este serviço de forma gratuita, como garantia de uma política pública.

### 3.3.3 Intensificação e precarização do trabalho do professor

A intensificação e precarização do trabalho do professor é a terceira categoria mais aparente nas falas dos respondentes, aparecendo 37 vezes. O Gráfico 5 a seguir apresenta os temas mais aparentes em relação as condições de saúde e de trabalho do professor.

Gráfico 5 - Temas mais aparentes nas falas dos respondentes em relação a intensificação e precarização do trabalho docente



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado a partir das falas dos participantes da pesquisa (2021).

A sobrecarga de trabalho do professor aparece em 53% (17 vezes); seguido das condições de saúde, físicas e psicológicas, 19% (6 vezes); frustração, 16% (5 vezes) e burocratização do trabalho docente, 12% (4 vezes).

A saúde mental do profissional docente foi bastante negligenciada em tempos de pandemia. Para Pereira, Santos e Manenti (2020), além dos impactos psicológicos diretamente relacionados à COVID-19, coexistiram também os abalos biopsicossociais causados pelas medidas preventivas de contenção da pandemia, como os efeitos da quarentena e do isolamento social. Esses, limitaram não somente nossas interações presenciais e relações sociais, como restringiram a realização de atividades de lazer e entretenimento, também considerados como potenciais fatores de risco à saúde mental e bem-estar emocional. De acordo com os autores:

Vale frisar que o cuidado com a saúde mental dos educadores precisa ser levado a sério, como também, precisa ser considerado como um elemento crucial na elaboração de medidas tanto para as atuais condições de trabalho em formato home office, como para, os planos de ação e estratégias para o retorno das aulas presenciais nas escolas. Sabemos que comumente na vigência de pandemias, a saúde biológica das pessoas e o combate ao agente patogênico são os focos principais de atenção de gestores, políticos, cientistas e profissionais da saúde, de modo que as consequências sobre a saúde mental tendem a ser negligenciadas ou desconsideradas. Contudo, a



execução de ações e diligências preventivas e promotoras de saúde para reduzir as implicações psicológicas da pandemia não podem ser deixadas de lado neste momento. (PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020, p. 31).

Em nossas análises percebemos que a saúde mental dos professores são de certa forma negligenciadas pelas políticas públicas, como mostram os relatos a seguir: “Desculpa o enorme desabafo. Ser professora no Brasil é uma luta constante a procura de auto estima, mas nessas condições é melhor nem procurar. Estou cansada!” (PR2 E) (informação verbal)<sup>56</sup>; “Para mim, tenho tido muitas alterações no sono, fadiga, cansaço físico e mental, tem semanas que tem tantas coisas para resolver que na sexta a noite, eu não aguento fazer mais nada de tanto cansaço mental mesmo.” (PR1 E) (informação verbal)<sup>57</sup>; “Temos tentado de todas as formas de aproximação, motivação mas muitas vezes não é o suficiente o que causa em nós professores um sentimento de fracasso e muitas vezes é desmotivador.” (PR6 E) (informação verbal)<sup>58</sup>.

A responsabilidade do sucesso ou não desse processo de ensino remoto cai sobre o(a) professor(a), o que está levando a condições de trabalho conturbadas para esses profissionais nos últimos meses. Sobre isso, Insfran e Ladeira salientam:

Essa dura realidade tem levado muitos professores a fazerem uso de psicofármacos. E, como acontece com uma parcela significativa da população brasileira, estes acabam usando medicamentos de forma excessiva, na intenção de tentar romper com o sofrimento que lhes é acometido pela realidade adoecedora que atravessam em seu ambiente de trabalho. (INSFRAN; LADEIRA, 2020, p. 327).

Insfran e Ladeira (2020) ao realizarem pesquisa com professore(a)s de seis escolas estaduais localizadas no interior do estado do Rio de Janeiro mencionaram que o alto percentual de professores que indicaram sofrer de problemas de saúde mental, como ansiedade, depressão e crise de pânico, lhes chamam atenção. Desses, 58% dos participantes (18 professores do grupo de 31) relataram sofrer de crises de ansiedade, e 32% fizeram ou fazem uso de medicamentos controlados para lidar com as dificuldades do cotidiano de trabalho.

O grupo da classe trabalhadora dos profissionais docentes já têm sofrido constante desvalorização profissional, relacionada com questões históricas, políticas,

---

<sup>56</sup> Entrevista concedida em outubro de 2020.

<sup>57</sup> Entrevista concedida em outubro de 2020.

<sup>58</sup> Entrevista concedida em outubro de 2020.

sociais e culturais. A valorização da educação depende de vários fatores que vão desde a criação de políticas públicas até a mobilização e sensibilização da sociedade, a maior interessada por uma educação de qualidade, pois a educação brasileira, “[...] perante situações excludentes da sociedade do capital, torna-se alvo de críticas, que colocam os professores no centro do debate, como responsáveis ou culpados pela qualidade, ou não qualidade, da educação.” (BERLATTO, 2011, p. 26).

Em pleno século XXI estamos presenciando o advento e a expansão monumental do novo proletariado da era digital, que tem seu trabalho mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TICs, que conectam pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho. Vivenciamos o crescimento exponencial do “novo proletariado de serviços”, uma variante global do que se pode denominar “escravidão digital”, processo contrário da eliminação completa do fim do trabalho pelo maquinário informacional-digital, em vez do fim do trabalho na era digital. (ANTUNES, 2018).

O trabalho passou a ser extensão da casa, o horário de trabalho deixou de ser delimitado, e para o trabalhador da educação em tempo de pandemia isso se evidencia ainda mais. Esse profissional que antes tinha seu tempo de trabalho posto nas horas que permanecia na escola, agora em casa, precisa estar muito mais tempo disponível para dar conta das demandas de seus alunos.

Este novo proletariado de serviços na era digital tem sua realidade ainda mais explorada no atual contexto; a situação já era perversa e agora está pior. São esses pais e mães trabalhadores que têm seus filhos utilizando dessa educação de forma remota que hoje presenciamos, na qual além de darem conta de sua rotina de trabalho diária, ainda têm que se desdobrar para auxiliar os filhos em suas atividades remotas.

O trabalhador se encontra em uma realidade em que as tecnologias estão à frente de seu trabalho. Este fato possui seu lado positivo, mas muitas vezes faz com que o trabalho se torne como extensão da casa, o que leva ao aumento da degradação e exploração. Em contexto de pandemia isto fica ainda mais evidente, como podemos verificar em nossos estudos sobre a realidade da educação em tempos de pandemia no modelo de ensino remoto.

Antunes (2021), em fala na 40ª Reunião Nacional da Anped, menciona que o trabalho remoto, possui vantagens, como o trabalho em casa, sem trânsito, alimentando-se melhor, famílias cuidando melhor das crianças, mas isso é a primeira impressão fenomênica, pois as desvantagens do trabalho remoto são brutais, e quase

dois anos da pandemia nos mostram isso.

Primeiramente, o *home office* individualiza ainda mais a trabalhadora e o trabalhador; segundo, rompe com o espaço de sociabilidade que nós no espaço público, não privado, no espaço do nosso trabalho há sempre coágulos de sociabilidade; terceiro, o trabalho remoto dificulta a organização sindical, coletiva, a autoorganização da classe, a realização de assembleias massivas, debates; e quarto, embaralha o tempo de vida no trabalho e o tempo de vida fora do trabalho, porque o tempo de vida no trabalho, que normalmente se fazia fora de casa, agora se traz para a casa. O lado bom de encontrar com os colegas, conversar, tomar um café, foi abolido, o trabalho remoto foi torturante em muitos casos, e isso embaralhou o tempo de vida pessoal com o tempo de vida no trabalho. Isso afetou ainda mais brutalmente as mulheres, pois o trabalho feminino teve suas tantas consequências, como o aumento nos índices de feminicídio, violência doméstica e patriarcalismo.

A sobrecarga de trabalho do(a) professor(a) com o ensino remoto tem sido ainda mais intensa e precarizada, como mostram os seguintes relatos dos profissionais participantes dessa pesquisa: “Agora, já estou adaptada a isso tudo... Mas ficar fechada dentro de um quarto das 06:30h às 12h não é fácil. Sem contar reuniões no contra turno e todas essas cobranças de uma só vez.” (PR5 E) (informação verbal)<sup>59</sup>; “[...] porque a rotina de trabalho da gente acabou se estendendo né, a gente responde de manhã, responde à tarde, responde à noite né, e sai muito fora do horário de trabalho para resolver as coisas né, [...]” (PR8 M) (informação verbal)<sup>60</sup>.

A ansiedade, o cansaço físico e mental, o estresse por estar trabalhando em ambiente não propício e, com isso, a falta de foco e de poder ter um cuidado com o próprio corpo é o que muitos professores relatam em suas falas. Possuem dificuldades também na conciliação dos seus horários: alguns possuem mais de uma escola de atuação; outro trabalho fora da escola; afazeres domésticos, o que gera inquietação, desânimo e falta de expectativas. A burocratização também é outro desafio para esses profissionais: “Falam de uma autonomia do professor que é uma piada! A nossa rotina virou na prática de fazer mil tabelas e fichas, uma burocracia para “dar serviço” aos professores.” (PR2 E) (informação verbal)<sup>61</sup>; “[...] agora você perdeu o foco né, você

---

<sup>59</sup> Entrevista concedida em julho de 2020.

<sup>60</sup> Entrevista concedida em julho de 2020.

<sup>61</sup> Entrevista concedida em agosto de 2020.

vai pro trabalho pensando que você tem coisas em casa e ao mesmo tempo você tá em casa fazendo coisas da escola, coisas com seus filhos né, e coisas pessoais também.” (PR8 M) (informação verbal)<sup>62</sup>.

Quando o trabalho na escola é separado entre os que planejam o processo e os que executam, as relações se tornam hierarquizadas, logo os profissionais da educação, por vezes, se tornam burocratas, cumprindo as tarefas determinadas pelo Estado. Nesse sentido, o trabalho burocratizado contribui apenas para a manutenção e perpetuação das relações de poder. As questões vinculadas ao ensino-aprendizagem e ao trabalho coletivo tornam-se secundarizadas, devido a sobrecarga do seu trabalho, o que gera no profissional da educação um sentimento de culpa e de frustração.

Para Giraldo (2021) (40ª ANPED), as políticas educacionais retrocederam na desarticulação do saber docente, ou seja, na pulverização e separação das diversas dimensões do saber do professor, e na redução desse saber a um saber fazer, a uma dimensão tecnicista; na alienação da formação inicial e continuada, separação nessas prescrições legais em duas etapas que não se comunicam; na desqualificação do trabalho e da profissionalização docente, na crença e no culto à ação individual e a meritocracia; na avaliação de grande escala e na avaliação do professor e da atividade do professor como forma de regulação da atividade docente. (GIRALDO, 2021).

Essa precarização do trabalho docente que o responsabiliza de forma individual, meritocrática e regulatória, leva ao adoecimento desse profissional. Nos relatos, muitos professores apresentaram um sentimento de incapacidade por não conseguirem resolver as tarefas no tempo certo:

Acaba gerando uma sensação de frustração muito grande, no início foi pior, mas agora já estou conseguindo lidar melhor, pois aos poucos vamos conseguindo concluir uma coisa e outra, procuro sempre ter um olhar positivo. (PR1 E) (informação verbal)<sup>63</sup>.

Tenho falhado muito, mais ainda como professora. Não consigo fazer vídeos e aulas por videoconferência, somente quando pago alguém para cuidar das crianças, ou o pai deles aceita de cuidar. Os alunos têm me cobrado por isso e é frustrante perceber que não estou correspondendo ao que eles querem. (PR2 E) (informação verbal)<sup>64</sup>.

---

<sup>62</sup> Entrevista concedida em julho de 2020.

<sup>63</sup> Entrevista concedida em setembro de 2020.

<sup>64</sup> Entrevista concedida em setembro de 2020.

Para Souza, Pereira e Fontana (2020), professores e alunos estão sendo vistos apenas como executores de um processo externo. As condições materiais dos professores para a realização das atividades remotas não são visualizadas pelo poder público.

Segundo Melo e Gonçalves, tem ocorrido a “uberização” do trabalho do professor “[...] conteúdos curriculares, tratados como doutrinas intocáveis, são depositados continuamente em salas de aula virtuais muitas vezes vazias, pratica-se, dentro da perplexidade do impossível, [...]” (MELO; GONÇALVES, 2020, p. 6). Isso vai ao encontro com o que o governo federal objetiva realizar, uma reforma administrativa com propostas que afetam negativamente a estabilidade dos servidores públicos, desvalorizando ainda mais a profissão docente. (SOUZA, 2020).

Para Antunes (2021) (40ª ANPED), a era digital abre espaço para a eliminação dos direitos do trabalho. Se o trabalhador está em casa, a empresa vai chegar para ele e dizer que o mesmo está “indo tão bem” que não vai mais ser CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) com direitos, mas será MEI (Microempreendedor Individual), prestador de serviços PJ (Pessoa Jurídica), sem vínculo empregatício, intermitente uberizado. Assim ampliam-se as coisificações, as precarizações, os estranhamentos, e as alienações no caso do trabalho docente, sem falar da violência da era digital em pleno fascismo. Nós temos o nosso trabalho vigiado, e não é por outro motivo que trabalho remoto é também laboratório espetacular de experimentação do capital.

Em síntese, percebemos nesta subseção que a intensificação e precarização do trabalho do professor em contexto de pandemia foi marcada pela sobrecarga, pelas más condições de saúde, físicas e psicológicas, e pela frustração e burocratização, com todas as exigências do ensino remoto.

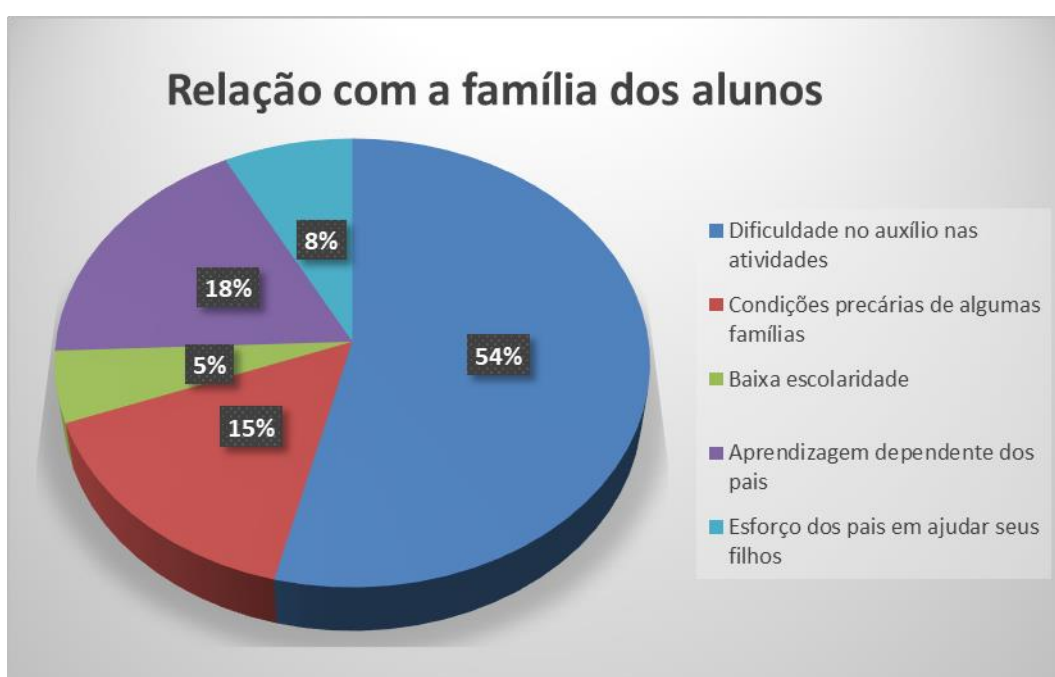
Nesse contexto neoliberal, de uma educação tecnicista para as exigências mercadológicas, os profissionais docentes se tornam burocratas da educação, fazedores de tarefas, do fazer por fazer, cumprindo determinações do Estado. Assim, o trabalho burocratizado do professor contribui apenas para a manutenção do que está posto por uma sociedade opressora, perpetuando as suas relações de poder. E o real sentido da educação, que é a relação ensino-aprendizagem fica de lado em função da preocupação com resultados numéricos. As questões vinculadas ao ensino-aprendizagem e ao trabalho coletivo na escola ficam secundarizadas, devido a sobrecarga e precarização do seu trabalho, gerando o adoecimento no profissional da

educação.

### 3.3.4 A relação com a família dos alunos

A relação com a família dos alunos é outra categoria muito aparente na fala dos alunos e dos professores, abordada 33 vezes. O Gráfico 6 a seguir apresenta os temas mais aparentes dentro dessa categoria.

Gráfico 6 - Temas mais aparentes nas falas dos respondentes quanto a relação com a família dos alunos



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado a partir das falas dos participantes da pesquisa (2021).

O que mais aparece nesta categoria é a dificuldade no auxílio à realização das atividades, sendo 54% (21 vezes) das falas, seguido dos temas: aprendizagem dependente dos pais, 18% (7 vezes); condições precárias de algumas famílias, 15% (6 vezes); esforço dos pais em ajudar seus filhos, 8% (3 vezes) e baixa escolaridade dos pais, 5% (2 vezes).

Os pais desenvolveram importante papel no processo de ensino remoto, mas essa responsabilidade não esperada pelos mesmos acarretou em muitas dificuldades, como no auxílio na realização das atividades dos seus filhos. Os alunos trazem em seus relatos que, muitas vezes, os pais não tinham tempo de ajudá-los por conta do trabalho na roça e outras responsabilidades. Além disso, em muitas situações eles

não sabiam como resolver as atividades, como os seguintes relatos indicam: “Tinha coisas que a minha mãe as vezes não sabia ainda, nunca tinham estudado.” (AR32 EFI) (informação verbal)<sup>65</sup>. Ainda:

É que geralmente os pais que é do interior né, por eles serem criados no interior, por que antigamente eles tinham aquela educação mais rústica entre aspas, e eles não aprendiam os conteúdos que a gente aprende hoje e consequentemente eles não vão saber ajudar no que a gente aprende né, não é uma culpa deles né, mas é que eles foram criados assim né. (AR2 EM) (informação verbal)<sup>66</sup>.

Os professores reclamam sobre as condições precárias de muitas famílias, que não possuem condições de ajudar os filhos e que, em muitos casos, pela falta de devolutiva das atividades e pelo contato com estas famílias, era ativado o Conselho Tutelar para auxiliar na busca desses alunos em suas residências. Ainda assim, os professores relataram que as atividades continuaram sendo realizadas parcialmente, entendendo as reais condições de subsistência dessas famílias, como no relato a seguir:

Os alunos que não tem internet eles fazem minhas atividades, mas a gente nota assim que bem abaixo do esperado assim, eles fazem o que eles sabem mesmo né, por que eles não tem quem auxilie, a gente teve até um caso de um aluno que o Conselho Tutelar precisou ir na casa da família por que durante o segundo trimestre inteiro ele tinha entregado 4 ou 5 atividades, o pai nem ia na escola mais, nem para buscar as atividades, mas né como a mãe é analfabeta, o pai sabe muito pouco, eles também não sabem ensinar, orientar a criança então acaba que ficou por isso mesmo né, a gente tá vendo ainda como que vai ser em relação a esse aluno, mas é bem difícil assim, as crianças poderiam ter progredido muito, era uma turma boa né. (PR10 M) (informação verbal)<sup>67</sup>.

Nota-se que a dificuldade de alguns pais no auxílio nas atividades é ocasionada pelas condições precárias de algumas famílias, que não possuem condições materiais e conhecimento para auxiliar os seus filhos. Os professores respondentes abordaram sobre a classe social e sua interferência no processo de ensino-aprendizagem do aluno, levando à defasagem.

Alguns professores partem da noção de realidade das condições das famílias, entretanto, outros tratam isso de uma forma muito culpabilizadora, colocando a responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem sobre os pais. Contudo,

---

<sup>65</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>66</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>67</sup> Entrevista concedida em setembro de 2020.

entendemos que essas relações em tempos de pandemia apresentam muitas complexidades e devemos pensar para além disso. Aborda-se sobre a falta de apoio e interação da família em proporcionar um ambiente tranquilo de estudo e falta cobrança dos familiares. Segundo muitos relatos, a aprendizagem do aluno está dependendo dos pais nesse momento, como apresentado pelos respondentes: “Na questão do interesse e esforço pelos estudos, varia muito com o estímulo e incentivo vindos de casa.” (PR8 M) (informação verbal)<sup>68</sup>. Ainda,

[...] então eu acho que nesse momento o sucesso da educação ele tá dependendo muito mais dos pais, do que dos professores, porque aqueles pais que estão ajudando, estão incentivando, estão presentes ali com filho, a gente nota que tá tendo uma evolução. (PR11 M) (informação verbal)<sup>69</sup>.

[...] mas assim a gente nota sempre a família por trás né, então quando o aluno ele tá sozinho, sem incentivo ou até mesmo sem a cobrança dos pais, geralmente eles são mais largadinhos, e aqueles alunos assim que a gente percebe que a família é mais atuante, mais participativa, eles têm desempenho e o interesse maior pelos estudos também. (PR10M) (informação verbal)<sup>70</sup>.

Esses professores relataram que a aprendizagem do aluno depende dos seus responsáveis no contexto de ensino remoto, visto as dificuldades deles para a realização das atividades. Mas, o que não podemos é depositar sobre os pais toda a responsabilidade por uma aprendizagem efetiva dos seus filhos, entendendo que há muitos outros desafios além desse para esta efetivação. Além disso, os pais e familiares não possuem nenhuma formação especializada e, muitas vezes, o mínimo de condições no auxílio das atividades escolares, para que possamos exigir isto desses sujeitos.

A baixa escolaridade e analfabetismo dos pais também é outro tema aparente na categoria “relação com a família dos alunos”, considerando a realidade de algumas famílias dos alunos da escola pesquisada, como percebemos nas falas dos sujeitos participantes: “Alguns alunos não tem ajuda da família porque os pais também não sabe como ajudar, (temos alguns pais analfabeto).” (PR9 M) (informação verbal)<sup>71</sup>.

O território rural é negligenciado historicamente com uma educação homogênea e urbanizada, avistando o desinteresse do governo por políticas públicas para o campo. A menor taxa de escolarização está entre os trabalhadores do campo

---

<sup>68</sup> Entrevista concedida em setembro de 2020.

<sup>69</sup> Entrevista concedida em outubro de 2020.

<sup>70</sup> Entrevista concedida em outubro de 2020.

<sup>71</sup> Entrevista concedida em outubro de 2020.



no Brasil. Os baixos índices de escolaridade entre as populações do campo, em alguns casos analfabetismo, muitas vezes, leva à falta de disponibilidade para auxílio da família. Nessas situações, conta-se com os conhecimentos dos irmãos mais velhos para auxiliar os mais novos.

Esse fenômeno restringe o homem do campo nas suas vivências, pois para Freire (1987), talvez o sentido mais exato da alfabetização seja aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história, ao biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Assim, o camponês necessita do método de alfabetização que tem como ideia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade”, de uma educação do campo, que em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido”. (FIORI, 1987, p. 10).

Esta realidade do campo necessita de importantes tomadas de decisões do poder público, da educação das escolas públicas do campo. Isso para que a Educação do Campo seja revertida, e não mais continue sendo enxergada como natural e de forma culpabilizadora dos sujeitos, que são considerados, muitas vezes, como responsáveis pelo próprio insucesso educacional e escolar.

Como abordam Brito, Santana e Fernandes (2020), é instigante pensar que a dificuldade dos familiares e crianças em acompanharem as atividades estão sendo apontados como “descompromisso”, “não compreensão do papel familiar”, entre outros. Assim responsabiliza-se o indivíduo por não atingir o objetivo almejado, sem compreender as questões sociais que estão intrínsecas no contexto para analisar de forma profunda os motivos que justificam isso. De acordo com Matuaka,

Muitas das famílias dos estudantes das escolas do campo têm baixa escolaridade ou rotinas intensas de trabalho e, por isso, nem sempre conseguem apoiar os estudos das crianças. Como resultado, os professores percebem atividades feitas às pressas, com letras diferentes e outros sinais de que o ensino e a aprendizagem não estão acontecendo de forma adequada. (MATUAKA, 2021).

A forma com que as atividades foram feitas dificultaram a avaliação dos(as) professores(as), visto que deveria ser contínua e diária. Nesse processo, não houve contato adequado para essa avaliação, o que fez com que o(a) professor(a) não conseguisse levar em consideração a realidade desses alunos(as) e suas famílias, pelas exigências de um sistema de avaliações e metas a serem cumpridas.

Mesmo que a relação com a família dos alunos nesse contexto apresente muitas dificuldades de auxílio dos pais para com seus filhos(as), os(as) alunos(as) e os(as) professores(as) respondentes reconhecem o esforço dos pais em auxiliá-los, na maneira com que possuem disponibilidade. Eles auxiliam, como relata a aluna respondente 10:

No que eles podiam ajudar eles ajudavam né, tanto na questão assim de quem não tinha celular, notebook, eles correram atrás, eles compraram, conseguiram, ou melhorar a internet, tudo que eles podiam ajudar, eles tentaram fazer, no meu caso pelo menos. (R10 EM) (informação verbal)<sup>72</sup>.

Alguns professores também relatam sobre a ajuda significativa que muitos pais deram a seus filhos nesse processo:

Eu acho que esse ano os pais já mudaram a visão, já correram atrás de recursos sabe, começou diferente até por parte deles por que, muitos pais diziam assim, a o ano já ta perdido mesmo e aí a gente que agora a maioria tem acesso, mesmo que dados móveis, fizeram plano, cada família foi dando seu jeito já que não sabiam se ia voltar ou não. Eu acho que mudou assim a mentalidade, dos pais também. (PR10 M) (informação verbal)<sup>73</sup>.

É necessário tratar do esforço dos pais em auxiliar seus filhos, mesmo que muitas vezes eles não possuam as condições para uma ajuda mais efetiva, mas atuam conforme as suas possibilidades, pois as realidades são diversas, assim como a do trabalho do aluno como ajuda para a subsistência da família.

Em síntese, a relação com a família dos alunos discutida nesse item nos indica as dificuldades tidas nesse âmbito, como no auxílio para a realização das atividades por parte dos pais; aprendizagem dependente da família nesse momento; condições de subsistência precárias de algumas famílias; a baixa escolaridade dos pais; e também se trata do esforço dos pais em ajudar seus filhos em um período de tantas divergências que vive o território rural, acentuadas pelo atual contexto, deixado à margem nas políticas públicas brasileiras historicamente.

As precárias condições de vida dos(as) alunos(as) do campo e suas famílias leva a este cenário de baixa escolaridade dos pais e responsáveis e a necessidade de rotinas intensas de trabalho no meio rural, o que dificulta no auxílio que os alunos precisam ter de suas famílias, desde a motivação para seguir seus estudos. Esta realidade não pode mais ser negligenciada pelo poder público.

---

<sup>72</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>73</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

### 3.3.5 Trabalho do(a) aluno(a) do campo, as condições de vida dos estudantes e suas famílias e a evasão escolar

O trabalho do aluno do campo e a evasão escolar são outras categorias bastante aparentes nas falas dos participantes, pois no campo esse trabalho é visto muitas vezes como valor moral, obrigação que os jovens possuem de ajudar na renda de suas famílias.

Na lógica da agricultura familiar, as relações produtivas têm como base compromissos e obrigações familiares. Disto decorre o fato de o trabalho de todos os seus integrantes, inclusive os jovens, não envolve questões salariais, porque tem como finalidade a reprodução social da família e unidade produtiva, tanto no ciclo curto – reprodução biológica –, como no ciclo longo – reprodução geracional –, e não a acumulação de capital. (FERREIRA; ALVES, 2009, p. 249).

Os(as) alunos(as) são, em sua maioria, filhos de pequenos produtores rurais, inseridos na organização familiar de agricultura com os compromissos que esse tipo de produção apresenta, assim esses jovens tem como natural o auxílio no trabalho para ajudar no sustento de suas famílias. Muitos deles relataram que precisam ajudar os pais no trabalho de casa, nas atividades domésticas, na roça, a cuidar dos irmãos mais novos, como percebemos nos seguintes relatos: “É tinha que trabalhar, mas primeiro tinha que fazer as tarefas.” (AR12 EFF) (informação verbal)<sup>74</sup>. Ainda,

Na cidade acho que é mais fácil por que a internet pega melhor, não precisa fazer tanto serviço pesado, assim que demora tanto, e daí fica mais fácil estudar estando na cidade por causa disso que eu falei. (AR12 EFF) (informação verbal)<sup>75</sup>.

Quando eu tentava entrar nas aulas do Meet geralmente eu tinha que fazer alguma coisa com meu irmãozinho mais novo, por que ou ele fugia de mim ou eu tinha que ir fazer alguma coisa para ele, se não ele não ia deixar eu assistir a aula online, daí eu ficava tendo que sair várias vezes do Meet e ir fazer o que ele pedia se não ele ia lá mexer no meu computador. (AR22 EFF) (informação verbal)<sup>76</sup>.

Como estes(as) estudantes são filhos(as) de pequenos produtores rurais, para Fudemma *et al.* (2021) essa categoria sofreu impactos do contexto de pandemia, de maneira multidimensional sobre a produção, a comercialização, a renda, a saúde humana e as formas de comunicação. Mas, eles conseguiram superar alguns dos

---

<sup>74</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>75</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>76</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

desafios impostos pela atual conjuntura, por meio de alguns fatores, como: ações solidárias e coletivas, de soluções criativas individuais e do suporte de políticas públicas. Há uma minoria de prefeituras que apoiaram e criaram políticas de ajuda a esses agricultores. Com o fechamento das escolas, muitas prefeituras suspenderam ou reduziram o contrato com os produtores rurais na compra de alimentos para a merenda escolar.

Os produtores rurais que possuíam renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa e de até 3 salários mínimos por família, tiveram direito ao auxílio emergencial - benefício de 600 reais por 5 meses, diminuído para 300 reais por mais 4 meses - concedido para trabalhadores informais, em razão da crise econômica causada pela pandemia, contudo, não houve auxílio específico para o produtor rural. Segundo notícia do Jornal Brasil de Fato, de 17 de setembro de 2021, o presidente Jair Bolsonaro vetou o Projeto de Lei (PL) 823/2021 que previa um conjunto de medidas de socorro a agricultores familiares afetados pela pandemia. A proposta fixava a liberação de um fomento emergencial para incentivar a produção no campo, em que cada família de agricultores teria direito a R\$ 2.500 em parcela única, com o valor chegando a R\$ 3 mil para núcleos liderados por mulheres, renegociações de dívidas e outras ações. (SAMPAIO, 2021).

Além das necessidades de muitas famílias, visto as dificuldades que o momento apresentou para os pequenos produtores rurais, a concepção dos professores é que o trabalho para os alunos do campo muitas vezes é tido também como obrigação. Na visão de muitos pais, se o aluno está em casa ele precisa trabalhar e não ficar apenas na frente do computador. No entanto, eles entendem que não se trata de exploração, e sim da cultura desse território:

Os alunos deixam de lado a escola, realmente estão optando por ficar com o trabalho, eu me refiro a isso aí no geral, claro que os menores ainda continuam tendo um acesso maior às atividades remotas do que os adolescentes. (PR4 E) (informação verbal)<sup>77</sup>.

Aqui na nossa região, ela é voltada aí para a área agrícola, então os alunos acabam utilizando esse tempo para trabalhar e acabam deixando as atividades de lado, principalmente os alunos do Ensino Médio, então essa é a minha visão. (PR4 E) (informação verbal)<sup>78</sup>.

Esses meios tem sido disponibilizados mas muitas vezes mesmo os alunos com acesso não utilizam por exemplo as aulas meet que tem baixa frequência pois são realizados no horário de aula matutino e muitos vão ajudar a família

---

<sup>77</sup> Entrevista concedida em novembro de 2021.

<sup>78</sup> Entrevista concedida em novembro de 2021.

nos trabalhos da casa. (PR6 E) (informação verbal)<sup>79</sup>.

Neste sentido, podemos observar que muitas vezes a falta de incentivo dos pais para com seus filhos em relação a estudar, como traz Ferreira e Alves está no entendimento de que “para ser agricultor não é necessário estudar.” (FERREIRA; ALVES, 2009, p. 248).

Infelizmente ainda há esse pensamento no meio rural, mas isso é decorrente de um sistema que não valoriza os sujeitos desse território, que leva à formação de uma cultura de dualidade entre campo e cidade. Nessa dualidade, o campo é visto como inferior, espaço mais atrasado, formando a ideia de que para se viver no campo não há a necessidade de estudar, visto que as próprias escolas não valorizam esses sujeitos em alguns momentos.

A evasão escolar dos jovens do campo pode ser ocasionada, muitas vezes, pelo auxílio no trabalho de suas famílias, compreendido como obrigação familiar e não como exploração. Mas este não é o motivo principal, há muitas outras problemáticas envolvidas dentro desse fenômeno, para Marin *et al.* há

[...] diferentes concepções de infância e de trabalho em confronto. Por um lado, as concepções propugnadas pelos dispositivos legais vigentes no Brasil proibem o trabalho da criança e do adolescente no cultivo do fumo, por entendê-lo como uma das piores formas de trabalho infantil. Por outro lado, os pais, pautados nos usos e costumes tradicionalmente empregados para socializar as novas gerações, se atribuem o dever de educar os filhos por meio do trabalho, seja nas atividades agrícolas ou domésticas, desde que não impeça ou dificulte a continuidade dos estudos escolares. (MARIN *et al.*, 2013, p. 764).

A representação social que este trabalho do jovem do campo possui é enorme, desde a necessidade de subsistência da família até os usos e costumes tradicionais desses sujeitos, pois entendem o auxílio dos seus filhos no trabalho como forma de educar as novas gerações.

Entretanto, em algumas realidades, os jovens camponeses deixam seus estudos para ajudar no sustento da família. A evasão escolar tem sido acentuada pelas dificuldades que o ensino remoto apresenta. Segundo Neri e Osorio, “Na faixa etária de 5 a 9 anos de idade houve um aumento de 290,8% na taxa de evasão ao longo de 2020 no Brasil. A taxa de evasão sobe de 1,41% no começo do ano para 5,51%, [...]. Voltamos aos níveis de evasão de 14 anos atrás (2007).” (NERI; OSORIO,

---

<sup>79</sup> Entrevista concedida em novembro de 2021.

2021, p. 44).

Na visão dos professores respondentes, o trabalho entre os jovens do meio rural contribuiu para a evasão escolar, pela sobrecarga que os alunos tinham de atividades escolares e mais o trabalho em casa.

A desigualdade social e educacional dos trabalhadores do campo já é histórica no Brasil. A educação brasileira apresenta diversos problemas, no campo são ainda maiores, acentuados pela pandemia. Dessa forma, a população do campo é prejudicada ainda mais pelo ensino remoto, considerando a ausência de materiais tecnológicos e acesso à internet no campo. A evasão escolar poderá aumentar frente a ausência de políticas educacionais de resposta à pandemia da COVID-19. Os alunos do campo são estimulados a trabalhar desde cedo e, sem as aulas presenciais, isso pode aumentar, sendo muito comum na zona rural a maior valorização do trabalho do que da Educação para muitos. (SOUZA, 2020).

Os seguintes relatos de professores respondentes nos remetem a situação de evasão escolar e dificuldades na permanência na escola com o cenário de pandemia: “Mas o problema continua o mesmo, a evasão está justamente nos que não tem acesso e nunca viram na escola um ambiente de aprendizado, mas só um lugar de interação social.” (PR2 E) (informação verbal)<sup>80</sup>; “Houve evasão sim, os alunos sentem falta da interação também, dos “puxões de orelha”, das cobranças.” (PR5 E) (informação verbal)<sup>81</sup>.

Manter o vínculo com os(as) estudantes durante o ensino remoto foi um grande desafio para as escolas do campo. A falta de vínculo espacial com a escola, a falta de interação social ocasionada pelo distanciamento exigido pela pandemia, aumentaram os riscos de abandono escolar. Acessar todos(as) os(as) estudantes é um obstáculo, mas que é necessário transpor para evitar a evasão escolar, e os professores tomam esta responsabilidade ao realizar buscas ativas desses(as) alunos(as).

Percebemos que vários fatores influenciaram para a permanência e não permanência do aluno na escola, tiveram dificuldades de várias origens, como a do acesso às tecnologias e da ajuda no trabalho em casa, abordadas no relato a seguir:

Têm várias questões, a dificuldade do acesso é muita, a nossa busca ativa incessante diária para aqueles que não faziam tarefa, a gente sabia que tinha

---

<sup>80</sup> Entrevista concedida em dezembro de 2021.

<sup>81</sup> Entrevista concedida em dezembro de 2021.

dificuldades, outros davam preferência pro trabalho, prioridade pro trabalho e não pro estudo, então foram muitas situações, tivemos alunos que tinham que andar quilômetros pra conseguir um sinal, tivemos alunos que precisavam subir em cerca, em árvore pra ter sinal, alunos que vieram até o colégio pedir ajuda por que não tinham celular e fizeram atividades aqui, então foram muitas situações, têm alunos aqui que também moravam na cidade, no caso do [...], têm alunos que moravam no interior e foram para a cidade, tivemos alunos que casaram, tivemos alunos que foram mães nesse tempo todo, e muita coisa foi dificultando pra alguns desses alunos né. (PR12 E) (informação verbal)<sup>82</sup>.

Além da evasão escolar acarretada pela prioridade dada ao trabalho por alguns alunos e pela falta de acesso à internet, a escola apresentou também outras situações, como do casamento e gravidez ainda em idade escolar.

A escola foi ao encontro desses estudantes que não estavam tendo motivação para participar das aulas ou abandonaram para ajudar no trabalho em casa, contribuir com a renda da família, entre outros. Nesse sentido, foram realizadas ligações telefônicas e solicitações de ajuda de membros do Conselho Tutelar (ações legais para evitar evasão escolar).

Para Nozu e Kassar (2020), a situação caótica de crise sanitária em que vivemos pode acirrar desigualdades sociais e educacionais já existentes. As condições de baixa renda e precárias condições de subsistência das famílias levam ao êxodo rural, ao trabalho infantil, somados às lacunas de acessibilidade de alunos e professores, levando ao comprometimento do processo de ensino-aprendizagem e evasão escolar.

Para Neri e Osorio:

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

Assim, pode-se dizer que os alunos da rede pública, os mais pobres, de lugares mais remotos e os mais jovens, foram os que mais perderam com a pandemia, enquanto aqueles de maior renda, alunos de rede privada, de lugares mais conectados digitalmente não perderam tanto. (NERI; OSORIO, 2021, p. 43).

Em síntese, o trabalho do aluno do campo e as condições de vida de suas

---

<sup>82</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

famílias são marcadas por especificidades presentes no território rural, a precariedade no modo de vida de muitos cidadãos desse território é marcante e o trabalho e as suas condições nos mostram isso, visto que em muitos casos, em algumas realidades, os jovens camponeses deixam seus estudos para ajudar no sustento da família, levando à evasão escolar. Como percebemos na presente discussão, é pelas dificuldades que o ensino remoto apresentou que isso se acentuou.

### 3.3.6 Políticas e normativas públicas e educacionais no contexto do campo

A partir da discussão feita no capítulo anterior, a respeito das políticas educacionais de resposta a pandemia, percebemos que o lugar do território rural nas mesmas se apresenta de maneira rasa, apenas anunciam que as normativas também são para os povos das águas, das florestas e do campo, mas não aprofundam a realidade dos sujeitos desse território.

As falas dos professores abordam também esta categoria, “as políticas e normativas educacionais”, pois tiveram muitas mudanças nas orientações governamentais no decorrer do processo de ensino remoto no Paraná. Consideram que houve o descaso por parte do governo estadual com a educação dos povos do campo e a realização da Prova Paraná em pleno contexto de pandemia.

Segundo os respondentes, o fato de haver muitas mudanças nas orientações governamentais no decorrer do processo poderia fazer com que atrapalhasse o trabalho deles, gerando dificuldades, como percebemos nos relatos a seguir:

Queria dividir com você uma questão que ocorreu esses dias aí, daquilo que eu falei de você se programar para fazer uma coisa, aí o governo vem com ofícios, resoluções de outras orientações e muda tudo que você se programou, e você tem que voltar o teu foco para aquela outra coisa, isso te cansa e te estressa muito. (PR1 E) (informação verbal)<sup>83</sup>.

[...] chega aí ao final dos trimestres, bastante aluno sem nota, sem entregar nada e depois a Secretaria da Educação simplesmente lança aí, autoriza e exige que se aceite várias atividades atrasadas aí de vários meses atrás e enfim é uma situação aí bem difícil, mas temos que considerar aí o momento atual. (PR4 E) (informação verbal)<sup>84</sup>.

Os professores mostram em suas falas que sentem um enorme descaso por parte do governo estadual com a educação no Paraná. Para eles, as autoridades não

---

<sup>83</sup> Entrevista concedida em outubro de 2020.

<sup>84</sup> Entrevista concedida em outubro de 2020.



levam em conta as diversas realidades, desenhando políticas que na prática não funcionam, “estamos falando em seres humanos e não robôs que aceitam tudo.” (PR5 E) (informação verbal)<sup>85</sup>. Eles colocam que o governo primeiro deveria investir mais nas tecnologias e recursos para os alunos do campo, olhar de forma efetiva para o território rural. Que a Secretaria de Educação trabalha de forma a apresentar dados quantitativos apenas, criando programas, criando estratégias, não com intuito de melhorar a educação, mas de obter dados midiáticos de que o Paraná é um estado de excelência na efetivação do ensino remoto no Brasil. Como os seguintes exemplos: “Essas ideias são defendidas pelo secretário no livro que ele publicou em 2014. Todos sabemos que ele sempre defendeu a privatização do ensino e a educação à distância como uma forma de melhorar a economia.” (PR2 E) (informação verbal)<sup>86</sup>. Ademais,

[...] acredito que a Educação vive um descaso. Estamos sofrendo um processo de mercantilização da Educação. Vendendo pacotes educacionais. Sem considerar a Educação do Campo. Feder é um exemplo de governo neoliberal e de um ensino bancário. (PR7 E) (informação verbal)<sup>87</sup>.

O governo está tentando justificar que a educação à distância foi excelente né, mas eu digo a verdade, que não foi, foi péssima, eles queriam usar isso como justificativa para implantar o ensino médio à distância, e pro campo isso é muito ruim porque o colégio que eu trabalho no campo, muitos não têm acesso às plataformas, a internet, não tem computador, não tem celular... não conseguiu acessar ou não tem acesso a internet, ou não pegou o celular sabe, no campo, tanto na plataforma do classroom, tanto na Aula Paraná né, no aplicativo. (PR7 E) (informação verbal)<sup>88</sup>.

Alguns professores trazem em seus relatos o cenário atual de reforma mercantilista na educação no Paraná, denunciam um governo que defende a privatização de um mercado de plataformas de ensino online, defendido por gestores públicos na falácia de que isso traz bons resultados para o Estado. Em contradição a isso, o FONEC, em nota sobre reorganização do calendário escolar, analisou os limites, contradições e violações de direitos fundamentais constantes no Parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, o qual para o Fórum

[...] indica que serão ministradas aulas e atividades a distância, sem considerar as condições para que isso possa acontecer qualitativamente durante o período de Pandemia. Embora seja somente um Parecer e não uma Resolução, tal Documento, vem sendo seguido à risca por Conselhos

<sup>85</sup> Entrevista concedida em outubro de 2020.

<sup>86</sup> Entrevista concedida em novembro de 2020.

<sup>87</sup> Entrevista concedida em novembro de 2020.

<sup>88</sup> Entrevista concedida em novembro de 2020.

Estaduais e Municipais de Educação, bem como instruindo normativamente decretos dos executivos nessas esferas sobre a referida matéria, incorrendo em uma flagrante violação do direito fundamental à educação, aprofundando e/ou reproduzindo desigualdades em função das imensas diferenças de acesso às novas tecnologias no campo brasileiro. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2020).

As normativas federais serviram de norte, instruíram as estaduais e municipais, legitimando a violação de muitos direitos na educação dos povos do território rural. Como indica o FONEC, foram políticas que não se pautaram nas diferenças socioeconômicas presentes no campo brasileiro para serem formuladas e instauradas.

Para Souza, Pereira e Fontana (2020), a ingerência administrativa dos municípios desconsidera a participação das comunidades camponesas e seus professores, sem garantir o acesso aos meios tecnológicos e de materiais necessários.

Nesse cenário, as plataformas de ensino online ajudam a acentuar as desigualdades:

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de 'alinhamento' (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo. Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas oficiais considera-se que o aluno está apto a conviver com as 'exigências do século XXI' – tudo o mais está descartado e se transforma em algo 'opcional', já que não é chancelado pelas avaliações nacionais. (FREITAS, p. 81-82, 2018).

As plataformas de ensino online, junto com as avaliações em larga escala, padronizam a educação, de forma a homogeneizar as diversas realidades, as manifestações culturais, marginalizando estes povos. Nesse sentido, outra dificuldade aparente nos relatos foi a realização da Prova Paraná pelos alunos nesse contexto de pandemia:

Foi uma tentativa sabe, não funcionou o sistema, não teve jeito e eles ficaram, passaram o dia ansiosos, nós também, desesperados, e eles perguntando o que que tinha que fazer e não ia, não funcionou o sistema de jeito nenhum sabe, no dia seguinte era pra funcionar sabe, dois dias depois era pra funcionar, mas não funcionou de jeito nenhum, não deu, eles não conseguiram fazer a prova, foi bem complicado. (PR12 E) (informação

verbal)<sup>89</sup>

A SEED cancelou a Atividade Paraná, após alunos da rede estadual de ensino relatarem que não conseguiram fazer a prova por problemas na plataforma online. O Centro que desenvolveu a plataforma reconheceu as falhas técnicas. Cerca de 900 mil alunos fariam a atividade diagnóstica. Segundo a SEED, a avaliação era para substituir a Prova Paraná e avaliar o nível de aprendizado pelo ensino remoto, dos estudantes do 6º ano ao Ensino Médio. (G1 GLOBO, 2021).

A realização de uma avaliação em larga escala e padronizada em contexto pandêmico pode significar a não avaliação das dificuldades dos(as) estudantes, entendendo que é somente a própria escola que pode fazer uma avaliação real de acordo com suas demandas pedagógicas e com base no material trabalhado. Destacando que esta avaliação não levaria em conta as especificidades das escolas localizadas no campo. Para Freitas:

Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*. (FREITAS, 2018, p. 82).

Assim, a finalidade da educação passa a ser a pontuação nos testes e avaliações e não a real aprendizagem do aluno contextualizada com a sua realidade. Aliado a isso, o ensino remoto foi organizado no sentido de cumprimento de tarefas, buscando vencer conteúdos ao alcance de metas. Infelizmente em nossas análises percebemos que as políticas legitimam essa reforma empresarial da educação.

Em síntese, as políticas educacionais de resposta à pandemia praticamente não ouviram os profissionais da educação na sua construção, nem nas políticas locais e especialmente os profissionais das escolas rurais. Como é o que percebemos na crítica nas falas dos professores, houve por parte da SEED uma preocupação com o controle de atividades realizadas pelos alunos, de carga horária de trabalho dos professores, preocupação com a escola fechada, e com o que o professor estava fazendo, e não realmente com a aprendizagem, apenas com um cumprimento burocrático de atividades e horas trabalhadas. As normativas educacionais se preocuparam mais em atingir números do que com a real condição

---

<sup>89</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

de aprendizagem dos alunos e de trabalho do professor.

Diante do que estamos percebendo, há a necessidade urgente de políticas sociais voltadas ao campo pelo poder público, de forma a minimizar as disparidades educacionais entre o urbano e o rural. As demandas e especificidades do campo ocupam espaço reduzido nas políticas curriculares nos diferentes níveis e modalidades de ensino, o currículo é substancialmente voltado para o urbano, distante das particularidades, das necessidades e da realidade do campo. (PIMENTEL; COITÉ, 2021).

A realidade do território rural não é levado em conta, os professores não foram ouvidos, muito pelo contrário, mostraram em seus relatos o descaso do poder público com a educação no Paraná, em um cenário de reforma empresarial da educação, de privatização, de um mercado de plataformas de ensino online, de busca por atingir metas e *rankings* em provas de larga escala, onde o foco real deixou de ser a aprendizagem, sendo apenas resultados numéricos.

### 3.3.7 Singularidades do território rural

Como trata Milton Santos (2011), o valor do indivíduo no modelo de sociedade em que vivemos depende do lugar onde ele está inserido, sendo o acesso aos bens e serviços essenciais públicos diferentes para o campo e cidade. Uma política pública efetiva deve se instaurar para que os cidadãos não sejam marginalizados em função do território em que vivem.

O ensino remoto da forma como foi posto para o território rural se apresentou de maneira a homogeneizar as práticas educativas do campo e da cidade, contudo, as especificidades do território rural saltam aos olhos. Como mostram as falas dos participantes, os quais relatam que o mesmo sistema é utilizado no campo e na cidade, segundo eles há adequação do conteúdo por parte deles, contextualizando-os com a realidade do campo, e ainda mencionam que deve haver diferença na metodologia do professor nesse contexto. Em suas práticas buscam relacionar a vivência dos alunos com aquilo que o livro didático apresenta, tornar mais próximo de suas realidades, com exemplos que façam parte do dia-a-dia desses sujeitos.

Os professores relatam em suas falas sobre as especificidades que o campo apresenta e sobre a necessidade de políticas públicas voltadas ao território rural:

Percebe-se que a educação no campo não é uma única coisa né, há de se observar e respeitar as condições econômicas e geográficas, sociais de cada povo para depois aí as medidas né direcionadas para esse grupo de pessoas. (PR4 E) (informação verbal)<sup>90</sup>.

Gosto de pensar nos alunos do campo com as suas especificidades, diferentemente dos alunos do meio urbano, para um aluno do campo a escola é um dos únicos atrativos de interação social. (PR2 E) (informação verbal)<sup>91</sup>.

No decorrer das falas, os(as) professores(as) relataram sobre as especificidades dos(as) alunos(as) do campo e sobre as condições socioeconômicas e geográficas desse território. Mencionaram que as medidas precisam ser direcionadas a esses grupos, respeitando esta identidade.

Para Pimentel e Coité (2021) é necessário a formulação de políticas educacionais pautadas nas especificidades e na identidade da população do campo, buscando uma proposta pedagógica que contemple a história de vida e de luta dos trabalhadores e trabalhadoras por terra e educação. A política educacional, a organização do trabalho pedagógico, o currículo e as metodologias de ensino devem primar pelo respeito à identidade dos indivíduos que vivem no campo, seu espaço, cultura e pluralidade de saberes e conhecimentos.

Nesse contexto, é primordial a defesa do acesso gratuito à internet e plataformas de comunicação<sup>92</sup> e a valorização do profissional docente. Uma proposta para a Educação do Campo seria atividades diferenciadas, produzidas por professores do campo ao invés de advindas de contextos urbanos que muitas vezes não fazem sentido para esses alunos. Os professores atuantes na Educação do Campo deveriam possuir formação específica e contratos fixos para possuírem vínculos com as comunidades onde trabalham. (SOUZA; PEREIRA; FONTANA, 2020).

Para Schlindwein, Trindade e Leal (2020) ainda há muito o que se investir, não só em tecnologia, mas também na qualificação e valorização dos professores que se desdobram para dar conta do ensino à distância, ministrado aos alunos que vivem nas zonas rurais e enfrentam ainda a mais perversa forma de exclusão: sua condição geográfica e cultural.

Assim, as políticas públicas devem dar visibilidade efetiva ao território rural,

---

<sup>90</sup> Entrevista concedida em dezembro de 2020.

<sup>91</sup> Entrevista concedida em dezembro de 2020.

<sup>92</sup> Freitas na obra “Reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias” menciona que devem haver políticas claras sobre o uso das plataformas digitais na educação.

não só mencionar, mas se pautar com clareza no momento da formulação, para que os alunos tenham maior conexão com o conhecimento e as suas realidades, saber seu lugar no mundo e se posicionar diante da vida.

Para Santos (2011), é necessário a implementação de políticas, onde as realidades locais sejam o ponto de partida para o raciocínio dos administradores e não somente de ações desencontradas e estruturalmente ineficazes, construídas em uma lógica homogênea. Tal lógica invisibiliza de forma proposital os indivíduos de grupos mais vulneráveis.

As políticas para a Educação do Campo existem, assim como o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo, e apresenta no seu Art. 2º um dos princípios da Educação do Campo: o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2012).

Há outras políticas nesse sentido, como também o Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001; a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006; Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 e Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2012), contudo, não são colocadas em prática. A pandemia e o desenvolvimento do ensino remoto, como foi realizado nas escolas localizadas no campo, evidenciaram isso, não mostrando evidências sobre a necessidade de considerar as especificidades do território rural.

O mesmo aconteceu com as políticas educacionais de respostas à pandemia por Covid-19. Pouco trataram do território rural, apenas em algumas delas fizeram menção de que as mesmas medidas deveriam ser tomadas para os povos do campo, das águas e das florestas, mas de forma rasa, sem tratar das especificidades socioterritoriais destes cidadãos.

Em síntese, o território rural possui especificidades e essas não são consideradas de forma efetiva pelas políticas públicas, ao considerar os desafios e necessidades que esses sujeitos enfrentam. Em seus relatos, os professores salientaram sobre a necessidade do poder público de levar em conta as condições econômicas, geográficas e sociais desse povo, como ponto de partida no estabelecimento de políticas educacionais. Mas, esses profissionais também não são ouvidos para a formulação dessas normativas, visto a deficiência delas em resposta

à pandemia.

### 3.3.8 Possibilidades e potencialidades - esforço dos alunos do campo, “pois se vê a vontade de estudar”

A última categoria elencada, talvez não tão relatada, mas de importância muito significativa, trata das possibilidades e potencialidades que os sujeitos do campo apresentam nesse processo de ensino remoto, visto que nas falas dos participantes percebemos o esforço e a vontade dos alunos e dos professores do campo frente a um contexto de tantas adversidades que o território rural apresenta.

Possuímos uma visão esperançosa, assim como Paulo Freire (1987), de uma educação problematizadora, de futuridade revolucionária. Mesmo sendo profética, ela corresponde à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade:

Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como ‘projetos’ – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para traz não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. (FREIRE, 1987, p. 73-74).

É nessas incertezas de momentos críticos e adversos que a história apresenta as transformações, dentro de um movimento de busca, o que para Freire, é um movimento justificado na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta,

[...] é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. (FREIRE, 1987, p. 74-75).

Freire menciona que o trabalho coletivo deve se pautar na comunhão e solidariedade com esperança, mas não em um sentido ingênuo e passivo de espera,

mas esperança do verbo esperar: “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.” (FREIRE, 1987, p. 82).

O diálogo não pode se realizar na desesperança, se os seus sujeitos nada esperam, não há diálogo, é apenas um encontro vazio e estéril, burocrático e fastidioso. Não há diálogo verdadeiro se não há pensar verdadeiro, crítico, que não aceita a dicotomia mundo-homens, pois reconhece entre eles uma solidariedade inquebrantável. (FREIRE, 1987, p. 82).

Dessa forma, precisamos por meio de uma educação libertadora, problematizadora da realidade, dar visibilidade às potencialidades dos sujeitos, valorizando seus atos e sua resistência em meio a contextos desafiadores, em busca de transformações para suas condições de vida. Na fala de alguns professores respondentes podemos observar isto, pois relatam sobre o interesse e esforço dos alunos do campo, dizem que eles possuem mais comprometimento com a escola, que há esforço de alguns, mesmo sem possuírem acesso às tecnologias e à internet: “pois se vê a vontade de estudar tem alunos que acordam as 5h pegam dois ônibus para chegar a escola as 6:50h tem que fazer esse roteiro de volta e ajudar em casa e estão lá todos os dias.” (PR6 E) (informação verbal)<sup>93</sup>. Ainda:

O esforço dos alunos do campo mostra-se maior devido a dificuldade de conexões quais muitas vezes tem que se deslocar-se vc para ter o acesso, muitas vezes não tendo o acesso realizando apenas atividades impressas com o auxílio do livro e de resumos enviados. Mas demonstrando interesse em aprender apesar das dificuldades. (PR6 E) (informação verbal)<sup>94</sup>.

Da mesma maneira, os alunos também são recíprocos com seus professores ao relatarem e elogiarem o compromisso dos professores para com eles durante o processo. Trazem em seus relatos as experiências novas proporcionadas por seus professores, como passeios online por museus e pontos turísticos; atividades diferenciadas com sorteios como incentivo na realização de atividades; entrevista com brasileira que mora nos EUA proporcionada pela professora de inglês. Nos relatos a seguir percebemos a empolgação dos alunos falando do bom atendimento dos professores: “temos professores que tem muito conhecimento assim com a tecnologia, como a [...], a professora de ciências, ela faz muita interação com a gente com a

---

<sup>93</sup> Entrevista concedida em agosto de 2020.

<sup>94</sup> Entrevista concedida em agosto de 2020.



tecnologia de uma forma bem divertida.” (AR16 EFF) (informação verbal)<sup>95</sup>. Ainda outro relato:

Eu me lembro da escritora lá de Londres, Vanderli Bello, a gente fez uma entrevista junto com a Professora Sibeles e com a Professora Aniele, que daí a gente entrevistou ela, a gente fez umas perguntas para ela, na verdade era para gente ter feito por carta, mas daí como veio a pandemia daí não deu, daí a gente fez uma aula com ela. (AR14 EFF) (informação verbal)<sup>96</sup>.

Os estudantes revelam que o bom uso das tecnologias por parte dos professores proporcionam experiências exitosas no âmbito do conhecimento. Mas é claro que com algumas limitações, pois não são todos que podem ter acesso a essas atividades. Há entre os professores reconhecimento da importância das plataformas do ensino remoto para o vínculo professor-aluno, mas também deve-se pensar se esta tecnologia inclui ou exclui o aluno:

A necessidade sempre tem para aumentar no vínculo aluno professor sanar as dúvidas passar o conteúdo da sua forma onde os alunos estão acostumados é de total valia, mas em tempo de aulas remotas temos que ter em vista se está ocorrendo a inclusão de todos, onde todos terão a mesma oportunidade senão será uma inclusão tecnológica excludente onde poucos serão beneficiados. (PR6 E) (informação verbal)<sup>97</sup>.

Os professores reconhecem a importância das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem. Mas também deve ser tarefa deles a preocupação com as questões sobre o uso dos algoritmos dessas plataformas no uso de dados pessoais dos alunos, como também dos professores, estimulando o consumismo.

Não podemos ter uma visão superficial e ingênua dessas experiências positivas com o ensino remoto. Por mais que existam possibilidades e potencialidades com a tecnologia aliada à Educação, como traz Antunes (2021), quando passar a pandemia não podemos aceitar trabalho digital como norma, porque não existe educação no sentido profundo, sem interação, onde o docente ensina e aprende e o discente aprende e ensina. Uma coisa é estarmos de forma obrigatória atuando digitalmente em muitas situações no atual contexto, não há outra opção alternativa, mas isso não pode ser a prática dominante. (REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2021).

---

<sup>95</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>96</sup> Entrevista concedida em agosto de 2021.

<sup>97</sup> Entrevista concedida em setembro de 2020.

Por mais que acreditemos e lutemos pela transformação da realidade do território rural, de forma esperançosa ao se pautar em Freire, como bem coloca Antunes (2021), não podemos nos curvar diante das mazelas que o trabalho digital e o ensino remoto em moldes tradicionais e tecnicistas, de modo homogeneizante, possam apresentar aos cidadãos desse território. Compactuamos com um sentido profundo de educação, de interação efetiva desses sujeitos com o conhecimento e as suas especificidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar as relações que se colocam entre o território rural, as políticas educacionais de resposta à pandemia por Covid-19 e a realidade dos estudantes e profissionais da educação das escolas públicas localizadas no campo.

No que se refere ao balanço das produções a partir de periódicos da área da educação, para realizar um levantamento das publicações produzidas sobre o tema, foram analisados 37 trabalhos na primeira busca nas plataformas de periódicos da Scielo e da Capes. Contudo, pela falta de trabalhos com a temática ensino remoto nas escolas localizadas no campo dentre esses, foi realizada também uma segunda busca nos periódicos A1; A2; A3 e A4 da área da educação do Qualis Capes 2018, a qual contou com a análise de mais 10 trabalhos referentes a essa temática. As publicações de Pimentel e Coité (2021); Brito, Santana e Fernandes (2020); Schindwein, Trindade e Leal (2020); Souza (2020); Melo e Gonçalves (2020); Souza e Ramos (2020); Nozu e Kassar (2020); Souza, Pereira e Fontana (2020); Leal e Ribeiro (2020) e Futemma; *et al* (2021) revelaram as desigualdades sociais e educacionais acentuadas no território rural com o atual contexto de pandemia.

Os trabalhos supracitados abordaram sobre a educação das escolas públicas localizadas no campo e seus enfrentamentos e desafios com o ensino remoto, como a precária condição de acesso às tecnologias e à internet no campo e a falta de disponibilidade para auxílio da família. Essas produções tratam também do papel do Estado, da necessidade de políticas públicas de maior responsabilidade frente às dificuldades na efetivação do ensino remoto nas escolas do campo, das águas e das florestas e das condições precárias de trabalho do professor nesse contexto. Assim, são necessárias políticas sociais pautadas nas especificidades e na identidade da população do território rural. É necessário uma proposta pedagógica que contemple a história de vida dos(as) educandos(as) e a história de luta dos trabalhadores e trabalhadoras por terra e educação.

Experiências possíveis com o ensino remoto no campo também foram percebidas com as leituras e análises, como o uso do rádio, pois se apresenta como tecnologia mais acessível para as localidades rurais. O rádio ainda é um dos principais veículos de comunicação, sobretudo pela deficitária cobertura de telefonia celular e internet nessas regiões. Outra possibilidade apresentada foi o trabalho coletivo dos

assentamentos Sem-Terra formados por essa ideologia da coletividade, enfrentando os desafios desse contexto. Podem ser favoráveis também experiências advindas da Pedagogia da Alternância, pois para os alunos que já estavam acostumados com essa forma de ensino, não houve tantos problemas de adaptação com o isolamento social. Além disso, aponta-se para a importância do uso de uma pedagogia decolonial nesse contexto, no sentido de conscientizar as classes populares de seu lugar enquanto construtores e continuadores da história.

Ademais, verificamos também que a produção do conhecimento na área acadêmica a respeito do ensino remoto em contexto de pandemia nas escolas localizadas no campo, se encontra em déficit e precisa de mais aprofundamento das universidades. O território rural fica à margem nessas pesquisas, ainda que vivamos em um país marcadamente rural, porque a Universidade, as publicações, os pesquisadores – considerada a massa crítica -, olham pouco para o território rural e suas contradições e disparidades. A criticidade na Universidade pode estar falha, está se olhando parcialmente, reproduzindo relações que colocam o campo à margem. As pesquisas estão tratando da organização do trabalho pedagógico das escolas localizadas no campo, das disparidades regionais, mas são poucas as pesquisas que dão atenção ao território rural e aos sujeitos que o movimentam.

Para Moura (2021) (40ª anped), a nossa lição interna do atual contexto, para nós dentro das universidades ou dos institutos federais, é a luta e resistência contra-hegemônica. A primeira coisa que nos cabe agora é dentro dos nossos espaços de trabalho discutir se é esse projeto contra-hegemônico o que defendemos coletivamente dentro dessas instituições. Todas as situações que têm ocorrido nos últimos anos traz claramente essa cisão da sociedade que está dentro também desses espaços, por isso, nosso primeiro objetivo de luta é pela contra hegemonia dentro desse espaço. Só é possível disputar essa hegemonia se nos debruçarmos e nos aprofundarmos no conhecimento sobre o que está acontecendo para que possamos discutir, partir de uma análise fenomênica para chegar a uma análise mais profunda, na essência.

No segundo capítulo constatou-se que as principais normas legislativas de resposta à Covid-19 referentes ao setor da Educação, no âmbito federal, estadual e municipal, para efetivação do ensino remoto no Brasil, não estão dando ênfase aos sujeitos atuantes nas escolas do campo e à realidade dos(as) educandos(as) do território rural. A maioria delas não fazem menção nenhuma à questão das

especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas, apenas algumas realizam citação referente, mas somente colocando que as mesmas medidas dessas normativas devem também ser tomadas nas escolas do campo, indígenas e quilombolas. Assim, essas medidas estão sendo apresentadas de forma culpabilizadora e prescritiva, sempre colocando toda a responsabilidade sobre os profissionais atuantes na educação, nos alunos e famílias, ao invés de servirem como forma de proteção e amparo aos sujeitos. Muitas vezes são desafiadoras, estabelecendo impactos negativos sobre os mesmos, como burocratização do trabalho pedagógico do professor e apenas cumprimento de tarefas pelos alunos.

Constata-se também uma relação de homogeneização na análise das normativas educacionais de resposta à pandemia, quando pouco trataram das diferentes realidades presentes em nosso país. Muitas vezes não se apresenta como interessante para o jogo de forças que se estabelece no campo das relações de poder constituídas por grupos econômicos e políticos, que hajam políticas públicas para aqueles grupos mais marginalizados da sociedade, o que se visa por trás de objetivos educacionais são ações mercadológicas.

As normativas são instauradas em uma lógica neoliberal, com principal intuito voltado ao setor econômico do país, operaram em uma tentativa de voltar a uma falsa “normalidade” em todos os setores, com empenho e eficiência no objetivo de retomar a atividade econômica o mais rápido possível e a qualquer custo. Nesse processo há ausência da escuta aos profissionais da educação e de preocupação efetiva com a aprendizagem no contexto da pandemia. Os profissionais da educação praticamente não foram ouvidos na construção das políticas locais e especialmente os profissionais das escolas rurais. Houve uma preocupação com o controle burocrático de atividades realizadas pelos alunos, de carga horária de trabalho dos professores, e não realmente com a aprendizagem, sem pensar e problematizar as condições para isso.

A empiria nos mostra anúncios sobre as melhores formas de trabalhar remotamente em situação de emergência, com qualidade, negando uma proposta formatada de apresentação dos conteúdos e sim trabalhando de uma forma particular com os alunos, assim sendo um importante fator de aprendizagem voltada à humanização. E para isso é necessário a escuta dos profissionais da educação, só os professores(as) conseguem saber a melhor forma de interação para seus alunos(as). É preciso ouvi-los para a construção das políticas educacionais.

No entanto, concluímos que essas políticas educacionais de resposta à

pandemia são insuficientes, porque pouco contemplam os sujeitos do território rural, sem discutir a questão do acesso aos meios tecnológicos e materiais para a efetivação da proposta de ensino remoto no meio rural. Quando contemplam é de modo superficial, pois não levam em conta a real aprendizagem do aluno do campo, não partem dessa realidade e não ouvem os profissionais da educação que atuam nela para que sejam formuladas. Mas o por quê disso ainda vai além, é histórico, essa invisibilidade do território rural é estratégica, construída de modo político no imaginário de uma sociedade que naturaliza essa realidade. O Estado deve garantir uma educação de qualidade para todos(as), sem anular a diversidade que se expressa no território rural.

O trabalho de campo pautou-se na aplicação de questionários pelo aplicativo *Whatsapp* com os(as) professores(as) e realização de rodas de conversas com os(as) alunos(as) participantes. A partir de suas narrativas constatou-se que a organização do trabalho pedagógico foi a categoria mais abordada entre eles, seguido da dificuldade e falta de acesso às tecnologias, intensificação e precarização do trabalho do professor, e a relação com a família dos alunos. Mas, aparece também o trabalho do aluno do campo e a evasão escolar, as possibilidades e potencialidades desses sujeitos no contexto atual, as especificidades dos alunos do campo e as políticas e normativas públicas de resposta a Covid-19.

A partir da análise dos dados, consideramos a tese de que a organização do trabalho pedagógico com o ensino remoto compôs o cenário do uso de uma tecnologia sofisticada com as práticas da pedagogia tradicional, pautada na memorização mecânica e na pedagogia tecnicista no sentido da racionalidade instrumental, eficiência e produtividade. Pautou-se em uma concepção bancária de educação, no sentido de cumprimento de metas pelos professores e alunos, estabelecida pelo poder público com intensa sobrecarga de trabalho e atividades.

A forma como o ensino remoto foi organizado se mostrou como mecanismo de controle e instrumento de opressão aos professores(as) e alunos(as). A forma como o processo foi organizado revela muito mais que uma transposição do presencial para o remoto, o sistema fez com que os(as) alunos(as) e professores(as) passassem o dia todo estudando e trabalhando, para cumprir cargas horárias. Entendia-se, assim, que se estavam em casa, não podiam ficar ociosos, depositando sobre eles uma sobrecarga de atividades e de trabalho, no intuito de cumprir exigências a alcançar metas quantitativas e não realmente de qualidade, sem importar o teor do que esses

sujeitos estavam fazendo, se fazia sentido para eles e se eram contextualizados com suas realidades.

O controle também está no uso das plataformas digitais pela educação, com a atual reforma empresarial nesse setor, trazendo impactos: na aprendizagem dos estudantes; na desqualificação do próprio processo formativo dos alunos e professores; a coleta e posse de dados pessoais dos estudantes e professores, o que pode levar ao controle da vida deles pelas mídias digitais, gerando um maior consumismo, necessidade de seguir padrões impostos, entre outros. Esse fato precisa entrar nas discussões com os pais, professores, estudantes e autoridades. As políticas educacionais devem proteger a privacidade dos(as) estudantes e a qualidade de sua educação, regulando essa indústria de forma clara, com sanções fortes e exequíveis. (FREITAS, 2018). Ao contrário do que possa parecer “de graça”, por trás disso estão os interesses econômicos das grandes empresas educacionais privadas que vendem plataformas e conteúdos.

O contexto pandêmico e de ensino remoto deixou mais agudo os processos de exclusão e desigualdades socioterritoriais devido a ausência de infraestrutura na área rural, que impede o acesso à internet e às tecnologias necessárias para efetivação dessa forma de ensino. Isso faz com que os(as) estudantes do campo fiquem mais degradados(as) do ponto de vista das desigualdades educacionais do que aqueles que vivem na cidade.

O professor teve seu trabalho agudamente intensificado e precarizado em contexto de pandemia, marcado pela sobrecarga, pelas más condições de saúde, física e psicológica nesse contexto, pela frustração e burocratização no trabalho com todas as exigências do ensino remoto.

No que se refere a relação da escola com a família no ensino remoto, é marcante a baixa escolaridade dos pais e responsáveis pelos alunos, as rotinas intensas de trabalho e as precárias condições de vida dos alunos e suas famílias. Tudo isso parece não ter sido levado em conta pelo poder público, visto os desafios e dificuldades que esse sistema de ensino apresentou para os alunos do campo. Esta realidade não pode mais ser negligenciada pelas políticas públicas.

A pandemia provocou com mais intensidade a evasão dos estudantes das escolas públicas, os mais pobres foram brutalmente degradados e as políticas educacionais contribuíram com essa degradação, porque não deram assistência a esses(as) estudantes, no sentido de proporcionar uma rede digna de internet, pacote

de dados, ferramentas tecnológicas, programas de auxílio, visto que muitos(as) alunos(as) precisaram trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias.

O trabalho do(a) aluno(a) do campo e as condições de vida de suas famílias são marcadas por especificidades presentes no território rural, a precariedade no modo de vida é marcante, o trabalho e suas condições nos mostram isso, visto que, em muitos casos, em algumas realidades, os jovens camponeses deixaram seus estudos para ajudar no sustento da família. Como percebemos na presente discussão, pelas dificuldades que o ensino remoto apresentou, isto se acentuou.

Com a volta às aulas de modo presencial, o ensino híbrido se mostra como prática a permanecer no pós pandemia, mas nesse sentido é preciso levar em conta a estrutura da escola e a condição do aluno em possuir as ferramentas necessárias. Esses(as) estudantes são filhos de trabalhadores do campo, que, por vezes, não possuem condições materiais para isso. Assim, defendemos a democratização do acesso à internet no território rural e das ferramentas necessárias, como política pública para todos os estudantes do país de forma gratuita.

A escola se reinventa nesse momento com o uso das tecnologias, a mudança na prática pedagógica é necessária, um novo modelo de escola, de reinvenção no pós-pandemia. Deve-se trabalhar para a renovação dos laços da família com a escola nos moldes de uma educação popular pautada na dimensão político-pedagógica fora da escola, e também na reformulação do currículo escolar, com conteúdos contextualizados com as diversas realidades socioterritoriais.

Frente aos desafios e dificuldades do ensino remoto para a educação brasileira, a sociedade civil exigiu providências do Estado o tempo todo. Os fóruns e movimentos sociais estavam vigilantes às demandas que se colocavam ao poder público, o qual deveria ter dialogado com as organizações como a APP Sindicato, a Anped, o FONEC. Essas associações sempre se posicionaram com reivindicações, pensando na qualidade da educação para os grupos mais vulneráveis no contexto de isolamento social.

O FONEC, junto com Articulações, Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo e Apoiadores/as, coletivos que integram o Movimento da Educação do Campo e organizações da sociedade civil e sindicais, publicaram documentos voltados à reflexão e à crítica sobre as medidas apresentadas pelo poder público em relação às propostas para Educação brasileira em tempos de pandemia. Apresentaram diversas críticas sobre como tem sido tratado o ensino remoto nas



escolas públicas que estão no campo, como a diversidade socioterritorial presente no Brasil, cheia de especificidades foi desconsiderada nesse contexto. Realizaram importante denúncia à esta maneira homogeneizante de se tratar a educação brasileira pelos órgãos responsáveis. Entende-se que, com o controle da pandemia e encerramento das medidas de distanciamento social, deverá ser o momento de construir e definir coletivamente caminhos para a continuidade da vida e para os rumos da política educacional no país. Nesse cenário, o uso das tecnologias da informação e comunicação contribui para a manutenção de vínculos entre os sujeitos e não substitui as práticas pedagógicas presenciais nas escolas. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2020).

Em relação às medidas de 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, houveram manifestações contrárias. Essas, se referiram ao atendimento às crianças de Educação Infantil, com diversos grupos de pesquisas e entidades posicionando-se contrariamente a essa proposta. Pode-se citar a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) – movimento social de âmbito nacional constituído por 26 fóruns estaduais e um fórum distrital de educação infantil, além de fóruns regionais e municipais distribuídos em todo o território nacional. (MELO; GONÇALVES, 2020, p. 3).

No que se refere ao retorno das aulas presenciais do ano letivo de 2021. A APP Sindicato (Associação dos Professores do Paraná) declarou voto contrário a essa indicação, visto que o Paraná vivia um dos piores momentos da pandemia, não sendo adequado para o retorno das aulas presenciais, pois o direito à vida precede qualquer outro direito. Também a respeito do Processo Seletivo Simplificado (PSS), realizado no ano de 2020, com prova presencial em pleno período de pandemia, a APP Sindicato (2020), em nota, trouxe a reivindicação da categoria para a revogação do edital PSS n. 47/2020. Contudo, infelizmente pode-se dizer que não houve escuta pelo poder público às tantas reivindicações da sociedade civil frente às disparidades educacionais que o ensino remoto acentuou em meio as diversas realidades sócio-territoriais do país.

Para responder à problemática central da presente pesquisa, buscamos entender: quais são as relações que se colocam entre o território rural, as políticas

educacionais de resposta à pandemia por COVID-19 e as escolas públicas localizadas no campo? Concluímos que as produções a respeito da temática não utilizam a expressão território, mas colocam a necessidade de olhar para isso especificamente; que as políticas existem, mas apresentam o território de forma superficial, apenas anunciam, não tratam das necessidades, especificidades e demandas dos povos do campo; e a empiria mostrou que não estão sendo consideradas as particularidades do território rural nas práticas do ensino remoto, a realidade analisada apresentou muitos desafios e dificuldades específicas desse contexto.

Assim, as relações que se apresentam entre o território rural, as políticas educacionais de resposta à pandemia por COVID-19 e as escolas públicas localizadas no campo, pouco consideram a realidade dos sujeitos desse território, pois não vão ao encontro do que as demandas e necessidades desse local apresentam. É dever do Estado investir em uma política efetivamente redistributiva, como dever legal e constitucional, de instrumentação do território rural que atribua a todos(as) o direito indiscutível de todas as prestações sociais indispensáveis a uma vida digna e decente, sendo também um dever impostergável da sociedade como um todo. Para isso, é preciso a implantação de um verdadeiro planejamento estratégico, onde as realidades locais sejam um ponto de partida para o raciocínio dos administradores e não apenas o lugar de ações desencontradas, e, por isso mesmo, estruturalmente ineficazes (SANTOS, 2011).

Mesmo entre tantos desafios e dificuldades enfrentados pelos sujeitos do território rural, ignorados pelo poder público do país, como conclui-se por meio desse estudo, de maneira esperançosa, acreditamos que ações são possíveis. Esperança esta, do verbo “esperançar”, de Paulo Freire, e não esperar ingênua e passivamente, “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.” (FREIRE, 1987, p. 82). Assim, acreditamos que ações são possíveis no intuito de buscar transformações para esse cenário, pois “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 1992, p. 113). Ainda, para o autor:

Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supraestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais. (FREIRE, p. 113-114, 1992).

Para Freire não é nem no otimismo ingênuo, de natureza idealista, e nem no pessimismo imobilizante, que compreendemos o papel da educação, é somente na compreensão dialética das relações corpo-consciente-mundo, no entendimento da História como possibilidade, “[...] em que a responsabilidade individual e social dos seres-humanos ‘programados para aprender’ mas não determinados, os configura como sujeitos e não só objetos.” (FREIRE, 1992, p. 118).

Apostamos na educação popular, “substantivamente democrática, jamais separada do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade” (FREIRE, 1992, p. 118) e nas potencialidades que os sujeitos camponeses possuem. Acreditamos no trabalho coletivo da escola, da família e da comunidade, na prática político-pedagógica fora da escola, no interior dos movimentos populares, afinal, a educação do campo e a escola pública do/no campo se baseiam na educação popular e numa escola pública popular, onde o território é linguagem regional, é produção de práticas sociais, é comunhão, relação profunda e comunicação entre os sujeitos, é pertencimento ao espaço, ao lugar em que se vive, é cultura, é herança, é existir com consciência de si, de seu grupo, de seu meio e do mundo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)Organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-20, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.23968>.
- ALVES, T. *et al.* Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 979-993, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-761220200279>.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. Trabalho Virtual? **Revista Comciência**, 10 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.comciencia.br/trabalho-virtual/#more-6521>. Acesso em: 24 dez. 2020.
- ANTUNES, R. Sessão Especial - MESA 1 - Reconfigurações do Estado e as políticas de educação no Brasil. **ANPEd Nacional**, outubro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xbxwuOE-xOM>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.
- BARBOSA, A. T.; FERREIRA, G. L.; KATO, D. S. Ensino remoto emergencial de Ciências e Biologia em tempos de pandemia. **Revista de Ensino de Biologia da Sbenbio**, p. 379-399, out. 2020.
- BARCELOS, M. N. *et al.* Role of education after the COVID-19 pandemic fear: a multidisciplinary and scientific perspective. **FapUNIFESP (SciELO)**, São Paulo, p. 1-24, 5 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/scielopreprints.710>.
- BERLATTO, A. C. **A valorização do trabalho do professor para além da remuneração**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONETI, L. W. **Por dentro das políticas públicas**. 1. ed. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO; San Pablo: Mercado de Letras, 2017.
- BORBA, R. C. do N. *et al.* Percepções docentes e práticas de ensino de Ciências e Biologia na pandemia: uma investigação da regional 2 da Sbenbio. **Revista de Ensino de Biologia da Sbenbio**, p. 153-171, 7 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.46667/renbio.v13i1.337>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília, 2012. Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf). Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 09/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/2020**. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-016-2020-10-09.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 19/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-019-2020-12-08.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de Esclarecimento 18 de março de 2020**. Brasília: MS, 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/uploads/documentos/phpdbte6g5e751f60aa1ee.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara emergência em saúde pública de importância nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: MS, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Brasília: MS, 2020. Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346?\\_ga=2.129024076.1747218696.1611771127-2034486728.1584228537](https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346?_ga=2.129024076.1747218696.1611771127-2034486728.1584228537). Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Portaria Ministério da Educação nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus- COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 mar. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020**. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.987-de-7-de-abril-de-2020-251562793>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020**. Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas; cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas; estipula medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para o enfrentamento à Covid-19; e altera a Lei nº 8.080, de 19 de

setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.021-de-7-de-julho-de2020-265632745>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRITO, T. N.; SANTANA, J. de J.; FERNANDES, M. N. Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-26, 2020.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p.60-81, Jan/Jun. 2003.

CARISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de políticas educacionais**, n. 10, p. 57–69, ago-dez. 2011.

CARVALHO, J. S. F. de. Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-13, 2020.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020.

CONNECTAS; CEPEDISA. **Boletim n.10. Direitos na pandemia: mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à COVID-19 no Brasil**. São Paulo: Conectas, 2021.

COSTIN, C. Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 43-51, dez. 2020.

ESCOLA, J. J. J. Comunicação Educativa: perspectivas e desafios com a covid-19. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-22, 2020.

DOWBOR, L. Paulo Freire e a revolução digital: a pedagogia do oprimido, hoje, tem um horizonte digital. **Unifreire**, ano 8, edição especial I – Centenário Paulo Freire,

dez. 2020, p. 143-151, dez. 2020. Disponível em:  
[https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista/revista\\_unifreire\\_2020.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista/revista_unifreire_2020.pdf). Acesso em: 04 mar. 2022.

FERREIRA, B.; ALVES, F. Juventude rural: Alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. *In*: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. Cap. 10. p. 243-258.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M, C. **O campo da educação do Campo**. 2019.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Prefácio. p. 9-21.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Bibliografia.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 149p. 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Política e educação**. *In*: FREIRE, A. M. de A. (org.). 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92 (n. especial), out. 2005.

FREITAS, L. C. Live: “Educação à distância, tecnologias e Educação do Campo” – **TV FONEC**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3bdh20KTWJ4>. Acesso em: 06 jul. 2021.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Nota pela reorganização do calendário escolar sem ensino remoto: em defesa do direito à Educação do Campo**. FONEC, 2 jun. 2020. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NOTA-FONEC-Pela-Reorganizacao-do-Calendario-Escolar-sem-Ensino-Remoto-2020.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

FUTEMMA, C. *et al.* A pandemia da Covid-19 e os pequenos produtores rurais: superar ou sucumbir?. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v. 16, n. 1, p. 1-18, abr. 2021.

GANZERT, A. Precarização do trabalho docente no Paraná: desafios para o



movimento sindical no contexto da pandemia. *In*: KESTRING, B. et al (orgs.). **Aulas não presenciais em tempos de Pandemia**: improviso, exclusão e precarização do ensino no Paraná. Curitiba: Platô Editorial, 2020. Cap. 12. p. 173-185.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020.

G1 GLOBO. Secretaria de Educação cancela Atividade Paraná após problemas técnicos em plataforma online. **G1 Globo**, 9 de junho de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2021/06/09/secretaria-de-educacao-cancela-atividade-parana-apos-problemas-tecnicos-em-plataforma-online.ghtml>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GIRALDO, V. Sessão Especial - MESA 6 - (Des)configuração da educação em tempos atuais: novos desafios para políticas públicas. **ANPEd Nacional**, outubro de 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9d1Gh7mGI\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=9d1Gh7mGI_8). Acesso em: 23 nov. 2021.

GONZAGA, L. L. Precariedade, improvisação e espírito de corpo: representações sociais discursivas de professores da educação básica acerca da sua práxis no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Prática Docente**, Mato Grosso, v. 5, n. 3, p. 1999-2015, 30 dez. 2020.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. de A.; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020.

HERMANN, N. A Aprendizagem da Dor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-12, 2020.

HORN, G. B. Esquerda volver! Posição: “Enfrentar e Resistir”!. *In*: KESTRING, B. et al (orgs.). **Aulas não presenciais em tempos de Pandemia**: improviso, exclusão e precarização do ensino no Paraná. Curitiba: Platô Editorial, 2020. Apresentação. p. 11-35.

HOSPITAL SANTA MÔNICA. **Como a pressão escolar afeta a saúde mental dos alunos?** Publicado em 24 nov. 2020. Disponível em: <https://hospitalsantamonica.com.br/como-a-pressao-escolar-afeta-a-saude-mental-dos-alunos/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

HUWS, U. Mundo material: o mito da economia imaterial. **Mediações: Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 24-54, 13 set. 2011. Universidade Estadual de Londrina.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. SIDRA – Sistema IBGE de Recuperação Automática. **Censo Agropecuário 2017**: Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/6754#resultado>. Acesso em: 03 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA. **Realização do ENEM 2020 (Exame Nacional do Ensino Médio)**.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 21 nov. 2021.

INSFRAN, F. F. N.; LADEIRA, T. A. “Remédios? Eu tomo vários.”: Adoecimento e medicalização docente no interior do estado do Rio de Janeiro. In: FACCI, M. Gonçalves D.; URT, S. da C. (orgs.). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, Ms: Editora UFMS, 2020. p. 319-348.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Ipardes**, Paraná, 2021.

KESTRING, B. *et al.* (org.). **Aulas não presenciais em tempos de Pandemia**: imprevisto, exclusão e precarização do ensino no Paraná. Curitiba: Platô Editorial, 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica** 1. 5. ed. Atlas: São Paulo, 2003.

LEAL, A. A. A.; RIBEIRO, L. P. Práticas religiosas, COVID-19 e campesinato: uma análise em dois momentos da pandemia a partir de um projeto de extensão. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, p. 1-24, 2020. Universidade Federal do Tocantins.

LIMA, D. de O.; NASSER, L. Avaliação no Ensino Remoto de Matemática: analisando categorias de respostas. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, p. 1-19, 22 dez. 2020.

LOPES, N. **Inep diz à Justiça que adiar Enem "coloca em risco políticas públicas"**. Publicado em 9 jan. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/01/09/inep-resposta-adiamento-enem-2020.htm>. Acesso em: 21 nov. 2021.

MACHADO, R. B. *et al.* Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-17, 8 dez. 2020. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARIN, J. O. B. *et al.* O Problema do Trabalho Infantil na Agricultura familiar: o caso da produção de tabaco em agudo-rs. **Resr**: Revista de economia e sociologia rural, Piracicaba-Sp, v. 4, n. 50, p. 763-785, dez. 2012.

MATUOKA, I. **Um retrato dos desafios da Educação do Campo no contexto de pandemia**. Publicado em 30 abr. 2021. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/um-retrato-dos-desafios-da-educacao-do-campo-no-contexto-da-pandemia/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de

pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, Confresa - MT, v. 18, p. 136-155, 4 ago. 2020. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense.

MELO, C. V. de; GONÇALVES, B. de O. Narrativas “a contrapelo” de crianças camponesas em meio à pandemia da Covid-19. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, n. 0, p. 1-21, 19 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MIRANDA, R. G. de. A EAD imposta e a negação do aprendizado. In: KESTRING, Bernardo; et al (org.). **Aulas não presenciais em tempos de Pandemia**: improviso, exclusão e precarização do ensino no Paraná. Curitiba: Platô Editorial, 2020. Cap. 3. p. 71-75.

MORAES, E. C. Reflexões acerca das Soft Skills e suas interfaces com a BNCC no contexto do Ensino Remoto. **Research, Society And Development**, v. 9, n. 10, p. 1-11, 28 out. 2020.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7- 25, 2001.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 13 maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MOREL, A. P. M. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021.

MORETO, F. **Política educacional em municípios de ampla extensão territorial na Região dos Campos Gerais do Paraná**: ênfase à educação do campo. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação - História e Política Educacional), Universidade Estadual de Ponta Grossa-Uepg, Ponta Grossa, 2016.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOURA, D. Sessão Especial - MESA 1 - Reconfigurações do Estado e as políticas de educação no Brasil. **ANPEd Nacional**, outubro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xbxwuOE-xOM>. Acesso em: 23 nov. 2021.

NASCIMENTO, I. S. do; SANTOS, P. C. dos. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 28, p. 122-130, jun. 2020. Universidade Estadual de Maringá.

NERI, M.; OSORIO, M. C. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **Revista NECAT**, v. 19, n. 10, p. 27-54, jul. 2021.

NÓVOA, A. LIVE - **Formação Continuada - Aula Magna. 2020.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nleo>. Acesso em: 21 nov. 2021.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. de C. Magalhães. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

OLIVEIRA, J. B. A. e; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020.

OLIVEIRA, M. Q. de. Docência na Educação Básica em tempos de pandemia: ações, estratégias pedagógicas e desafios enfrentados no ano letivo de 2020 da Escola Integral Professora Ana Cristina Rolim Machado. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 9, n. 12, p. 1-16, 30 dez. 2020.

PAES, F. C. de O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 129-149, 21 set. 2020.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Decreto nº 13.542, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de relevância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Palmeira: Prefeitura do Município, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/palmeira/decreto/2020/1354/13542/decreto-n-13542-2020-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-relev-ncia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid19>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Decreto nº 13.693, de 2 de junho de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de relevância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Palmeira: Prefeitura do Município, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/palmeira/decreto/2020/1370/13693/decreto-n-13693-2020-institui-regime-especial-para-o-desenvolvimento-das-atividades-escolares-municipais-na-forma-nao-presencial-como-medida-de-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-relevancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid19?r=c>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Decreto nº 14.156, de 21 de janeiro de 2021.** Complementa as medidas estabelecidas pelo Município para a iniciativa privada acerca do enfrentamento da emergência de saúde pública de relevância internacional decorrente do Coronavírus - COVID19. Palmeira: Prefeitura do Município, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/palmeira/decreto/2021/1416/14156/decreto-n-14156-2021-complementa-as-medidas-estabelecidas-pelo-municipio-para-a-iniciativa-privada-acerca-do-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-relevancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid19>. Acesso em: 24 jun. 2021.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Decreto nº 14.234, de 19 de fevereiro de 2021.** Altera dispositivos do Decreto Municipal nº 14.156 de 21 de janeiro de 2021, Decreto Municipal nº 13.718 de 18 de junho de 2020 e revoga o Decreto Municipal nº 13.811 de 05 de agosto de 2020 – COVID-19. Palmeira: Prefeitura do Município, 2021. Disponível em: <http://www.palmeira.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/DECRETO-N%C2%BA-14.2341.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Decreto nº 14.268, de 5 de março de 2021.** Complementa as medidas estabelecidas pelo Município para a iniciativa privada acerca do enfrentamento da emergência de saúde pública de relevância internacional decorrente do Coronavírus– COVID-19. Palmeira: Prefeitura do Município, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/palmeira/decreto/2021/1427/14268/decreto-n-14268-2021-complementa-as-medidas-estabelecidas-pelo-municipio-para-a-iniciativa-privada-acerca-do-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-relevancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid19>. Acesso em: 24 jun. 2021.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Decreto nº 14.303, de 16 de março de 2021.** Altera dispositivos do Decreto Municipal nº 14.268 de 05 de março de 2021, que complementam as medidas estabelecidas pelo Município para a iniciativa privada acerca do enfrentamento da emergência de saúde pública de relevância internacional decorrente do Coronavírus– COVID-19. Palmeira: Prefeitura do Município, 2021. Disponível em: <http://www.palmeira.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/D1430321-Altera-Decreto-14268-COVID-19.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Decreto nº 14.338, de 31 de março de 2021.** Altera dispositivos do Decreto Municipal nº 14.268 de 05 de março de 2021, que complementam as medidas estabelecidas pelo Município para a iniciativa privada acerca do enfrentamento da emergência de saúde pública de relevância internacional decorrente do Coronavírus– COVID-19. Palmeira: Prefeitura do Município, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/palmeira/decreto/2021/1433/14338/decreto-n-14338-2021-altera-dispositivos-do-decreto-municipal-n-14268-de-05-de-marco-de-2021-que-complementam-as-medidas-estabelecidas-pelo-municipio-para-a-iniciativa-privada-acerca-do-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-relevancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid19>. Acesso em: 24 jun. 2021.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Decreto nº 14.401, de 29 de abril de 2021.** Altera dispositivos do Decreto Municipal nº 14.268 de 05 de março de 2021, que complementam as medidas estabelecidas pelo Município para a iniciativa privada acerca do enfrentamento da emergência de saúde pública de relevância internacional decorrente do Coronavírus - COVID19. Palmeira: Prefeitura do Município, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/palmeira/decreto/2021/1441/14401/decreto-n-14401-2021-altera-dispositivos-do-decreto-municipal-n-14268-de-05-de-marco-de-2021-que-complementamas-medidas-estabelecidas-pelo-municipio-para-a-iniciativa->

privada-acerca-do-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-relevancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid19. Acesso em: 24 jun. 2021.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Informativo nº 01/2020, de 6 de maio de 2020.** Orientações gerais referentes as vídeoaulas para o Ensino Fundamental – Anos iniciais e Educação Infantil. Palmeira: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Informativo nº 02/2020, de 6 de maio de 2020.** Orientações gerais referentes as vídeoaulas para a Educação Infantil. Palmeira: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Orientação nº 02/2021, de 4 de fevereiro de 2021.** A Secretaria obedecendo a legislação específica sobre a pandemia causada pelo Coronavírus – COVID-19, e com objetivo de prevenir a transmissão, recomendamos ações às instituições escolares, bem como medidas comportamentais, cuja iniciativa cabe aos membros da comunidade escolar; profissionais, alunos e responsáveis. Essas recomendações são relevantes, tendo em vista que as escolas são ambientes fechados, com grande número de pessoas e com realização frequente de atividades coletivas. Palmeira: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Orientação nº 04/2021, de 5 de março de 2021.** A Secretaria obedecendo a legislação específica sobre a pandemia causada pelo Coronavírus – COVID-19, e com objetivo de prevenir a transmissão, recomenda medidas comportamentais e ações a todos os servidores das instituições de ensino, sendo assim determina a dinâmica do teletrabalho e organização através de escalonamento de forma presencial. Palmeira: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Parecer nº 03/2021, de 11 de março de 2021.** Parecer do retorno presencial de atividades escolares extracurriculares nas escolas da rede pública municipal de ensino a partir do dia 17 de maio de 2021. Palmeira: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Parecer nº 04/2021, de 11 de março de 2021.** Parecer do Projeto Piloto do Retorno às aulas presenciais para os alunos do 5º ano da Escolas Municipal Professor Eurides Teixeira de Oliveira a partir do dia 17 de maio de 2021. Palmeira: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

PALMEIRA. Prefeitura do Município. **Parecer nº 05/2021, de 1 de junho de 2021.** Parecer da ampliação do Projeto Piloto do retorno às aulas presenciais para os alunos do 5º ano de toda a rede municipal de Ensino a partir do dia 7 de junho e dos alunos do Infantil 5 (Pré-II) dos Centros Municipais de Educação Infantil e das Escolas Municipais do Campos a partir do dia 14 de junho de 2021. Palmeira: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. **Decreto nº 4258, de 17 de março de 2020.** Altera dispositivos do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Curitiba: Governo do Estado,

2020. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=232889&codTipoAto=11&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 28 jan. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. **Decreto nº 4316, de 21 de março de 2020**. Dispõe sobre a manutenção do abastecimento e distribuição de produtos necessários e essenciais, inclusive merendas escolares, na rede pública de ensino em decorrência da pandemia da COVID-19, e adota outras providências. Curitiba: Governo do Estado, 2020. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=233044&codTipoAto=11&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 28 jan. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. **Decreto nº 6637, de 20 de janeiro de 2021**. Altera o art. 8º do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus–COVID-19. Curitiba: Governo do Estado, 2021.

Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=244007&indice=1&totalRegistros=1&dt=21.5.2021.9.3.0.220>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. **Indicação n.º 01/2020 e Deliberação n.º 01/2020 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, de 31 de março de 2020**. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-

19 e outras providências. Curitiba: Governo do Estado, 2020. Disponível em:

<http://consed.org.br/media/download/5e86682a704da.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. **Indicação n.º 05/2020 e Deliberação n.º 05/2020 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, de 04 de setembro de 2020**.

Normas para o retorno das aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no ano letivo de 2020. Curitiba: Governo do Estado, 2020. Disponível em:

[http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao\\_05\\_20.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_05_20.pdf). Acesso em: 02 fev. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. **Indicação n.º 09/2020 e Deliberação CEE/CPn.º 09/2020 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, de 30 de novembro de 2020**.

Alteração da deliberação CEE/PR n.º 01/2020, para fins especificamente de conclusão do ano letivo de 2020. Curitiba: Governo do Estado, 2020. Disponível em:

[http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao\\_09\\_20.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_09_20.pdf). Acesso em: 02 fev. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. **Indicação/Deliberação nº 01/2021 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, de 5 de fevereiro de 2021**. Normas para a organização do ensino híbrido e outras providências, em vista do caráter excepcional, no ano letivo de 2021, no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: Governo do Estado, 2021. Disponível em:

[http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-02/deliberacao\\_01\\_21.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/deliberacao_01_21.pdf). Acesso em: 21 jun. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 1.111, de 11 de março de 2021**. Estabelece os critérios para o registro de frequência dos professores no ensino híbrido e/ou remoto durante a pandemia de Covid-19. Curitiba: Governo do Estado, 2021. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=245547&indice=1&totalRegistros=1&dt=21.5.2021.9.31.13.888>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 1.486, de 12 de abril de 2021**. Estabelece os procedimentos e regras a serem adotados para o retorno de estágio obrigatório e aulas práticas das disciplinas teórico-práticas para os estudantes dos cursos técnicos de nível médio, no âmbito do sistema estadual de ensino, em virtude da pandemia provocada pelo novo Coronavírus (Covid-19). Curitiba: Governo do Estado, 2021. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=246508&indice=1&totalRegistros=1&dt=21.5.2021.9.33.18.11>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 1014, de 3 de abril de 2020**.

Dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores do Quadro Próprio de Magistério – QPM e professores contratados em Regime Especial – CRES (PSS) para comporem o grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. Curitiba: Governo do Estado, 2020. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=233512&codTipoAto=13&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 28 jan. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 1016, de 3 de abril de 2020**.

Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. [Republicação - versão final]. Curitiba: Governo do Estado, 2020. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=233564&codTipoAto=13&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 28 jan. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 1249, de 20 de abril de 2020**.

Dispõe sobre a adequação do Calendário Escolar 2020 para a Rede Pública Estadual de Educação Básica. Curitiba: Governo do Estado, 2020. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=234095&indice=1&totalRegistros=1&dt=29.0.2021.17.44.25.952>. Acesso em: 29 jan. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 1259, de 28 de abril de 2020**.

Altera a Resolução n.º 1016 – GS/SEED, de 2020. Curitiba: Governo do Estado, 2020. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=234573&codTipoAto=13&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 29 jan. 2020.



PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 1522, de 7 de maio de 2020.** Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Curitiba: Governo do Estado, 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=235178&codTipoAto=13&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 29 jan. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 2.157, de 14 de maio de 2021.** Estabelece de forma excepcionalíssima os procedimentos para teletrabalho aos professores e pedagogos com vulnerabilidades médicas em exercício nas instituições de ensino da rede pública estadual, conforme Resolução SESA n.º 98/2021. Curitiba: Governo do Estado, 2021. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=248084&indice=1&totalRegistros=1&dt=21.5.2021.9.35.22.967>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 2.265, de 21 de maio de 2021.** Regulamenta o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares das instituições de ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Curitiba: Governo do Estado, 2021. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=248433&indice=1&totalRegistros=1&dt=21.5.2021.9.38.43.150>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 208, de 25 de janeiro de 2021.** Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas instituições estaduais de ensino do Paraná. Curitiba: Governo do Estado, 2021. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=244172&indice=1&totalRegistros=2&dt=21.5.2021.9.5.53.625>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 3943, de 09 de outubro de 2020.** Regulamenta o processo de retorno gradativo das atividades presenciais extracurriculares nas instituições de ensino estaduais, municipais e privadas no âmbito do Estado do Paraná, em conformidade com os termos dispostos na Resolução da Secretaria de Estado da Saúde / SESA nº 1.231 de 9 de outubro de 2020. Curitiba: Governo do Estado, 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=240217&indice=1&totalRegistros=1&dt=2.1.2021.19.48.15.529>. Acesso em: 02 fev. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 4057, de 20 de outubro de 2020.** Estabelece de forma excepcionalíssima o regime e a rotina de trabalho nas instituições de ensino da Rede Estadual de Educação, revoga as Resoluções n.º 891/2020, n.º 1.733/2020, n.º 3.423/2020 e n.º 3.944/2020 – GS/SEED e dá outras providências. Curitiba: Governo do Estado, 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=240811&indice=1&totalRegistros=1&dt=2.1.2021.19.58.59.565>. Acesso em: 02 fev.

2020.

PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 541, de 29 de janeiro de 2021.** Estabelece de forma excepcionalíssima os procedimentos para afastamento dos professores que apresentam vulnerabilidades médicas, conforme Resolução SESA n.º 1.433/2020. Curitiba: Governo do Estado, 2021. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=244387&indice=1&totalRegistros=3&dt=21.5.2021.9.22.6.439>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 543, de 29 de janeiro de 2021.** Estabelece atribuições e responsabilidades das mantenedoras integrantes do Sistema Estadual de Ensino no cumprimento das aulas presenciais disposto no Decreto Estadual n.º 6.637/2021. Curitiba: Governo do Estado, 2021. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=244294&indice=1&totalRegistros=3&dt=21.5.2021.9.25.44.399>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. **Resolução SEED nº 673, de 9 de fevereiro de 2021.** Estabelece as atividades escolares na forma presencial e não presencial síncrona para o ano letivo de 2021. Curitiba: Governo do Estado, 2021. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=244610&indice=1&totalRegistros=2&dt=21.5.2021.9.28.27.818>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. de. **Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano.** IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Governo Federal. Brasília, 2021.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim da Conjuntura (Boca)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

PIFFERO, E. de L. F. et al. Metodologias ativas e o ensino remoto de biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas. **Research, Society And Development**, v. 9, n. 10, p. 1-19, 19 set. 2020.

PIMENTEL, G. S. R.; COITÉ, S. L. S. Política curricular e Educação do Campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia. **FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 267-282, jan./mar. 2021.

PINHEIRO, L. **Trabalho e educação de jovens do campo no município de Palmeira/PR.** 2018. 114 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa, 2018.

PITANO, S. de C.; NOAL, R. E. Paulo Freire e a Geografia: diálogos com Milton Santos. **Geografia Ensino & Pesquisa**, p. 78, 20 abr. 2017. Universidad Federal de Santa Maria.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre a espera e a urgência: propostas

educacionais remotas para crianças com síndrome congênita do zika vírus durante a pandemia da Covid-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In*: VON SIMSON, Olga de Moraes (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988. Cap. 2. p. 14-43.

REUNIÃO ANPED NACIONAL. Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo. **40ª Reunião Nacional**, set./out., 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/content/40a-reuniao-nacional-set-out-2021-educacao-como-pratica-de-liberdade-cartas-da-amazonia-para>. Acesso em: 22 nov. 2021..

REZERA, D. do N.; D’ALEXANDRE, R. G. A educação de crianças e jovens durante a pandemia da Covid-19. Tem alguém aí, ou vamos apenas cumprir tarefas?. **Saber e Educar**, p. 1-14, 2021.

SAMPAIO, C. Bolsonaro repete postura e veta novo PL que previa socorro para agricultura familiar. **Brasil de Fato**, 17 set. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/09/17/bolsonaro-repete-postura-e-veta-novo-pl-que-previa-socorro-para-agricultura-familiar>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SAMPAIO, R. M. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society And Development**, v. 9, n. 7, p. 1-16, 20 mai., 2020.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. 176 p.

SANTOS, M.. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. *In*: SILVA, E. da; NEVES, G. R.; MARTINS, L. B. (orgs.). Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SANTOS, M. da S.; SANT’ANNA, N. da F. P. Reflexões sobre os desafios para a aprendizagem matemática na Educação Básica durante a quarentena. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, p. 1-22, 17 dez. 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, D. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. *In*: BRITO, S. H. A. de et al. (orgs.). **A Organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D.. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHLINDWEIN, L. M.; TRINDADE, P. dos S.; LEAL, G. K. S. Infância e pandemia: conhecimento nas ondas do rádio em Parintins/am. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-18, nov. 2020.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. De; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 144p. 2002.

SCHNEIDER, S. Território, Ruralidade e Desenvolvimento. *In*: VELÁSQUEZ LOZANO, F.; MEDINA, J. G. F. (Editores). (orgs.). **Las Configuraciones de los Territorios Rurales en el Siglo XXI**. 1 ed. Bogotá/Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2009, v. 1, p. 67-108.

SILVA, F. C. dos S.; PEIXOTO, G. T. B. Percepção dos professores da rede estadual do Município de São João da Barra - RJ sobre o uso do Google Classroom no ensino remoto emergencial. **Research, Society And Development**, v. 9, n. 10, p. 1-24, 9 out. 2020.

SILVA, M. G. da. et al. Ensino de arte em tempos de pandemia causada pela COVID-19: desafios dos professores com o ensino remoto no sul do amazonas. **Research, Society And Development**, v. 9, n. 12, p. 1-26, 27 dez. 2020.

SOUZA, E. C. de.; RAMOS, M. D. P. Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 806-822, dez. 2020. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

SOUZA, E. de. Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-18, dez. 2020.

SOUZA, F. F. de.; DAINEZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020.

SOUZA, K. R. de.; et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. 1-14, jan. 2021.

SOUZA, M. A. de. (org.). **Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018.

SOUZA, M. A. de.; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; FONTANA, Maria Iolanda. Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de escolas públicas rurais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 16, p. 1614-1631, dez. 2020.

TEIXEIRA, Y. N. et al. Metodologias ativas em tempos de aulas remotas: compreendendo as diferenças entre o ensino público e privado em cidades do interior do ceará. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 9, n. 12, p. 1- 21, 29 dez. 2020.

TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) Domicílios. **Domicílios com acesso à internet**. 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

TRANIER, J. *et al.* Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. **Práxis Educativa**, Santa Rosa, La Pampa, Argentina, v. 24, n. 2, p. 1-18, mai. 2020. Universidad Nacional de La Pampa. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203>.

VIEIRA, C.; COIMBRA, S. G. B. O conceito de criatividade docente. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. , p. 884-896, 11 dez. 2020.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – MAPEAMENTO DAS REVISTAS ONDE SE ENCONTRA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DE EDUCAÇÃO E PANDEMIA DA COVID-19 ANALISADA

(continua)

ISSN	Revista	Vínculo	Classificação	Nº. de trabalhos	Dossiês
1981-7746	Trabalho, Educação e Saúde (TES) – (Online)	Fiocruz/ Rio de Janeiro SUDESTE	B2	2	Notas de conjuntura - covid-19 em pauta
0103-4014 1806-9592	Estudos Avançados – (Online)	IEA-USP/ São Paulo SUDESTE	A1	2	Impactos da Covid-19
0104-4036 1809-4465	Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação	Fundação CESGRANRIO/ Rio de Janeiro SUDESTE	A1	1	A educação e a Covid-19
0034-7612 1982-3134	RAP (Revista de Administração Pública) (Impresso)	FGV EBAPE/ Rio de Janeiro SUDESTE	A2	1	Respostas governamentais à pandemia da COVID-19
---	Scielo Scientific Electronic Library Online	---	---	2	---
0328-9702 2313-934X	Práxis educativa/ Santa Rosa – La Pampa (Argentina)	Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam argentina	A4	1	Tempos de pandemia, tempos de possibilidade
2358-1840 0101-3262	Educação e Sociedade CADERNOS CEDES	CEDES- Unicamp- SUDESTE	A1	1	O que esperar
1517-9702 1678-4634	Educação e Pesquisa	USP/São Paulo SUDESTE	A1	1	---
0104-754X 1982-8918	Revista Movimento	UFRGS / Rio Grande do Sul SUL	B2	1	---

(continuação)

ISSN	Revista	Vínculo	Classificação	Nº. de trabalhos	Dossiês
0100-3143 2175-6236	Educação e Realidade	UFRGS / Rio Grande do Sul SUL	A1	4	As lições da pandemia
2674-8266 2176-7955	Revista Linguagem em Foco	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE / Fortaleza NORDESTE	B1	1	Número atemático
2526-2149	Revista Prática Docente	IFMT- Campus Confres a / Mato Grosso CENTRO- OESTE	A3	1	---
1982-1867	REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio	Associação Brasileira de Ensino de Biologia / Rio de Janeiro e Espírito Santo – Regional 2 SUDESTE	B4	2	---
2525-3409	Research, Society and Development	Grupo de Pesquisa Metodologias em Ensino e Aprendizagem em Ciências da Universidade Federal de Itajubá (Sudeste)- Campus Itabira	A3	6	
1983-1579	Revista Espaço do Currículo (Online)	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), da Universidade Federal da Paraíba, Campus NORDESTE	A4	1	---



(conclusão)

ISSN	Revista	Vínculo	Classificação	Nº. de trabalhos	Dossiês
1809-4031 1809-4309	Práxis Educativa, Ponta Grossa (Impresso)	Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual de Ponta Grossa SUL	A1	3	“Adiando o fim da escola”
1647-2144	Saber e Educar	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - Porto, Portugal	B2	2	“Escolas encerradas: que educação em tempos de Covid-19?”
2177-2894	Revista Thema	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)	A3	1	Edição Especial COVID-19
2675-5246	Revista Baiana de Educação Matemática	PPGESA – UNEB SUL	---	2	---
1516-1803 2238-1465	Caderno de Administração (UEM)	Departamento de Administração da Universidade Estadual de Maringá (DAD/UEM) SUL	B3	1	“Cenário e polissemia nas pesquisas em administração e o contexto de pandemia”

Fonte: Dados retirados das revistas, organizados pela autora.

APÊNDICE B – PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO E AFINS QUALIS-CAPES A1

(continua)

REVISTA	ISSN
ALFA: REVISTA DE LINGUISTICA (UNESP. ONLINE)	1981-5794
AMBIENTE & SOCIEDADE (ONLINE)	1809-4422
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA	2175-3431
AVALIAÇÃO: REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	1414-4077
BAKHTINIANA: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO	2176-4573
BOLEMA: BOLETIM DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ONLINE)	1980-4415
BOLETIM - CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS (UEL)	0102-6968
BOLETIM DO MUSEU INTEGRADO DE RORAIMA (ONLINE)	2317-5206
BOLETIM GOIANO DE GEOGRAFIA (ONLINE)	1984-8501
CADERNO CRH (ONLINE)	1983-8239
CADERNO DE GEOGRAFIA (PUCMG. IMPRESSO)	0103-8427
CADERNOS CEDES (IMPRESSO)	0101-3262
CADERNOS DE ESTUDOS LINGUISTICOS	2447-0686
CADERNOS DE PESQUISA	2357-8130
CADERNOS DE TRADUÇÃO (FLORIANÓPOLIS. ONLINE)	2175-7968
CADERNOS NIETZSCHE	1413-7755
CADERNOS PAGU (UNICAMP)	1809-4449 0104-8333
CURRICULO SEM FRONTEIRAS	1645-1384
DADOS REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - IESP-UERJ	1678-4588
DELTA. DOCUMENTAÇÃO DE ESTUDOS EM LINGUÍSTICA TEÓRICA E APLICADA	1678-460X
DIREITO PÚBLICO (ONLINE)	2236-1766
EDUCAÇÃO & SOCIEDADE	1678-4626
EDUCAÇÃO E PESQUISA	1678-4634
EDUCAÇÃO E REALIDADE – UFRGS	2175-6236
EDUCAÇÃO EM REVISTA (UFMG - ONLINE)	1982-6621
EDUCAR EM REVISTA – UFPR	1984-0411
ENSAIO - AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	1809-4465
ESPAÇO JURÍDICO	1519-5899
ESTUDOS AVANÇADOS – (ONLINE)	1806-9592
ESTUDOS DE LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	2316-4018
ESTUDOS DE PSICOLOGIA (PUCCAMP. IMPRESSO)	0103-166X
ESTUDOS DE PSICOLOGIA (UFRN)	1413-294X
ESTUDOS FEMINISTAS – UFSC	1806-9584
ESTUDOS HISTÓRICOS (RIO DE JANEIRO) – FGV (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS)	0103-2186
HISTÓRIA (SÃO PAULO)	1980-4369
HISTÓRIA AGRÁRIA - REVISTA DE AGRICULTURA E HISTÓRIA RURAL	1900-6152
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (UFPEL)	1414-3518
HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA	1983-9928
REVISTA HORIZONTES ANTROPOLÓGICOS - UFRGS	0104-7183
INTERFACES DA EDUCAÇÃO - UEMS	2177-7691

(continuação)

<b>REVISTA</b>	<b>ISSN</b>
JUSTIÇA DO DIREITO (UPF)	1413-7038
KRITERION - REVISTA DE FILOSOFIA - UFMG	1981-5336
LETRAS DE HOJE – PUCRS	1984-7726
LINGUAGEM EM DISCURSO - UNISUL	1982-4017
LUA NOVA (IMPRESSO)	0102-6445
MANA (RIO DE JANEIRO. ONLINE)	1678-4944
MANUSCRITO (UNICAMP)	0100-6045
MATRIZES (ONLINE)	1982-8160
MERCATOR – REVISTA DE GEOGRAFIA - UFC	1984-2201
NOVOS ESTUDOS CEBRAP (IMPRESSO)	0101-3300
NOVOS ESTUDOS JURÍDICOS (ONLINE)	2175-0491
OPINIÃO PÚBLICA – UNICAMP	1807-0191
OPUS (PORTO ALEGRE)	0103-7412
ORFEU – UDESC	2525-5304
PAIDÉIA (USP. RIBEIRAO PRETO. IMPRESSO)	0103-863X
PAPÉIS (UFMS)	1517-9257
PAPIA (BRASILIA)	0103-9415
PRÁXIS EDUCATIVA (IMPRESSO)	1809-4031
PRÓ-POSIÇÕES (UNICAMP. ONLINE)	1980-6248
PSICO (PUCRS. IMPRESSO)	0103-5371
PSICOLOGIA & SOCIEDADE (ONLINE)	1807-0310
PSICOLOGIA E SOCIEDADE (IMPRESSO)	0102-7182
PSICOLOGIA EM ESTUDO (IMPRESSO) - UEM	1413-7372
PSICOLOGIA: REFLEXÃO E CRÍTICA - UFRGS	1678-7153
PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA (BRASILIA. ONLINE)	1806-3446
RELIGIÃO & SOCIEDADE	1984-0438
REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA	2178-4884
REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS CRIMINAIS	1415-5400
REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS (IMPRESSO)	0102-6909
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	1809-449X
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	1413-6538
REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO DE FÍSICA	1806-1117
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS DA PRESENÇA	2237-2660
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO	0102-3098
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS	1944-1951
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS POLÍTICOS	0034-7191 2359-5736
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS URBANOS E REGIONAIS	2317-1529
REVISTA BRASILEIRA DE GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	1809-239X
REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA (IMPRESSO)	0102-0188
REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	2238-0094
REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA INTERNACIONAL (ONLINE)	1983-3121
REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICAS PÚBLICAS	2236-1677
REVISTA DE DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS	2175-6058
REVISTA DE HISTÓRIA	2316-9141
REVISTA DE HISTÓRIA REGIONAL	1414-0055
REVISTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA UFMA	2178-2865
REVISTA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA (UFPR. IMPRESSO)	0104-4478

(conclusão)

<b>REVISTA</b>	<b>ISSN</b>
REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS	2316-901X
REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO	1645-7250
REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	2175-3539
REVISTA SOCIEDADE E ESTADO	1980-5462
REVISTA USP	0103-9989
SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE	0101-6628
SIGNO (UNISC. ONLINE)	1982-2014
SOCIOLOGIA & ANTROPOLOGIA	2238-3875
SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS	2182-7907
SOCIOLOGIAS (UFRGS. IMPRESSO)	1517-4522
TEMAS EM PSICOLOGIA	2175-3652
TEMPO (NITERÓI. ONLINE)	1980-542X
TEMPO E ARGUMENTO	2175-1803
TEMPO SOCIAL (USP. IMPRESSO)	0103-2070
TEXTOS & CONTEXTOS (PORTO ALEGRE)	1677-9509
TOPOI (RIO DE JANEIRO)	1518-3319

Fonte: Dados retirados das revistas, organizados pela autora.

APÊNDICE C – PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO E AFINS QUALIS-CAPES A2

(continua)

REVISTA	ISSN
ACTA GEOGRÁFICA (UFRR)	1980-5772
AGENDA POLÍTICA	2318-8499
AGORA ( PPGTP/UFRJ)	1516-1498
AMAZÔNIA - REVISTA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS	2317-5125
AMAZÔNICA: REVISTA DE ANTROPOLOGIA (IMPRESSO)	1984-6215
ANAIS DA ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS (IMPRESSO)	0001-3765
ANAIS DO MUSEU PAULISTA: HISTÓRIA, CULTURA E MATERIAL (IMPRESSO)	0101-4714
ANOS 90 (UFRGS. IMPRESSO)	0104-236X
ANTROPOLÍTICA (UFF)	1414-7378
ANUÁRIO ANTROPOLÓGICO	0102-4302
ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOLOGIA	0100-8692
ATELIÉ GEOGRÁFICO (UFG)	1982-1956
CADERNO DE LETRAS (UFPEL)	0102-9576
CADERNOS DA ESCOLA DE COMUNICAÇÃO (UNIBRASIL)	1679-3366
CADERNOS DE ARTE E ANTROPOLOGIA	2238-0361
CADERNOS DE FILOSOFIA ALEMÃ	1413-7860
CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (UFU.)	1807-3859
CADERNOS DE PSICOLOGIA SOCIAL DO TRABALHO (USP)	1516-3717
CADERNOS DO LEPAARQ (UFPEL)	1806-9118
CADERNOS METRÓPOLE (PUCSP)	1517-2422
CAMINHOS DE GEOGRAFIA (UFU)	1678-6343
CAMPO – TERRITÓRIO	1809-6271
CAPOEIRA - REVISTA DE HUMANIDADES E LETRAS	2359-2354
CIÊNCIA & EDUCAÇÃO	1980-850X
CIVITAS - REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS (IMPRESSO)	1519-6089
COGNITIO (PUCSP)	1518-7187
COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO (USP)	0104-6829
CONTRACAMPO (UFF)	1414-7483
DEBATES EM EDUCAÇÃO	2175-6600
DESENREDO	2236-5400
DESENREDOS	2175-3903
DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE (UFPR)	1518-952X
DESENVOLVIMENTO EM DEBATE	2176-9257
DIACRÍTICA (ON LINE)	2183-9174
DIALOGOS (MARINGÁ. IMPRESSO)	1415-9945
DISCURSO	2318-8863
DISSERTATIO (UFPEL)	1413-9448
DOIS PONTOS (UFPR)	1807-3883
DOMÍNIOS DE LINGUAGEM	1980-5799
ECO (UFRJ)	0104-6160
E-COMPOS (BRASÍLIA)	1808-2599
EDUCAÇÃO (PORTO ALEGRE)	0101-465X
EDUCAÇÃO (UFMS)	0101-9031
EDUCAÇÃO E FILOSOFIA (UFU. IMPRESSO)	0102-6801
EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL (UNICAMP)	1676-2592

(continuação)

<b>REVISTA</b>	<b>ISSN</b>
EDUCAÇÃO UNISINOS	1519-387X
EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO & TECNOLOGIAS	1646-933X
EM PAUTA	2238-3786
ENCONTROS BIBLI (ONLINE)	1518-2924
ENSAIO: PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ONLINE)	1983-2117
ESBOÇOS	2175-7976
ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (ONLINE)	1984-932X
ESTUDOS LINGUISTICOS (SAO PAULO. 1978)	1413-0939
FILOSOFIA AURORA	1980-5934
FILOSOFIA UNISINOS	1984-8234
FÓRUM LINGUISTICO	1984-8412
FRACTAL: REVISTA DE PSICOLOGIA	1984-0292
GALÁXIA	1519-311X
GEO UERJ	1981-9021
GEOSUL	2177-5230
GEOUSP: ESPAÇO E TEMPO	2179-0892
GRAGOATA (PROGRAMAS DE POS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – UFF)	2358-4114
HISTÓRIA ORAL (RIO DE JANEIRO)	1516-7658
HISTÓRIA REVISTA	1414-6312
HISTÓRIA UNISINOS	1519-3861
HISTÓRIA: DEBATES E TENDÊNCIAS (PASSO FUNDO)	1517-2856
HUMANIDADES & INOVAÇÃO	2358-8322
ILHA. REVISTA DE ANTROPOLOGIA	1517-395X
INFORMAÇÃO & INFORMAÇÃO	1414-2139
INFORMAÇÃO & SOCIEDADE: ESTUDOS (UFPB)	0104-0146
INTERAÇÃO EM PSICOLOGIA	1981-8076
INTERCOM: REVISTA BRASILEIRA DE CIENCIAS DA COMUNICACAO	1980-3508
INTERDISCIPLINAR: REVISTA DE ESTUDOS EM LÍNGUA E LITERATURA	1980-8879
INTERESPAÇO: REVISTA DE GEOGRAFIA E INTERDISCIPLINARIDADE	2446-6549
LETRAS (UFSM)	1519-3985
LIINC EM REVISTA	1808-3536
LINGUISTICA (RIO DE JANEIRO)	1808-835X
LUMINA (JUIZ DE FORA)	1516-0785
MEMÓRIAS DO INSTITUTO OSWALDO CRUZ (ONLINE)	1678-8060
MOARA (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – UFPA)	2358-0658
O QUE NOS FAZ PENSAR (PUCRJ)	0104-6675
O SOCIAL EM QUESTÃO	1415-1804
ORGANIZAÇÕES & SOCIEDADE	1413-585X
OUIROUVER (UBERLÂNDIA. IMPRESSO)	1809-290X
PARÁGRAFO: REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA FIAM-FAAM	2317-4919
PASSAGENS: REVISTA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA POLÍTICA E CULTURA JURÍDICA	1984-2503
PERSPECTIVA	2175-795X
PERSPECTIVAS EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	1981-5344
PHILOSOPHOS - REVISTA DE FILOSOFIA	1982-2928
PRÁXIS EDUCACIONAL (ONLINE)	2178-2679

(continuação)

<b>REVISTA</b>	<b>ISSN</b>
PRINCIPIA (UFSC)	1414-4247
PROLÍNGUA (JOÃO PESSOA)	1983-9979
PSICOLOGIA CLINICA	1980-5438
PSICOLOGIA USP	1678-5177
PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO (ONLINE)	1982-3703 1982-3703
PSICO-USF (IMPRESSO)	1413-8271
RAÍDO – LETRAS	1984-4018
REMHU (BRASÍLIA) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DA MOBILIDADE HUMANA	1980-8585 2237-9843
REVISTA (CON)TEXTOS LINGUISTICOS	2317-3475
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA	2236-3904
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS DE DEFESA	2358-3916
REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	1806-5104 1984-2686
REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO	1678-166X
REVISTA CATHEDRA (MULTIDISCIPLINAR DAS FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO. IVAÍ. IVAIPORÃ: UNIVALE)	2007-2198
REVISTA CONTRACAMPO	2238-2577
REVISTA DA ABEM	1518-2630
REVISTA DA ABRALIN	1678-1805
REVISTA DA ANPOLL (ONLINE)	1982-7830
REVISTA DA FUNDARTE	1519-6569
REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (IMPRESSO)	0034-7612
REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM	0104-0588
REVISTA DE PSICOLOGIA: TEORIA E PRÁTICA (ONLINE)	1980-6906
REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL	1981-416X
REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO	2526-1347 0101-4366
REVISTA DO GELNE – ESTUDOS LINGUISTICOS	1517-7874
REVISTA DO SELL – LINGUISTICA - UFTM	1983-3873
REVISTA ECO-POS (ONLINE)	2175-8689
REVISTA ECOS (CÁCERES)	1806-0331
REVISTA E-CURRICULUM (PUCSP)	1809-3876
REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO (ONLINE)	1981-1802
REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONLINE)	1984-686X
REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA UFMT	2238-2097
REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO (SÃO CARLOS)	1982-7199
REVISTA ESPAÇO ABERTO	2236-1367
REVISTA FAEÉBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	0104-7043
REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO - UNESP	2446-8606
REVISTA LATINO-AMERICANA DE GEOGRAFIA E GÊNERO - UEPG	2177-2886
REVISTA LETRAS (UFSC/ONLINE)	2176-1485
REVISTA LETRAS – UFPR	2236-0999
REVISTA LINGUAGEM & ENSINO (ONLINE)	1983-2400
REVISTA LINGUISTICA	2238-975X

(conclusão)

<b>REVISTA</b>	<b>ISSN</b>
REVISTA NERA (UNESP) - NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA	1806-6755
REVISTA PEGADA ELETRÔNICA (ONLINE) – UNESP – REVISTA DA GEOGRAFIA DO TRABALHO	1676-3025
REVISTA PSICOLOGIA: ORGANIZAÇÕES E TRABALHO	1984-6657
REVISTA TEIAS (UERJ. ONLINE)	1982-0305
REVISTA TELLUS - NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS (NEPPI) DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB).	2359-1943 1519-9452
REVISTA TODAS AS LETRAS (MACKENZIE. ONLINE)	1980-6914 1517-1000
ROTEIRO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	2177-6059
SER SOCIAL – UNB	2178-8987
SIGNUM [LONDRINA]: ESTUDOS DE LINGUAGEM	2237-4876
SINTESE (BELO HORIZONTE. 1974)	0103-4332
SOCIEDADE & NATUREZA (UFU. ONLINE)	1982-4513
TEMÁTICA – UFPB	1807-8931
TEMPOS HISTÓRICOS (EDUNIOESTE)	1517-4689
TENSÕES MUNDIAIS (IMPRESSO)- PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA (PPGS), BEM COMO AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS (PPPP), AMBOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE).	1809-3124
TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS (UFMT)	1519-4183 1984-9036
TRABALHOS EM LINGUISTICA APLICADA	2175-764X
TRADUZIR-SE- PROGRAMA DE GRADUAÇÃO EM LETRAS - FEUC	2447-2409
TRANS/Form/AÇÃO (UNESP. MARÍLIA. ON LINE)	1980-539X
VEREDAS – REVISTA INTERDISCIPLINAR DE HUMANIDADES	2595-3508
VERITAS ONLINE – FILOSOFIA	1984-6746

Fonte: Dados retirados das revistas, organizados pela autora.



APÊNDICE D – PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO E AFINS QUALIS-CAPES A3

(continua)

<b>REVISTA</b>	<b>ISSN</b>
ACENO - REVISTA DE ANTROPOLOGIA DO CENTRO-OESTE	2358-5587
A COR DAS LETRAS (UEFS)	1415-8973 2594-9675
ACERVO: REVISTA DO ARQUIVO NACIONAL	2237-8723
ACTIO: DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS	2525-8923
AEDOS: REVISTA DO CORPO DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA	1984-5634
ALEXANDRIA (UFSC)	1982-5153
AMBIENTE CONSTRUÍDO (SÃO PAULO. UFRGS)	1415-8876 1678-8621
ARETÉ (MANAUS) – UEA	1984-7505
ARTCULTURA (UFU)	1516-8603
BOLETIM DE GEOGRAFIA (ONLINE)	2176-4786
CADERNOS CAJUÍNA – REVISTA INTERDISCIPLINAR	2448-0916
CADERNOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE-UFBA	2525-6904
CADERNOS DE HISTÓRIA – PUC MINAS	2237-8871 1679-5636
CADERNOS DE PESQUISA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	2178-2229
CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS (ONLINE) -	1809-4163
CADERNOS DO CEOM - UNOCHAPECO	2175-0173
CADERNOS DO TEMPO PRESENTE - UFS	2179-2143
CADERNOS ENAP	0104-7078
CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA	2176-8625
CANTAREIRA (UFF) – HISTÓRIA	1677-7794
CARTA INTERNACIONAL- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS - BELO HORIZONTE	2526-9038 1413-0904
CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	1518-8353 0100-1965
CIÊNCIA E NATURA	0100-8307
CIÊNCIA E SAÚDE COLETIVA	1413-8123
CIÊNCIA EM TELA – UFRJ	1984-154X
CIÊNCIA GEOGRÁFICA	1413-7461
CONJECTURA: FILOSOFIA E EDUCACAO	2178-4612 0103-1457
CONTEMPORANEA (UFBA. ONLINE)	1809-9386
CONTEXTO (UFES)	2358-9566 1519-0545
CONTRAPONTO (ONLINE)	1984-7114
DEVIRE: CINEMA E HUMANIDADES	1679-8503 2179-6483
EAD EM FOCO - REVISTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	2177-8310
ECCOS REVISTA CIENTÍFICA (ONLINE)	1983-9278
DILEMAS: REVISTA DE ESTUDOS DE CONFLITO E CONTROLE SOCIAL	1983-5922

(continuação)

<b>REVISTA</b>	<b>ISSN</b>
DIMENSÕES: REVISTA DE HISTÓRIA DA UFES	2179-8869
DIREITOS FUNDAMENTAIS & JUSTIÇA	1982-1921
EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA (ONLINE)	2238-1279
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM REVISTA (SÃO PAULO)	1517-3941
EDUCAÇÃO, GESTÃO E SOCIEDADE. REVISTA	2179-9636
EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CULTURAS	0872-7643
EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA	1981-8106
EM QUESTÃO	1807-8893
E-MOSAICOS REVISTA MULTIDISCIPLINAR DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA DO INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA (CAP-UERJ)	2316-9303
ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	2237-8448
ENSINO DA MATEMÁTICA EM DEBATE	2358-4122
ENSINO EM RE-VISTA (UFU. IMPRESSO)	0104-3757
ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA EM REVISTA	2237-4450
ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM PSICOLOGIA	2236-6407
ESTUDOS SOCIEDADE E AGRICULTURA (ONLINE)	2526-7752 1413-0580
FENIX: REVISTA DE HISTORIA E ESTUDOS CULTURAIS	1807-6971
FÓLIO - REVISTA DE LETRAS	2176-4182
FRONTEIRAS (CAMPO GRANDE)	1517-9265
GEOGRAFIA. ENSINO & PESQUISA (UFSM)	0103-1538
HISTÓRIA E CULTURA	2238-6270
HISTÓRIA E ENSINO	2238-3018
HISTÓRIA. QUESTÕES E DEBATES	0100-6932 2447-8261
INFORMAÇÃO & TECNOLOGIA (ITEC)	2358-3908
INTER-AÇÃO (UFG. ONLINE)	1981-8416
INTEXTO	1807-8583
INVESTIGAÇÕES EM ENSINO DE CIÊNCIAS (ONLINE)	1518-8795
INTERAÇÕES (CAMPO GRANDE)	1518-7012 1984-042X
JORNAL DE POLITICAS EDUCACIONAIS	1981-1969
LETRAS & LETRAS (ONLINE)	1981-5239
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	1518-0743 2526-8449
LINHAS	1984-7238 1518-367X
LINHAS CRÍTICAS (UNB)	1516-4896
MATRAGA	2446-6905
ORGANIZAÇÕES EM CONTEXTO (IMPRESSO)	1809-1040
OUTROS TEMPOS	1808-8031
PENSAMIENTO PSICOLOGICO	1657-8961
PERCURSOS (UDESC) IMPRESSA	1519-5589
PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	2359-2842
PONTA DE LANÇA (UFS)	1982-193X
PONTODEACESSO (UFBA)	1981-6766
PRINCIPIA (JOÃO PESSOA)	1517-0306

(continuação)

<b>REVISTA</b>	<b>ISSN</b>
PROJETO HISTÓRIA (PUCSP)	0102-4442
PROSPECTIVA (PORTO ALEGRE)	1677-8065
PSICOLOGIA EM REVISTA (IMPRESSA)	1677-1168
QUESTÕES TRANSVERSAIS - REVISTA DE EPISTEMOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO	2318-6372
RA'E GA: O ESPAÇO GEOGRÁFICO EM ANÁLISE	2177-2738
RECORTE (UNINCOR)	1807-8591
RENCIMA	2179-426X
RESGATE: REVISTA INTERDISCIPLINAR DE CULTURA	2178-3284
RETRATOS DA ESCOLA	2238-4391
REVISTA ANAGRAMA (USP)	1982-1689
REVISTA BRASILEIRA DE APRENDIZAGEM ABERTA E A DISTÂNCIA	1806-1362
REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	2595-7376
REVISTA BRASILEIRA DE FISIOLÓGIA DO EXERCÍCIO	1677-8510
REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA & CIÊNCIAS SOCIAIS	2175-3423
REVISTA CIRANDA (UNIMONTES)	1982-0097
REVISTA COMPOLITICA	2236-4781
REVISTA COMUNICAÇÕES	2238-121X
REVISTA CON-CIENCIA	2310-0265
REVISTA CRIAÇÃO & CRÍTICA	1984-1124
REVISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	1676-8868 2526-9062
REVISTA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA	2236-6377
REVISTA DE ENSINO, EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS	2447-8733
REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ENSINO TECNOLÓGICO	2446-774X
REVISTA DE GEOPOLITICA	2177-3246
REVISTA DE HISTÓRIA DA UEG	2316-4379
REVISTA ELETRÔNICA DE CIÊNCIA POLITICA	2236-451X
REVISTA ELETRÔNICA HISTÓRIA EM REFLEXÃO (UFGD)	1981-2434
REVISTA ELETRÔNICA PEDAGOGIA EM FOCO (ITURAMA - MG)	2178-3039
REVISTA EDUCAÇÃO E LINGUAGENS	2238-6084
REVISTA E-SCRITA: REVISTA DO CURSO DE LETRAS DA UNIABEU	2177-6288
REVISTA FRONTEIRA	1518-6113
REVISTA HISTÓRIA HOJE	1806-3993
REVISTA INTERFACES (UNICENTRO)	2179-0027
REVISTA LETRAS RARAS	2317-2347
REVISTA MUNDOS DO TRABALHO	1984-9222
REVISTA PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	2238-5800
REVISTA PRÁTICA DOCENTE	2526-2149
REVISTA PRÁXIS (VOLTA REDONDA.IMPRESSO)	1984-4239
REVISTA PRETEXTO	1517-672X
REVISTA SERGIPANA DE MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	2525-5444
REVISTA SOLETRAS	2316-8838
REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO (ONLINE)	2358-1425
REVISTA THEMA	2177-2894
REVISTA TRANSVERSOS	2179-7528
SÉRIE-ESTUDOS (UCDB)	1414-5138
TEORIA & PESQUISA (ON LINE)	2236-0107

(conclusão)

<b>REVISTA</b>	<b>ISSN</b>
TERR@ PLURAL (UEPG. ONLINE)	1982-095X
TEXTO DIGITAL (UFSC)	1807-9288
THEMA (PELOTAS)	1517-6312
UNOPAR CIENTÍFICA. CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO	1518-3580

Fonte: Dados retirados das revistas, organizados pela autora.

APÊNDICE E – PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO E AFINS QUALIS-CAPES A4

(continua)

<b>REVISTAS</b>	<b>ISSN</b>
ADVÉRBIO (FAG) A4	1808-883X
ARGUMENTOS: REVISTA DE FILOSOFIA (IMPRESSO)	1984-4247
ARSHISTÓRICA	2178-244X
ARTEFILOSOFIA	2526-7892 1809-8274
ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (FURB)	1809-0354
AUFKLÄRUNG: REVISTA DE FILOSOFIA	2318-9428
BARBAROI (UNISC. IMPRESSO)	0104-6578
BOITATA	1980-4504
BOLETIM ONLINE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	2357-724X
CADERNOS DE EDUCAÇÃO (UFPEL)	0104-1371
CADERNOS DO CEAS	0102-9711
CADERNOS GESTÃO PÚBLICA E CIDADANIA	1806-2261
CIDADES, COMUNIDADES E TERRITÓRIOS	2182-3030
CIÊNCIA EM MOVIMENTO (IMPRESSO)	1517-1914
CIÊNCIA RURAL (UFSM. IMPRESSO)	0103-8478
COLEÇÃO PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	1981-4313
COM A PALAVRA, O PROFESSOR	2526-2882
COMUNICAÇÃO & SOCIEDADE	2175-7755 0101-2657
DIÁLOGOS PERTINENTES	2177-9856
DIÁLOGOS POSSÍVEIS (FSBA)	1677-7603 2447-9047
ECCOM - EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO	2177-5087
EDUCAÇÃO EM FOCO (UEMG)	1519-3322 2317-0093
EDUCAÇÃO EM FOCO (UFJF)	2447-5246 0104-3293
EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA (IMPRESSO)	2178-258X
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REVISTA	2594-4827
REVISTA EM ABERTO	0104-1037
EMANCIPAÇÃO (ONLINE) (PONTA GROSSA)	1982-7814
ENSINO & PESQUISA	1676-1030
ESPAÇO AMERÍNDIO (UFRGS)	1982-6524
GESTÃO E CONEXÕES	2317-5087
GESTO-DEBATE	2595-3109
INTERFACE - COMUNICAÇÃO, SAÚDE, EDUCAÇÃO (ONLINE)	1807-5726
INTERFACES CIENTÍFICAS - EDUCAÇÃO	2316-3828
LEITURA. TEORIA & PRÁTICA	0102-387X
LINGUAGEM. ESTUDOS E PESQUISAS (UFG)	1519-6240 2358-1042
LOGEION: FILOSOFIA DA INFORMAÇÃO	2358-7806
LOGOS: COMUNICAÇÃO E UNIVERSIDADE	0104-9933
META: AVALIAÇÃO	2175-2753
NUANCES	2236-0441

(continuação)

<b>REVISTAS</b>	<b>ISSN</b>
ORG & DEMO (UNESP. MARÍLIA)	1519-0110
ORGANICOM (USP)	1807-1236
PENSANDO: REVISTA DE FILOSOFIA (UFPI)	2178-843X
PLANEJAMENTO E POLITICAS PUBLICAS	0103-4138
POLÍTICA & TRABALHO	0104-8015
POLITICA E GESTÃO EDUCACIONAL (ONLINE)	1519-9029
POLITICA HOJE (UFPE. IMPRESSO)	0104-7094
PONTOS DE INTERROGAÇÃO (ONLINE)	2237-9681
PRINCÍPIOS (SÃO PAULO)	1983-2109 1415-7888
REFLEXÃO E AÇÃO (ONLINE)	1982-9949
REGAE: REVISTA DE GESTÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	2176-2171 2318-1338
REI. REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU	1809-6220
RENOTE. REVISTA NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	1679-1916
REPPE REVISTA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS E PESQUISAS EM ENSINO	2526-9542
RETRATOS DE ASSENTAMENTOS	1516-8182
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	2525-4863
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS REGIONAIS E URBANOS	1981-3953
REVISTA BRASILEIRA DE INOVAÇÃO	1677-2504
REVISTA BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA	0103-2402 2318-0544
REVISTA COCAR (ONLINE)	2237-0315
REVISTA CONEXÃO UEPG	2238-7315
REVISTA D.: DESIGN, EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E SUSTENTABILIDADE	2177-4870
REVISTA DA ABET (IMPRESSO)	1679-2483
REVISTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA POLITICA	1415-1979
REVISTA DE EDUCAÇÃO PUC-CAMPINAS	1519-3993
REVISTA DE ESTUDOS DE GESTÃO, INFORMAÇÃO E TECNOLOGIA	2359-1145
REVISTA DE INVESTIGAÇÃO E DIVULGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	2594-4673
REVISTA DE PSICOLOGIA POLITICA	2175-1390
REVISTA DEBATES	2236-479X
REVISTA DIALOGOS INTERDISCIPLINARES	2317-3793
REVISTA DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA	2317-5389
REVISTA DO SERVIÇO PUBLICO	0034-9240
REVISTA DOCENTES	2526-4923
REVISTA ELETRÔNICA CIENTÍFICA ENSINO INTERDISCIPLINAR	2447-0783
REVISTA ELETRÔNICA DEBATES EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	2236-2150
REVISTA ENFOQUES (RIO DE JANEIRO)	1678-1813
REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO (UEM)	1519-6186
REVISTA ESPAÇO DO CURRÍCULO (ONLINE)	1983-1579
REVISTA ESPAÇO PEDAGÓGICO	2238-0302
REVISTA ESTUDOS POLITICOS	2177-2851
REVISTA EXITUS.	2237-9460
REVISTA HORIZONTES	2317-109X

(conclusão)

<b>REVISTAS</b>	<b>ISSN</b>
REVISTA INTERDISCIPLINAR DE GESTÃO SOCIAL	2317-2428
REVISTA PLURAIS	1984-3941
REVISTA POLITICA E PLANEJAMENTO REGIONAL	2358-3592
REVISTA POLÍTICA E TRABALHO	1517-5901
REVISTA POLÍTICAS PÚBLICAS & CIDADES	2359-1552
REVISTA RETRATOS DE ASSENTAMENTOS	2527-2594
REVISTA SIGNOS - CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES	1983-0378
REVISTA SOFIA - VERSÃO ELETRÔNICA	2317-2339
REVISTA X	1980-0614
SERVIÇO SOCIAL EM REVISTA (IMPRESSO)	1516-3091
SOCIEDADE EM DEBATE	2317-0204
TANGRAM - REVISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	2595-0967
ZERO-A-SEIS (FLORIANÓPOLIS)	1980-4512
REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA	2525-426X

Fonte: Dados retirados das revistas, organizados pela autora.

## APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

#### **Professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) da Educação Básica**

**Título da Pesquisa:** AS RELAÇÕES ENTRE O TERRITÓRIO RURAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE RESPOSTA À PANDEMIA POR COVID-19 VOLTADAS ÀS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO

#### **Pesquisadores:**

**Mestranda: Liliane Pinheiro**

Telefone: (042) 999935017 Email: lilianelpinheiro@gmail.com **Prof.<sup>a</sup> Orientadora:**

**Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia** Email: pa.tyleo12@gmail.com

#### **Local de realização da pesquisa:**

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Campus Uvaranas Ponta Grossa - PR

#### **Informações ao Participante**

Desde já agradecemos a atenção e participação em nossa pesquisa, onde temos como objetivo geral compreender o trabalho de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas localizadas no campo e a realidade dos estudantes, no município de Palmeira, no período da Pandemia por Covid-19.

Esta pesquisa pretende compreender a situação do trabalho desses profissionais nas áreas rurais e a realidade dos estudantes, no contexto da pandemia. Nesse sentido, gostaríamos de ouvir os professores e coordenadores pedagógicos das escolas do campo sobre como estão reconfigurando seu trabalho e os impactos e desafios desse contexto nas suas vidas e de seus estudantes.

O critério de inclusão para participação da pesquisa consiste na premissa de que os participantes sejam professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) de escolas localizadas no campo no município de Palmeira.

Caso você, professor(as) e coordenador(a) pedagógico(a) aceite participar da pesquisa, será necessário:



(A) Participar por meio do Whatsapp, com relatos orais realizados por áudio uma vez na semana. A cada semana será lançada uma questão para que os participantes possam expor oralmente sua percepção sobre seu trabalho.

(B) Caso tenha disponibilidade para a participação, ressaltamos que os depoimentos orais serão registrados em arquivo de áudio e posteriormente transcritos para análise, após a transcrição você receberá uma cópia para leitura e validação, para então com a sua autorização iniciar a análise dos dados.

Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade.

A sua participação na pesquisa é voluntária e você pode desistir desta participação a qualquer momento, apenas avisando ao pesquisador esta decisão. Estão garantidas todas as informações que você queira antes, durante e depois do estudo.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos e relacionados com eventual desconforto relacionado com a falta de conhecimento sobre o tema das questões que lhe serão apresentadas, caso o participante sinta-se constrangido será ressarcido formalmente pelo pesquisador. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por meio de um nome fictício. O benefício e vantagem em participar deste estudo será dar visibilidade ao trabalho dos profissionais da educação que atuam nas escolas localizadas no campo e a realidade dos estudantes no período da pandemia. Por sua vez, o conhecimento dessa realidade, propiciará novas reflexões e proposições para as escolas do campo em tempos de crise.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores Liliane Pinheiro, estudante de mestrado e sua orientadora Patrícia Correia de Paula Marcoccia.

O conteúdo final da investigação estará disponível a você, antes da sua divulgação acadêmica pública. A pesquisa também minimiza qualquer risco a você por meio do presente termo.

A pesquisadora Patrícia Correia de Paula Marcoccia (RG 5772026-3), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa é a responsável pela coleta de dados e poderá ser contatada nos seguintes telefones: (41) 99627-3294 ou por e-mail: pa.tyleo12@gmail.com, para esclarecimento de eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa.

## CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento, compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar direta (ou indiretamente), adicionalmente, declaro ter compreendido, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia – Professora e Pesquisadora, PPGE/UEPG

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

Cidade

Dia

Mês

Ano

OBS: Este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao sujeito de pesquisa.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### **Alunos (as) da Educação Básica**

**Título da Pesquisa:** AS RELAÇÕES ENTRE O TERRITÓRIO RURAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE RESPOSTA À PANDEMIA POR COVID-19 VOLTADAS ÀS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO

### **Pesquisadores:**

**Mestranda: Liliane Pinheiro**

Telefone: (042) 999935017 Email: lilianelppinheiro@gmail.com

**Prof.<sup>a</sup> Orientadora: Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia**

Email: pa.tyleo12@gmail.com

### **Local de realização da pesquisa:**

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Campus Uvaranas

Ponta Grossa - PR

### **Informações ao Participante**

Desde já agradecemos a atenção e participação em nossa pesquisa, onde temos como objetivo geral compreender a realidade dos estudantes das escolas localizadas no campo no município de Palmeira, no período da Pandemia por Covid-19.

Esta pesquisa pretende compreender a situação nas áreas rurais e a realidade dos estudantes, no contexto da pandemia. Nesse sentido, gostaríamos de ouvir os alunos das escolas do campo sobre como estão reconfigurando seus estudos e os impactos e desafios desse contexto nas suas vidas.

O critério de inclusão para participação da pesquisa consiste na premissa de que os participantes sejam alunos de escolas localizadas no campo no município de Palmeira.

Caso você, aluno aceite participar da pesquisa, será necessário:

- (A) Participar por meio de entrevistas em rodas de conversa, com relatos orais. Serão lançadas questões para que os participantes possam expor oralmente sua percepção.
- (B) Caso tenha disponibilidade para a participação, ressaltamos que os depoimentos orais serão registrados em arquivo de áudio e posteriormente transcritos para análise.

Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade.

A sua participação na pesquisa é voluntária e você pode desistir desta participação a qualquer momento, apenas avisando ao pesquisador esta decisão. Estão garantidas todas as informações que você queira antes, durante e depois do estudo.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos e relacionados com eventual desconforto relacionado com a falta de conhecimento sobre o tema das questões que lhe serão apresentadas, caso o participante sinta-se constrangido será ressarcido formalmente pelo pesquisador. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por meio de um nome fictício. O benefício e vantagem em participar deste estudo será dar visibilidade ao trabalho dos profissionais da educação que atuam nas escolas localizadas no campo e a realidade dos estudantes no período da pandemia. Por sua vez, o conhecimento dessa realidade, propiciará novas reflexões e proposições para as escolas do campo em tempos de crise.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores Liliane Pinheiro, estudante de mestrado e sua orientadora Patrícia Correia de Paula Marcoccia.

O conteúdo final da investigação estará disponível a você, antes da sua divulgação acadêmica pública. A pesquisa também minimiza qualquer risco a você por meio do presente termo.

A pesquisadora Patrícia Correia de Paula Marcoccia (RG 5772026-3), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa é a responsável pela coleta de dados e poderá ser contatada nos seguintes telefones: (41) 99627-3294 ou por e-mail: pa.tyleo12@gmail.com, para esclarecimento de eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa. 145

## CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento, compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar direta (ou indiretamente), adicionalmente, declaro ter compreendido, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_

Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia – Professora e Pesquisadora, PPGE/UEPG

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

Cidade Dia Mês Ano

OBS: Este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao sujeito de pesquisa.