

## Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia

 Ana Tereza Ferreira<sup>1</sup>,  Hélio Rodrigues<sup>2</sup>,  Geraldo Eustáquio Moreira<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Secretaria de Estado de Educação - DF. Universidade de Brasília - UnB, Faculdade de Educação, Asa Norte, Campos Darcy Ribeiro. Brasília - DF. Brasil. <sup>2,3</sup> Universidade de Brasília - UnB.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [anamosferreira75@gmail.com](mailto:anamosferreira75@gmail.com)

**RESUMO.** Buscamos investigar os desafios e as possibilidades da prática docente quilombola e, de forma mais restrita, refletir sobre a formação inicial e continuada de professores, e identificar os avanços na prática docente quilombola em tempos de pandemia. Para tanto, adotamos a abordagem qualitativa e explicativa na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural para compreender a realidade e engendrar as discussões sobre formação continuada, uso de tecnologias e mediação do processo de ensino e aprendizagem. As informações foram coletadas por meio de questionário on-line utilizando o aplicativo *Google Forms*, aplicado a 55 professores da região quilombola Kalunga, no estado de Goiás. O estudo evidenciou a falta de investimentos na formação docente quilombola; a importância da interação entre professor/aluno; o trabalho colaborativo docente enriquece a prática pedagógica propiciando a troca de experiências e que o uso de recursos tecnológicos na educação foi fundamental, no sentido de garantir a continuidade do processo, entretanto, este foi um dos fatores responsáveis pela marginalização de professores e estudantes durante o ensino remoto emergencial.

**Palavras-chave:** ensino remoto emergencial, formação continuada, prática docente quilombola, pandemia.

## Quilombola teaching practice: challenges and possibilities in times of pandemic

**ABSTRACT.** We seek to investigate the challenges and possibilities of quilombola teaching practice and, in a more restricted way, reflect on the initial and continuing education of teachers, and identify advances in quilombola teaching practice in times of pandemic. Therefore, we adopted a qualitative and explanatory approach from the perspective of Historical-Cultural Theory to understand the reality and engender discussions on continuing education, use of technologies and mediation of the teaching and learning process. The information was collected through an online questionnaire using the Google Forms application, applied to 55 teachers from the Kalunga quilombola region in the state of Goiás. Our study showed the lack of investment in quilombola teacher training; the importance of teacher/student interaction; the collaborative teaching work enriches the pedagogical practice by providing the exchange of experiences and that the use of technological resources in education was essential, in order to ensure the continuity of the process, however, it was one of the factors responsible for the marginalization of teachers and students during teaching remote emergency.

**Keywords:** emergency remote learning, continuing education, quilombola teaching practice, pandemic.

## Prática docente de quilombola: desafios y posibilidades en tiempos de pandemia

**RESUMEN.** Buscamos investigar los desafíos y posibilidades de la práctica docente quilombola y, de manera más restringida, reflexionar sobre la formación inicial y continua de los docentes, e identificar avances en la práctica docente quilombola en tiempos de pandemia. Por ello, adoptamos un enfoque cualitativo y explicativo desde la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural para comprender la realidad y generar discusiones sobre la educación continua, el uso de tecnologías y la mediación del proceso de enseñanza y aprendizaje. La información fue recolectada a través de un cuestionario en línea utilizando la aplicación *Google Forms*, aplicado a 55 docentes de la región quilombola de Kalunga en el estado de Goiás, nuestro estudio mostró la falta de inversión en la formación de docentes quilombolas; la importancia de la interacción profesor/alumno; La labor docente colaborativa enriquece la práctica pedagógica al brindar el intercambio de experiencias y que el uso de los recursos tecnológicos en la educación fue fundamental, para asegurar la continuidad del proceso, sin embargo, fue uno de los factores responsables de la marginación de los docentes y estudiantes durante la enseñanza de emergencia remota.

**Palabras clave:** aprendizaje remoto de emergencia, educación continua, práctica docente quilombola, pandemia.

## O cenário inicial

O novo coronavírus, ou SARS-COV-2, é um vírus causador da síndrome respiratória aguda grave. Os primeiros casos ocorreram no dia 17 de novembro de 2019, na cidade Huana, interior de Wuhan, localizada na região central da China.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 30 de janeiro de 2020, declarou que a Covid-19 era considerada Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), e entre 09 e 11 de março, alertou em diversos meios de informação e comunicação que a crescente taxa de infecção causada pelo vírus constituía-se em uma pandemia.

A busca pela contenção da disseminação do vírus da Covid-19 levou mais de 174 países a fecharem as portas das escolas, institutos e universidades, particulares e públicas, no intuito de controlar a taxa de infecção, o que constituiu em um número significativo de estudantes e professores impedidos de frequentar as escolas de forma presencial (Santos, Reck & Santos, 2021). De acordo com Muñoz (2021), cerca de 1,5 bilhão de estudantes deixaram de frequentar a escola, o que ratifica os expressivos números declarados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) onde afirma que 91% de todos os alunos do mundo e mais de 95% na

América Latina encontram-se sem acesso à educação escolar presencial.

No Brasil, com vistas a minimizar essas condições, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em suas atribuições na portaria Nº 343, de 17 de março de 2020 decretou “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação pandêmica do novo coronavírus - COVID-19” (Brasil, 2020).

Por essas razões, o “novo normal”, como vem sendo aclamado pela população mundial, constituiu múltiplas indeterminações no campo da educação, neste *novo normal* “não há lugar para compartimentos de disciplinas e seus tempos estipulados, uma vez que o estudante escolhe quando e como estudar; “menos é mais” é a frase da vez; minimalismo é alta moda” (Teixeira et al., 2021, p. 969).

No entanto, essa medida que é decorrente do isolamento social, evidenciou, mais uma vez, as profundas diferenças sociais que assolam o nosso país. Entendemos que nem todos os estudantes têm acesso a celulares, computadores, *internet* de qualidade e entre outros aportes tecnológicos, salientando as desigualdades socioeducativas e a necessidade de políticas públicas efetivas que assegurem a

inclusão de todos. O que podemos adiantar é que, os desafios, discussões e lições que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos oferece na atualidade é a oportunidade de refletir sobre os aportes teóricos, metodológicos, tecnológicos, respeito a diversidade, dignidade humana, Direitos Humanos e o papel da educação na sociedade (Vieira & Moreira, 2018).

Não podemos negar que professores, pesquisadores e estudantes buscam “situar a sociedade brasileira no cenário de pandemia e que as misérias se agravaram diante desta crise sanitária. Em função disso, o momento exige práticas de empatia e solidariedade, sobretudo, da ação do Estado, da sociedade civil e dos educadores para garantir uma educação crítica e humana no pós-pandemia.” (Vieira & Moreira, 2020, p. 185). O que nos faz refletir e indagar: como os professores quilombolas Kalunga constituem a prática docente em tempos de pandemia? Os professores estavam preparados para ensinar de forma virtual? Quais os aportes teóricos e tecnológicos foram disponibilizados para estes docentes?

A pandemia é um fenômeno que afeta a todos de maneira diferente. Em tempos de insegurança, cortes, ataques aos Direitos Humanos, precarização da educação e com “a postura antidemocrática

do atual presidente do Brasil que, frente a esta crise pandêmica, impõe uma governança autoritária, extremista e instável ao povo brasileiro, que vive momentos de incertezas e temores” (Bastos, 2020, p. 3), é imprescindível refletir como os professores e professoras quilombolas constituem prática docente nesse contexto nebuloso.

Desde o golpe de 2016, estamos vivenciando inúmeros retrocessos, podemos evidenciar os constantes ataques a esses grupos que são tidos como “minorias”, “marginalizados” e “invisibilizados” perante a sociedade ao refletir sobre a proposta orçamentária feita pelo atual Presidente ao “... retirar, por exemplo, 90% das verbas para o reconhecimento e indenização dos territórios quilombolas. Com isso, a dotação orçamentária cai R\$ 3,2 milhões, em 2020, para R\$ 329,8 mil.” (Assunção, 2021, p. 1), concomitante a isso a proposição de tele aulas no Ensino Médio das escolas Quilombolas, retirando o aspecto ancestral e etnocultural ao impor a lógica de ensino pautada no modelo urbano.

Nesse sentido, ao longo deste estudo buscamos investigar os desafios e as possibilidades da prática docente quilombola e, de forma mais restrita, refletir sobre a formação inicial e

continuada dos professores e, ainda, identificar se houve avanços ou atrasos na prática docente quilombola em tempos de pandemia.

Dessa maneira, organizamos as temáticas trabalhadas em tópicos. No primeiro tópico apresenta uma discussão sobre o atual momento que estamos vivenciando em decorrência da pandemia e bem como o sistema educacional brasileiro tem se organizado para atender as novas demandas sociais. No segundo, abordamos alguns aspectos sobre o professor em relação ao ensino remoto e, no terceiro, discutimos a realidade quilombola e como a pandemia impactou a vida e a prática dos professores e professoras quilombolas, o processo de mediação e as possibilidades para a educação quilombola. E por fim, trazemos as nossas considerações finais.

## O cenário atual

Os efeitos causados pela pandemia da Covid-19 impactaram o cenário econômico, político, social e constitucional e, nesse rol de mutações, as instituições escolares no geral sofreram mudanças significativas, pois “... professores, alunos e familiares vivem um verdadeiro dilema: ... o ensino remoto intensificou o debate sobre novos modelos, processos de comunicação educacional e ensino e

aprendizagem” (Moreira & Vieira, 2020, p. 171).

O agravamento da pandemia do Covid-19, proporcionou reflexões críticas sobre o descompasso existente entre escola/professor/estudante e sociedade, bem como reacendeu o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no espaço escolar, pois o que evidencia é que estamos vivenciando uma “escola do século XIX, com professores do século XX, atendendo as demandas sociais dos estudantes do século XXI” (Queiroz, 2016, p. 16), ou seja, é uma “escola *off-line*, num mundo em que tudo está *on-line*” (Freitas, 2002, p. 116).

De acordo com o Instituto Península (2021), 83% dos professores ainda não se sentem preparados para lidar com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e 88% dos professores enfatizaram que o primeiro contato com aulas virtuais ministradas por eles foi em função da pandemia.

A transição abrupta do ensino presencial para o ERE provocou a desorganização do trabalho pedagógico e alçou inúmeras reflexões sobre o papel do professor, pois professores e estudantes foram pegos de surpresa, trazendo à tona, novamente, as desigualdades socioeducacionais, socioeconômicas e a falta de formação pedagógica com imersão

nas tecnologias para os profissionais da educação. Os impactos da pandemia, sobretudo em regiões como das escolas quilombolas, as quais estavam abandonadas pelo estado, à própria sorte, os impactos “serão sentidos a curto, médio e longo prazo, exigindo a readaptação e redesenho do sistema educacional” (Cardoso, Ferreira & Barbosa, 2020, p. 39).

Teixeira e Moreira (2020) assinalam que não é de hoje que se discute a necessidade da reorganização nos espaços físicos e pedagógicos no *lócus* da escola. Os autores entendem que essas mudanças necessitam alinhar a pesquisa, a investigação, o planejamento, a inclusão, o respeito à diversidade, aos Direitos Humanos e as políticas públicas que permitam o indivíduo a “... adquirir esses conhecimentos e valer-se deles” (Vigotski, 2003, p. 296).

Essa proposição de mudança, que visa preparar e transformar o indivíduo para atender as demandas sociais, alinha-se ao pensamento crítico, a insubmissão e sobretudo a “uma prática docente que não esteja restrita apenas à dimensão cognitiva, mas que também contemple a formação integral do indivíduo dentro da perspectiva de intervenção na realidade social” (Vieira & Moreira, 2018, p. 550).

É preciso que o sujeito questione e reflita sobre o seu papel social. Mesmo em momentos de crises cujo as desigualdades sociais, “à porta está a inevitável e célere necessidade de mudanças. Não há tempo de idealizar; a palavra de ordem é ação” (Teixeira et al., 2021, p. 969).

### **O uso de tecnologias na educação**

A constante discussão para a reorganização do espaço escolar reverbera em uma proposta em que para além da inserção das TDIC, é preciso repensar a realidade social e qual o grau de impacto delas, em razão disso, acreditamos que

Por mais que o Brasil já seja uma estrela na Galáxia da Internet, ele está em transição para uma sociedade em rede e ainda não tem aspectos digitais enraizados em seus PPPs. A inclusão de TICs na educação está em processo e ainda aparenta ser secundária quando em relação com o letramento e o numeramento (Queiroz, 2016, p. 107).

Consoante a essa dimensão, é importante refletir que os produtos tecnológicos não transformam a sociedade por si só, é preciso que haja um compasso entre as TDIC e a intencionalidade pedagógica para que a curiosidade epistemológica tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, transforme o processo de ensino e aprendizagem em atividades que traga maturação cognitiva para que os estudantes

possam ser capazes de “adquirir condições de atuar frente às exigências do mundo contemporâneo, tornando-o mais justo e humanizado” (Vieira & Moreira, 2018, p. 550).

Nesse sentido, Teixeira et al. (2021), orientam que além do computador e da *internet*, as ferramentas tecnológicas e as plataformas educacionais, demandam do professor novas formas de pensamento, ação crítica e de ensino, pois se as formas de aprender mudam, significa que as de ensinar também, ressoando que mediante o ERE, o caos da pandemia e as buscas por adaptações pedagógicas, os processos de ensino e aprendizagem devem existir e somar no campo social.

Diante desse movimento, a busca por assentar as diversas ferramentas pedagógicas que antes resistidas e agora são enxergadas com receptividade, podem contribuir para mudar a realidade social, dado “que as tecnologias não podem ser introduzidas sem que, antes, sejam pensados os objetivos e benefícios do seu uso, exigindo, portanto, pesquisa, planejamento e desenvolvimento de projetos” (Teixeira et al., 2021, p. 970), uma vez que quando utilizadas com intencionalidade, os resultados são refletidos na prática docente e no ensino e aprendizagem, o que garante um elo entre educação e sociedade, pois lutamos por

uma escola que acompanhe os compassos da sociedade e que problematize as relações sociais que a ela perpassa.

Entendemos que a pandemia deixou sequelas inimagináveis na população global e que essas mudanças expressivas causadas por ela, oferece a possibilidade de experimentar novos modelos de ensino e aprendizagem baseados na inserção tecnológica e na pedagogia dos Direitos Humanos (Monteiro & Graciani, 2021).

### **O professor e o ensino remoto**

O trabalho docente, como qualquer outro trabalho técnico e sistematizado, demanda formação constante por parte dos profissionais, Freire (1986) ao refletir sobre os saberes necessários à prática docente defende a pesquisa, a compreensão da realidade do estudante e a formação científica, como alguns dos pilares necessários para uma educação libertadora.

Como destacam Sandes e Moreira (2018), é fato que a formação inicial dos professores não consegue responder a todas as demandas sociais, políticas e tecnológicas. Por essas razões, ao nos depararmos com o cenário criado pela pandemia do Covid-19, com a “carência de políticas públicas educacionais e fatores tangenciais à educação” (Cardoso, Ferreira & Barbosa, 2020, p. 39), os professores que outrora encontravam-se em resistência



as TDIC, se viram retirados da sala de aula e colocados em frente ao computador para dar aulas.

A formação continuada, de acordo com Moreira e Manrique (2019), deve ser uma exigência profissional, contribuir para uma prática investigativa, reflexiva e que seja capaz de capacitar o profissional para as demandas políticas e sociais.

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, ... o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia [*Sic*] (Brasil, 2007, p. 2).

Tema bastante abordado por pesquisas, assumiu um novo patamar, pois professores, muitas vezes sem qualquer formação de ensino à distância, se tornaram professores do ensino remoto, uma nova modalidade de ensino emergencial que surgiu durante a pandemia e foi se constituindo em meio ao processo pandêmico. Nesse sentido Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352, aspas dos autores), afirmam que,

... com a suspensão das atividades letivas presenciais os professores e os estudantes tiveram de migrar, abruptamente, para o ensino virtual, “transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência”.

Na linha desse pensamento, é importante considerar os dois fatores que são decisivos para a prática docente nesse período: 1) ter acesso a um computador conectado à internet; e 2) saber utilizar o computador de forma intencional e pedagógica, pois o fato de ter acesso ao recurso tecnológico não implica, necessariamente, em saber utilizá-lo.

Desse modo, é importante ressaltar o papel da formação continuada “... como diferencial para a constituição dos saberes pedagógicos, que poderão apoiar o professor em sua prática cotidiana (Sandes & Moreira, 2018, p. 103).

Entretanto, estamos tratando de uma formação que também estava sendo constituída nesse novo cenário educacional demandando a formação em escada, cursos aligeirados em plataformas digitais, demandando conhecimento das ferramentas tecnológicas a mesma que ele estava buscando na formação, desta forma “a necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias”

(Nóvoa, 2021, p. 10), gerando mais uma fonte de estresse para o docente.

É importante esclarecer que consideramos estes cursos de formação de extrema importância, estamos apenas analisando o contexto no qual eles foram concebidos e ponderando sobre as consequências disso para a educação, principalmente quando pensamos em uma realidade educacional de pessoas que por séculos foram privados de seus direitos mais básicos e hoje continuam lutando por suas terras, por sua dignidade e pelo direito de ser e assim “... desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens.” (Freire, 1980, p. 29).

Outro aspecto importante a ser considerado ao longo do ensino remoto é a mediação da aprendizagem, trabalho técnico desenvolvido pelo professor, mas que foi, de certa forma, transferido para a responsabilidade dos pais, Ferreira e Botelho (2021) afirmam que a mediação, além do conhecimento técnico, demanda disponibilidade e engajamento, na perspectiva de compreender esses conceitos. Freire (1996, p. 75 e 85) afirma que

... significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do

outro. Atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar.

Desta forma, o engajamento está entrelaçado à ideia de se disponibilizar, logo, em permitir-se participar de algo e engendrar esforços para que algo aconteça. Nesse caso, em específico, os pais deveriam mediar a aprendizagem de seus filhos após receberem orientações docentes, entretanto, mesmo os pais que se disponibilizaram e se engajaram no processo de mediação, enfrentaram um problema maior ainda: a falta de conhecimento técnico.

Mediar à aprendizagem demanda conhecimento sobre como o outro aprende, sobre como o outro se desenvolve além de criar estratégias que permitam ao aprendiz compreender o que está sendo ensinado de forma a compor o seu arcabouço teórico para ser utilizado ao longo da sua vida quando aquele conhecimento for demandando. Conforme esclarece Kirchner (2020, p. 49, aspas do autor):

... “no processo de mediação pedagógica, tanto a comunicação como o conhecimento implicam processos de co-criação de significados construídos a partir de práticas, relações e identidades”. Essa compreensão é importante para que possam participar do processo de construção/reconstrução do conhecimento de uma forma mais enriquecedora. Nesse sentido, a

mediação pedagógica estaria na qualidade da interação estabelecida.

Desta forma, entendemos que a mediação ao longo do ERE foi extremamente comprometida. Assim, acreditamos que o processo de construção de uma educação justa, tolerante, inclusiva, crítica e dialógica, perpassa necessariamente pela formação do professor, em investimento em cursos de capacitação de qualidade e em “respeitar e compreender o valor da diversidade humana exige, muito além de boa intenção, realizar ações que viabilizem condições de equidade” (Fraz et al., 2020, p. 73).

### **A identidade da Educação Escolar Quilombola**

A educação nas comunidades quilombolas tem constituído debates expressivos no campo teórico e científico. É fato que, a Educação Escolar Quilombola passou por um longo período sem figurar ativamente nas agendas políticas e parlamentares, o que reflete um esquecimento histórico para com esse grupo social cujo é invisibilizado perante aqueles que se consideram dotados de racionalidade eurocêntrica (Carvalho & Dias, 2018).

A Educação Escolar Quilombola é fruto da luta dos movimentos sociais, os quais reivindicavam, em oposição ao

modelo educacional quilombola urbanocêntrico, a valorização das especificidades socioetnoculturais. De acordo com Gonçalves (2019), com a decadência do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a ascensão do Governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, as pautas como, por exemplo, racismo, preconceito e a educação como componente fundamental para a promoção dos direitos sociais e igualdade racial ressoou nos gabinetes políticos.

De acordo com Oliveira (2013), dentre as políticas conquistadas pelos movimentos sociais, está a criação da Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), ratificando que:

Art. 26. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Nessa perspectiva, em 2004, ocorreu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e, no ano de 2012, cotas raciais no Ensino Superior. Por essas razões, este estudo apresenta um diferencial, pois está sendo conduzido a lente dos sujeitos que vivem esse processo de resistência e porque temos a “consciência da importância da inclusão e do papel de cada indivíduo nesta sociedade inclusiva: por acreditar que são vários os sujeitos e corresponsáveis pela inclusão!” (Fraz et al., 2020, p. 81).

Nas raras vezes em que temos pesquisas sistematizadas por quilombolas, é possível considerarmos que a definição de quilombola, quilombo e Educação Escolar Quilombola, são expostas por uma nova lente, que substitui a história atrasada construída pelo colonizador. Em um sentido mais amplo, temos a tarefa de fundamentar na perspectiva da emancipação e no compromisso social de evidenciar a identidade quilombola no intuito de redimensionar a sua definição pejorativa.

O termo quilombo teve a sua primeira definição no ano de 1740. Schimiti, Turatti e Carvalho (2002, p. 2) esclarecem que essa definição se constituiu

por meio do Conselho Ultramarino que classificou o quilombo como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles”. Para Oliveira (2013), esse termo remete uma visão reducionista e em linhas gerais de “atraso”. O que nos traz a necessidade de fundamentar o quilombo como espaço territorial, simbólico e que constitui uma herança cultural e material.

Nesse sentido, é sobre essa lente e espaço reconfigurado, que se instiga a necessidade de entender como ocorreu a prática docente quilombola em tempos de pandemia. Conforme publicado na página da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, a resolução 02/2020 do Conselho Nacional de Educação do estado de Goiás (CCEGO) determinou a suspensão das aulas presenciais buscando conter a disseminação do coronavírus. Entendemos que em regiões cujas escolas e professores encontram-se longe das agendas políticas e públicas, a pandemia tem um peso diferenciado.

Cabe ressaltar que quando referimos à palavra “diferenciada”, em nenhum momento estamos inferiorizando estes grupos. Estamos chamando a atenção que se trata de uma realidade específica e de um público específico.

O trabalho desenvolvido pelo professor tem aspectos que são comuns em quaisquer circunstâncias, como por exemplo: a formação continuada, o planejamento e o currículo são alguns dos pontos que podemos citar, entretanto, esses aspectos devem observar o local onde esse trabalho é desenvolvido, no sentido de garantir que a educação que ali se propõe seja uma educação libertadora e atenda as especificidades, ou seja, uma educação que os prepare para

trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso de conteúdos jamais se faça de forma fria, e mentirosamente neutra (Freire, 2000, p. 13).

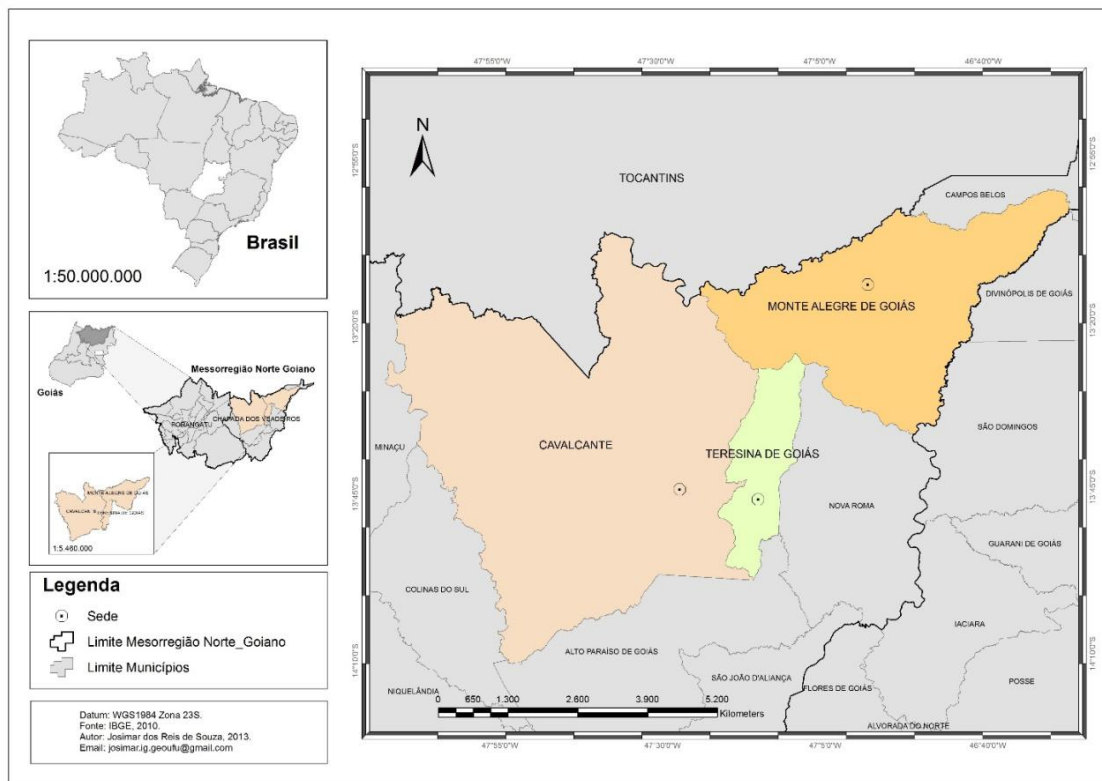
Tal reflexão é ratificada quando analisamos o cenário da região quilombola alvo de disputas por terra e consequentemente colocando em risco a continuidade do nosso povo, Santos e Monteiro (2021) consideram de extrema importância a valorização dos aspectos

sociais, culturais e identitários da cultura quilombola, pois permitirão o reconhecimento desses povos como donos das terras e isso necessariamente perpassa pela educação, por uma educação que organize seu trabalho em torno da comunidade onde se encontra, pois assim o ... “o processo de ensino e aprendizagem se torna lógico, intuitivo e significativo à medida que o educando possa observar a realidade e a partir de seu conhecimento de mundo interpretá-lo” (Santos & Moreira, 2021, no prelo).

## **Metodologia**

Localizado no nordeste goiano entre as cidades de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, o Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga (SHPCCK), localiza-se na Chapada dos Veadeiros, com distância de 600 km de Goiânia e 320 km de Brasília, ocupando uma área de aproximadamente 262 mil hectares, contando com 20 comunidades, totalizando aproximadamente duas mil famílias.

Figura 1 - Municípios onde localizam-se as comunidades Quilombolas Kalunga.



Fonte: Santos e Mendonça (2014).

As comunidades quilombolas Kalunga, caracterizam-se como espaço social cujo grupos sociais que possuem identidade cultural própria, “ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (Brasil, 2007).

Nessas comunidades encontram-se as distribuições das respectivas escolas analisadas. Todos os professores que atuam nessas escolas que estão na guarda do Estado, não possuem vínculo definitivos, são contratados por tempo determinado. Cabe salientar que são

denominadas cinco escolas, porém devido à adversidade do espaço geográfico das comunidades, as escolas, ou seja, como são chamadas de sede, trabalham com extensões, que são no total 16. Os recursos destinados a essas escolas são condensados apenas em três escolas e cabe aos gestores realizarem as devidas divisões para que cada escola e extensão consiga continuar a atender os estudantes.

A pesquisa contou com 54 professores que atuam em distintos níveis da educação básica (Ensino fundamental, Ensino Médio, EJA e Educação Especial). Os pré-requisitos para participar da investigação foram 1) ser professor no território quilombola; 2) atuar em pelo

menos uma das escolas quilombolas e 3) ter lecionado ou estar lecionando no ensino remoto.

A abordagem metodológica da pesquisa foi de cunho qualitativa, que para Gil (2008), é uma pesquisa que não se preocupa em enumerar fatos, mas sim compreender a realidade que cá está posta, pois é “o tipo ideal não expressa a totalidade da realidade, mas seus aspectos significativos, os caracteres mais gerais, os que se encontram regularmente no fenômeno estudado” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 109). As informações foram interpretadas sob o viés da teoria histórico-cultural nos possibilitando compreender “... que a partir desse enfoque é possível fazer da pesquisa não apenas um espaço de compreensão da realidade, mas também de formação e de intervenção”. (Freitas, 2021, p. 13).

Para a coleta de informações utilizou-se o instrumento questionário semiaberto, no sentido posto por Gil (2010) quando afirma que as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com possibilidades de perguntas que permitam abrigar a maior quantidade de respostas, nesse sentido elaboramos o questionário utilizando o aplicativo *Google Forms* elencando perguntas abertas e fechadas. O ideal seria fazer a entrevista com os professores de maneira presencial,

contudo diante do cenário caótico criado pela pandemia, este instrumento nos permitiu atingir uma grande quantidade de profissionais respeitando os protocolos de segurança.

O contato inicial com os professores foi feito por meio de ligação telefônica e troca de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*, logo depois foi enviado o link do questionário por mensagem para os participantes da pesquisa. Foi estabelecido o prazo de uma semana para cada participante responder e enviar as questões.

### **Conversando sobre a nossa realidade quilombola**

Nessa seção, nos propomos a fazer as discussões que emergiram a partir das reflexões objetivas e subjetivas tecidas ao caminhar dessa investigação que se propõe a investigar os desafios e as possibilidades da prática docente quilombola em tempos de pandemia.

Para coleta das informações, contamos com a participação de 55 professores, todos os questionários foram respondidos por meio do *Google* formulários, e vale destacar de maneira bastante célere, isso demonstra, de certa forma, a valorização de uma pesquisa sobre o trabalho desenvolvido pelos professores que em muitos casos, como

constatado pela pesquisa, mal tinham acesso ao sinal de internet de qualidade.

Importante considerar que dos 55 colaboradores apenas três não lecionaram durante o ensino remoto, porém, desenvolveram funções na coordenação pedagógica e gestão administrativa, o que entendemos que para os pré-requisitos anteriormente salientados não contemplam os requisitos da pesquisa, desta forma, a nossa pesquisa terá como base 52 professores.

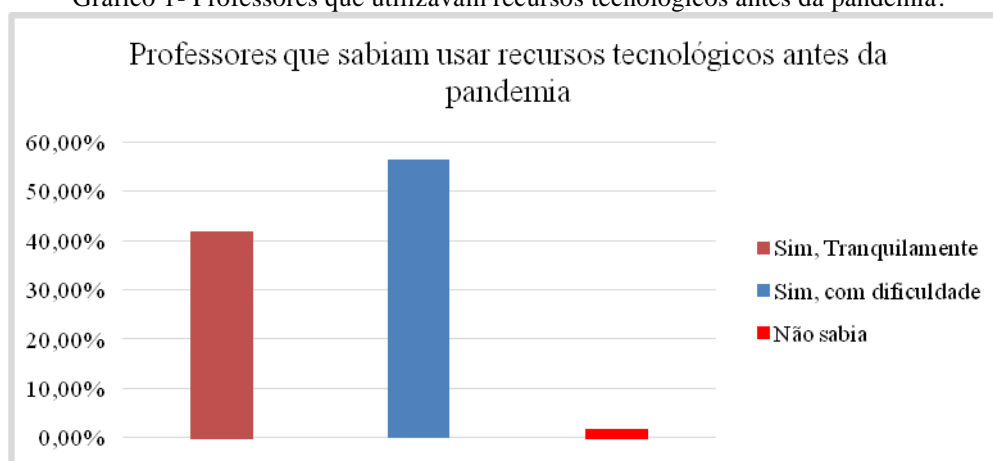
O grupo é composto por 42 mulheres (80%) e 10 homens (20%), a média de idade variam entre 24 e 59 anos e, todos são moradores e professores que atuam na região. A formação acadêmica, identificamos que 48 professores/as (95%), apresentam nível superior e três professores (5%), têm formação superior

incompleta. Com relação à pós-graduação cerca de 23 professores/as (41,8%), são especialistas, quatro professores (7%) possuem mestrado e, por fim, um dos professores (1,8%) tem doutorado.

### **A condição dos professores com relação aos recursos tecnológicos**

Nesse tópico, discutimos como encontravam-se os professores em relação a utilização dos aportes tecnológicos antes da pandemia. Como sabemos, a pandemia intensificou a utilização de aparatos tecnológicos em salas de aula e bem como mudou a rotina de milhares de professores e estudantes.

Gráfico 1- Professores que utilizavam recursos tecnológicos antes da pandemia.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A utilização das TDIC nos espaços socioeducativos requer uma intencionalidade pedagógica, pesquisa e

planejamento no processo de ensino e aprendizagem. Como destaca acima no gráfico, apenas 25% do grupo de



professores investigados haviam utilizado algum tipo de recurso tecnológico em suas aulas, 11% afirmaram que raramente e 63% afirmaram que às vezes, desta forma, podemos afirmar que para grande parte do grupo de professores, o uso desses recursos pode ter se constituído um desafio, Ghisleni, Barreto e Becker (2020, p. 298) corroboram com está análise ao postularem que,

No entanto, a velocidade de propagação da Covid-2019 em nosso país foi tão rápida que a migração metodológica não dispôs de um tempo hábil suficiente para um planejamento de implementação plenamente eficaz e abrangente, tendo sido testada e sentida na prática pelas instituições de ensino que a adotaram. Por isso, considerando ainda em maioria no Brasil o número de estudantes já “naturalizados” com o sistema presencial (FALAUNIVERSIDADES, 2020), fica evidente o quanto uma repentina mudança de paradigmas levantou dúvidas e desafios - principalmente de adaptação -para os atores do meio educacional, alunos e professores.

Em face do exposto, é necessário considerar o tempo de atuação desses docentes, o professor com menos tempo tem 5 meses de regência, ou seja, começou a atuar em meio ao ensino remoto, enquanto o participante com mais tempo tem 28 anos de regência. A média do tempo de atuação dos participantes da pesquisa é de 12 anos. Os estudos de Sandes e Moreira (2018) evidenciam a

importância da formação continuada para garantir um trabalho exitoso em sala de aula. Em vista disso a Secretaria de Educação do Estado de Goiás ofereceu um curso específico para esse período, contudo 35% dos professores não participaram da formação, quantitativo bastante preocupante, pois além da formação ser intrínseco ao trabalho docente

... deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos [sic] próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 2021, p. 25).

Para Moreira e Vieira (2020), a identidade profissional carrega consigo marcas e evidencias do cotidiano e que essa interlocução entre a docência e a realidade, provocam um *continuum/crescendum*. Freire (1986) postula sobre a importância do conhecimento por parte docente para a realização do seu trabalho, nosso estudo evidenciou que 57% dos professores que estão atuando no ensino remoto na região quilombola, possuem dificuldades para utilizar recursos tecnológicos, revelando a necessidade de formação continuada voltada para manuseio, uso e recursos

neste momento pandêmico para garantir prática docente de qualidade.

E diante da situação vivida por nós quilombolas, a educação é o instrumento que pode possibilitar a transformação da nossa realidade, da valorização da nossa cultura e o fortalecimento da nossa identidade e isso perpassa pela valorização do trabalho docente e na qualificação profissional. O trabalho docente se materializa quando o aluno aprende, o ensino mediado por tecnologias nem sempre atende a todos e em nossa região não foi diferente, os relatos de alguns dos professores comprovam tal afirmação, ao responderem se todos os alunos participaram das aulas *on-line*:

*Não. Difícil, tive que ir atrás ou utilizar outras estratégias, como atividades impressas.*

*Não. Sempre tivemos que ligar procurar o aluno e a maioria das vezes sem sucesso.*

*Nem todos participaram, pois nem todos tinham acesso à internet.*

Diante dessas colocações, podemos concluir que uma parte dos estudantes quilombolas ficou a própria sorte, pela falta de acesso a recursos tecnológicos e até mesmo a busca ativa (estratégia utilizada para rastrear alunos com mais de três faltas consecutivas ou cinco faltas alternadas ao ambiente escolar, no sentido de evitar o abandono escolar), nesse caso

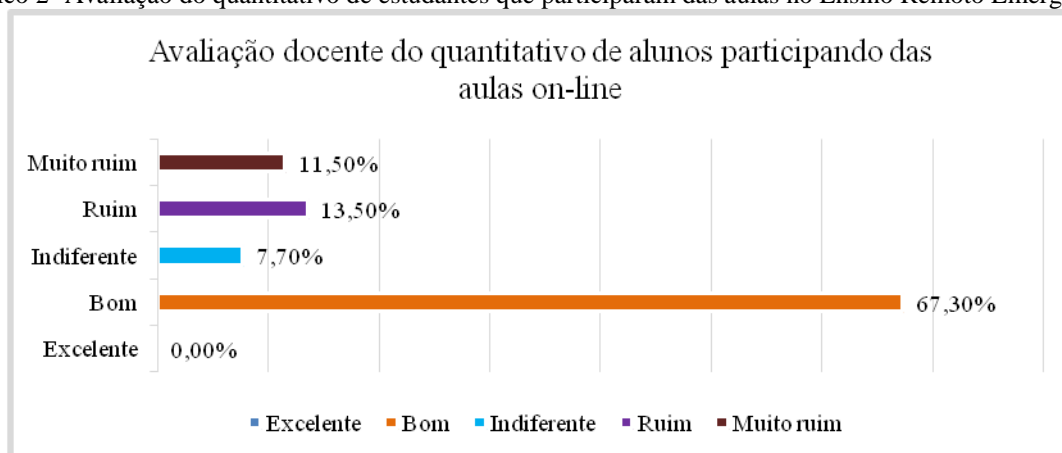
se torna infrutífera, pois o contato é feito por meio telefônico, item que o aluno não dispõe, pois caso contrário, talvez, estaria participando das aulas.

Não há dúvidas que os recursos tecnológicos tornaram possível a continuidade do processo educativo de milhares de estudantes pelo mundo, mas este mesmo recurso foi o responsável por afastar estudantes, como os quilombolas, do seu processo de aprendizagem, gerando prejuízos, que como dito anteriormente, somente o tempo nos dirá.

### **O quantitativo de estudantes que participaram das atividades no Ensino Remoto Emergencial**

Nessa seção, discutimos os resultados apontados pelos professores quilombolas sobre as dificuldades existentes, processo de evasão escolar e a aproximação da própria realidade social do estudante em tempos de pandemia. Em meio ao caos em que vivemos, de acordo com alguns relatos, “*por mais que a pandemia é a grande vilã e que traz preocupações a todos nós, nesse momento eu tive a oportunidade de conhecer melhor o meu aluno*” (professor). Nesse sentido, seguem as respostas dos professores quilombolas.

Gráfico 2- Avaliação do quantitativo de estudantes que participaram das aulas no Ensino Remoto Emergencial.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em situações como essa, em que a realidade social grita sobre a necessidade de aportes tecnológicos, a resolução CEE/CP N. 15/2020 estabelece que deve ocorrer o “transporte escolar como alternativa para entrega e recebimento de atividades e/ou avaliações impressas, prioritariamente para os estudantes de zona rural ou de áreas de difícil acesso” (Brasil, 2020), contudo, em meio as declarações dos professores, esse trabalho de entrega e acompanhamento foi feito de forma presencial pelos professores e não sob acompanhamento do transporte designado, ratificando o que temos explicitado ao longo de nossas discussões, o descompasso entre as políticas públicas educacionais e as necessidades específicas da Educação Escolar Quilombola.

A falta de políticas públicas, de recursos educacionais e tecnológicos no sistema educacional quilombola, o qual

tem sido paulatinamente ignorado pelos agentes políticos, demonstram que em tempos de pandemia, atender a nossa especificidade tornou-se inviável, uma vez que nem mesmo o básico foi atendido, exemplo disso foi o fato de professores e estudantes sem acesso ao ERE. Portanto, não basta apenas apresentar as tecnologias no contexto escolar, é preciso que seja intencional, relacional, planejado e que professores e estudantes tenham consciência que,

Num momento dramático da nossa história colectiva, seria inaceitável que a escola pública fechasse as portas e não quisesse saber dos seus alunos. Isso obrigou a um recurso extensivo às tecnologias. De um modo geral, ninguém estava preparado para esta situação e a avaliação que, hoje, já podemos fazer revela aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico ... (Nóvoa, 2020, p. 8).

Nessas considerações, parte dos nossos alunos se viram privados por

completo do contexto escolar e principalmente da interação com os professores, pois a entrega de material impresso não necessariamente assegura a aprendizagem do estudante, nesse sentido Teixeira et al. (2021, p. 970) postulam que ... o uso de ferramentas e plataformas educacionais não pode ser exitoso por si só. As plataformas educacionais e as ferramentas educativas on-line apenas fazem sentido se houver processo de interação entre os sujeitos envolvidos, no caso, estudantes e professores.

Nesse caso em específico um dos professores pesquisados, ciente da importância dessa relação e no anseio de continuar a desenvolver seu trabalho pedagógico, deixou os protocolos de segurança de lado e foi à casa de seus alunos

*Na minha comunidade todos os alunos participaram, portanto nem tinha como eles não participarem que o professor é que ia na casa deles e até agora não tem desistência.*

Não se pode negar o risco que esse profissional criou para si e para as famílias dos estudantes, muito embora sejam da mesma comunidade, nesse sentido concordamos com Nagadeepa et al. (2021) quando discutem sobre a importância de aulas *on-line* no sentido de garantir o direito de acesso ao estudo para estudantes

em zonas urbanas e, principalmente, zonas rurais, como é o nosso caso, e nesse momento que vivemos essa discussão ganha um peso ainda maior, pois se existisse políticas públicas efetivas garantindo o acesso a recursos tecnológicos para todos, esse docente não teria necessidade de colocar em risco sua comunidade escolar. Nesse ponto, o relato dos professores é bastante significativo:

*Tranquilo, porém complicado devido à falta de internet na escola e em casa.*

*Só tenho ponto negativo, por que a única Internet disponível na comunidade fica na escola, a maioria dos alunos não tem celular, a Internet é péssima e p os alunos terem acesso aos vídeos aulas tinham que se aglomerar na porta da escola p tentar baixar as aulas.*

Os relatos acima foram em resposta a nossa pergunta sobre o planejamento das atividades escolares. Contudo, se o professor não consegue planejar, interagir com seus pares, ter acesso aos cursos e ao currículo elaborado para o período remoto nas plataformas digitais ao longo do ensino remoto, essa situação nos permite afirmar que a qualidade do ensino fica extremamente comprometida. Nesse contexto, a demanda por políticas públicas perpassa, também, por agentes públicos comprometidos com a educação, com a valorização profissional e que respeitam a diversidade.

Após apresentar alguns dos desafios enfrentados pelos professores das escolas quilombolas: falta de acesso a computadores e internet por parte de alunos e professores, aprender a utilizar o computador como recurso pedagógico e a formação continuada específica, agora abordaremos o legado da pandemia para a educação em nossa região.

### **Do ensino Remoto ao Presencial e as possíveis transformações na escola após a pandemia**

Ao longo de nossas discussões, temos reforçado que a docência é um trabalho técnico que demanda do professor uma multiplicidade de conhecimentos a respeito do seu estudante e de sua história relacional. Nesse sentido, diversos professores relataram que o ensino remoto proporcionou a eles uma maior proximidade com seus estudantes e seus familiares, estreitando laços, pois

Para que aconteçam possíveis mudanças no cotidiano escolar numa perspectiva de transformação social, o professor deve ampliar sua consciência crítica sobre a própria prática, no sentido de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá a atividade docente, o que exige ressignificar o papel do professor, de forma a ultrapassar os conhecimentos do campo da especialidade docente, para que assim o professor possa mobilizar processos pessoais e grupais de

natureza cultural e social (Vieira & Moreira, 2018, p. 550).

Os autores se referem ao ambiente escolar como espaço de troca de experiências sociais e de vivências relacionais, e compreendem o professor como agente sociocultural que tem o compromisso social e pedagógico de lutar pela “valorização da diversidade, da pluralidade, da discussão e da reflexão das problemáticas vivenciadas, do combate a qualquer forma de violência na escola e fora dela” (Vieira & Moreira, 2018, p. 551).

De acordo com Santos, Reck e Santos (2021), é preciso construir no espaço escolar um ensino que proporcione diálogos formativos, de respeito ao próximo é as suas formas de constituir-se no mundo, pois ao longo do ensino remoto não apenas os aspectos estruturais e cognitivos se viram prejudicados, mas os aspectos mentais também, portanto consideramos de extrema importância o fortalecimento de vínculos, sobre tudo em situações na qual encontra-se as escolas quilombolas.

Portanto, de acordo com os professores foi possível “*Conhecer a realidade das famílias dos estudantes*” e “*nos ter aproximados mais a relação com os alunos e familiares, conhecendo melhor a realidade dos alunos ...*”. E esse

conhecimento pode e deve alimentar a construção de estratégias pedagógicas “...que irá possibilitar ao aluno desenvolver suas potencialidades e ter um salto qualitativo” (Ferreira, 2013, p. 30).

Cabe salientar que outro aspecto importante apontado pelos colaboradores da pesquisa foi a possibilidade, embora de maneira forçada, do uso dos recursos tecnológicos no ensino, pois a pandemia provocou mudanças estruturais que até então não tinham data para serem implementadas portanto, “*Foi positivo porque acelerou mudanças que se não fosse a pandemia, levaria anos para começar*”. Entre elas podemos citar: a instalação de internet em determinados locais, instalação de eletricidade em algumas escolas, aumento de verbas para reformar escolas e auxílio financeiro aos professores que para realizar o atendimento aos estudantes, pois o custeio do deslocamento ficava a cargo do professor.

Apesar de muitos professores apontarem o uso de recursos tecnológicos como difícil, dos 52 colaboradores que responderam à questão sobre pontos positivos e negativos da pandemia, 16 apontaram como ponto positivo o fato de se verem obrigados a aprender a utilizar algumas ferramentas e recursos tecnológicos no processo de ensino e

aprendizagem, pois talvez de outra forma isso não aconteceria.

Não há dúvida que as TDIC são uma realidade no cenário educacional. Portanto é “importante que o docente reflita criticamente sobre a realidade dos estudantes, seus conhecimentos prévios e a relação entre as TDIC e os objetivos de aprendizagem” (Rondini, Pedro & Duarte, 2020, p. 47). Ancorados nessa afirmação, avaliamos como extremamente positivo o fato de 31% dos colaboradores da pesquisa pensarem em aprofundar seus conhecimentos sobre o tema, contudo recomendamos que paralelo a isso haja uma movimentação no sentido de aparelhar as escolas permitindo que esses recursos sejam acessíveis a todos.

E para encerrar essa conversa elencamos o trabalho colaborativo docente, ao longo do planejamento das atividades, do apoio aos colegas e a troca de experiências enriquecendo a prática pedagógica.

*As trocas de conhecimento, ideias são fundamentais nesse momento tão desafiador que estamos passando. Inclusive auxiliei professores que tem dificuldades no manuseio das plataformas e tecnologias. Em colaboração sempre com nossos colegas, nas reuniões pedagógicas, na elaboração de novos métodos para melhorar o ensino aprendizagem no modo REANP.*

O processo encadeado pela pandemia do Covid-19 mostrou que o trabalho docente se torna mais rico quando há trocas de experiências, quando o espaço da coordenação é utilizado para a formação, como as falas dos professores acima demonstram.

Outro ponto importante foi o fato da educação repousar sobre os ombros docentes, muitas vezes uma luta solitária, sem apoio governamental, levando o profissional à necessidade de se superar duas vezes como afirma esse professor “*Vi a humanidade na equipe da educação em resguardar a qualidade da Educação*”. As dificuldades sociais impostas pela falta de políticas públicas e as impostas pelas questões pandêmicas, nesse sentido o apoio dos colegas, dividindo as dificuldades tornam o caminho mais suave.

E por fim, a luta por uma educação de qualidade, por uma educação emancipatória que permita aos nossos estudantes entenderem o processo histórico que nos trouxe até aqui e que apenas por meio da educação, do acesso ao conhecimento, da defesa da terra, da nossa cultura e do respeito à diversidade poderemos mudar o curso da história e nos libertar de uma vez por todas.

### **Considerações finais**

A pandemia impactou a sociedade de forma global e ocasionou mudanças emergenciais que “interrompeu, paralisou, acelerou e/ou criou diferentes situações sociais, tornou-se um catalizador potencial das diferenças e oportunidades de aprendizagem de qualidade para uns e de ineficiência para outros” (Bastos, 2020, p. 17), o que evidenciou as grandes desigualdades sociais que assolam a nossa sociedade tornando-a cada vez mais excludente.

A realização da pesquisa com os professores quilombolas, que são considerados grupos de risco e vulnerabilidade, que vem sofrendo com as consequências da pandemia tais como mortalidade, exclusão social, falta de investimento na saúde, falta de recursos e aportes tecnológicos e estruturais no campo educacional, teve como lente a necessidade de observar como os professores vivenciaram o exercício da docência em tempo de pandemia.

Se por um lado encontramos discursos hegemônicos e engessados, enfatizando que o ERE foi uma maneira de atender a todos, por outro lado, precisamos compreender que “o mesmo não ocorreu em parte delas, frequentadas por estudantes da classe média baixa, mas principalmente nas escolas públicas, periféricas e rurais, porque possuem raros computadores,

poucos celulares, e falta de acesso livre à internet” (Bastos, 2020, p. 18), o que podemos concordar que esse é o caso das escolas quilombolas.

Nesse segmento, constata-se que os professores se viram em uma estreita relação em alinhar as tecnologias a prática docente. O estudo assinala que 74% dos professores pouco ou as vezes utilizavam os instrumentos tecnológicos em sala de aula, o que dialoga com o Instituto Península ao afirmar que 88% dos professores pouco utilizavam os recursos tecnológicos em sala de aula de forma pedagógica. Vale ressaltar que o estudo assinala um olhar sobre a formação continuada na perspectiva da preparação e na mobilização dos produtos e aportes teóricos e metodológicos da formação continuada.

Com relação à formação continuada, muito priorizou-se na formação da troca de informação, mas a proposta de formação para atuação oferecendo produtos, serviços e aportes educacionais pouco evidenciaram-se. Entendemos que é necessário os órgãos governamentais assumirem políticas públicas e sociais de formação continuada e de preparação do profissional não somente para atuar em tempos de pandemia, mas para construir uma educação que seja capaz de abrir

novos pensamentos e constituir ideias transformadoras.

Essa relação professor, formação continuada e a eminente demanda das tecnologias na educação é um debate que está aclamado pela escola do futuro. Pois se intencionamos mudar a escola, a pesquisa deve emergir dela para compreender as contradições existentes. A pandemia escancarou a necessidade de investimento na formação continuada e na preparação do profissional para atender a demanda dos estudantes que vivem um mundo virtual cada vez mais crescente.

Espera-se do professor nesse contexto uma atitude que supere as posturas ingênuas e passivas, que possibilite “uma proposta pedagógica, na qual o ponto de referência e de compromisso seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção ou a sua perpetuação, é promovida pela visão de educação que privilegia o desenvolvimento histórico-objetivo” (Vieira & Moreira, 2018, p. 556).

Por fim, agradecemos ao Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM); à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF, Edital 03/2021 – Demanda Induzida); à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, Código de Financiamento 001) e aos Programas de



Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB, Acadêmico e Profissional, Chamada Interna PPGEMP 02/2021).

## Referências

Assunção, C. (2021, 10 de agosto). Bolsonaro ameaça quilombolas ao cortar verba para demarcação de terras. *RBA as Atual*, 2021. Recuperado de <https://www.redebrasilatual.com.br/cidada-ria/2020/10/bolsonaro-quilombolas-orcamento-demarcacao-terras/>

Bastos, L. (2020). Entre a crise pandêmica e a invisibilidade política: educação das crianças quilombolas. *Linhas Críticas*, 26, 1-22. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.33972>

Brasil. (2020). Ministério da Educação Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020. Brasília: SEB. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

Brasil. (2007). Ministério da Educação Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação de 2007. Brasília: SEB.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 abr. 2021.

Cardoso, C. A., Ferreira, V. A., & Barbosa, F, C.G. (2020). (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais Do Distrito Federal*, 7(3), 38-46. Recuperado de <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>.

Carvalho, F. E. B. A., & Dias, M. H. T. (2018). Educação escolar quilombola: os educadores do território quilombola Vão Grande. In David, C., & Cancelier, J. W. (Orgs.) *Reflexões e práticas na formação de educadores* (pp. 53-65). Rio de Janeiro: EdUERJ. <https://doi.org/10.7476/9788575114759.0005>

Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual. Instituto Península. (2021, 10 de agosto). Recuperado de <https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>.

Fraz, J. N., et al., (2020). Tecnologia Assistiva: Produtos e Serviços Disponíveis da Internet. *PontoDeAcesso - Revista do Instituto de Ciência da Informação da UFBA*, 13, 70-84. <https://doi.org/10.9771/rpa.v13i3.35225>

Ferreira, A. T. R. J., & Botelho, R. (2021, 01 de setembro). A mediação da aprendizagem de estudante com TEA no ensino remoto: relato de experiência comparativo entre Brasil e EUA. In *Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Recuperado de [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/schedConf/presentations](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/schedConf/presentations).

Ferreira, A. T. R. J. (2013). *O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no*

*processo de aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de educação, Brasília.

Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes.

Freire, P. (1986). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros inscritos*. São Paulo: Editora UNESP. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

Freitas, M. T. A. (2021, 17 de março). *A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas*. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20o%20gt%20.pdf>.

Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>

Ghisleni, T. S., Barreto, C. H. C., & Becker, E. L.S. (2020). Educação em tempos de pandemia: a migração do ensino remoto para o formato não presencial como um cenário de desafios e possibilidades. *Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Humanas*, 21(2), 297-311. <https://doi.org/10.37780/dsch.v21i2.3562>

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas.

Gonçalves, D. P. (2019). *Da escola no Quilombo à escola do Quilombo: as propostas pedagógicas como possibilidade de diversificar o currículo das escolas quilombolas de Ensino Fundamental no município de Bequimão (MA)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

Kirchner, E. A. (2020). Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. In Palú, J., Schütz, J. A., & Mayer, L. (Orgs.). *Desafios da educação em tempos de pandemia* (pp. 45-54). Cruz Alta: Ilustração.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003) *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

Monteiro, A. A., & Graciani, J. S. (2021). Pedagogia de Direitos Humanos Em Programas Educacionais In *VII Encontro Anual ANDHEP Direitos Humanos, Democracia, Diversidade e Acesso a Terra*. Recuperado de <http://andhep.org.br/anais/arquivos/VIIencontro/gt10-07.pdf>.

Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>.

Moreira, G. E., & Manrique, A. L. (2019). *Educação Matemática Inclusiva: diálogos com as teorias da atividade, da aprendizagem significativa e das situações didáticas*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Moreira, G. E., & Vieira, L. B. (2020) Do ensino presencial ao ensino remoto emergencial em função da covid-19: apoios educacionais, sociais e tecnológicos para professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. *Revista Participação* -

UnB, 34, 171-173. Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/1\\_y95\\_7QMT\\_wC8vhwQUcJamcPgTvbjtBC/view](https://drive.google.com/file/d/1_y95_7QMT_wC8vhwQUcJamcPgTvbjtBC/view). Acesso em: 16 jun. 2021.

Muñoz, R. (2021, 24 de agosto). A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação. Organização Mundial da Saúde. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>

Nagadeepa, Dr. C. et al. (2021, 09 de janeiro). Students' understanding and learning: mediation effects of cognitive engagement online class. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT). Recuperado de <https://turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/6077>

Nóvoa, A. (2021, 18 de agosto). Formação de professores e profissão docente. Universidade de Lisboa: Repositório. UL. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>

Nóvoa, A. (2020). A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo*, 17(3), 8-12.

Oliveira, V. R. R. (2013). Educação quilombola desafios e perspectivas na organização da luta negra. In *Anais do Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo, I seminário Regional de Educação do campo – 2013 Volume I* Recuperado de <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Vera%20Rosane%20Rodrigues%20de%20Oliveira.pdf>.

Queiroz, A. P. C. (2016). *Escolas do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI?: A subjetivação no discurso sobre a educação escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

Rondini, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. dos S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Educação*, 10(10), 41–57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

Sandes, J. P., & Moreira, G. E. (2018). Educação matemática e a formação de professores para uma prática docente significativa. *Revista @mbienteeducação*, 11(1), 99-109. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v11n12018p99a109>

Santos, H. R., Reck, J., & Santos, R. B. (2021). COVID-19: o ensino EaD e as novas tecnologias no contexto das escolas públicas do Estado de Goiás. In Oliveira, L. R. (Org.). *Dilemas Contemporâneos VI* (pp. 57-72). MT. Pantanal: Nova Xavantina. <https://doi.org/10.46420/9786588319598cap5>

Santos, H. R., & Monteiro, H. S. R. (2021). Folia de São Sebastião em território quilombola: territorialidade, identidade e crenças. In *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, 1(1), 251-265.

Santos, H. R., & Moreira, G. E. (no prelo). Etnomatemática e o ensino de geometria em uma escola Quilombola. In *Anais Simpósio Internacional Educação Popular, Agroecologia e Memória e II Seminário Educação do Campo*.

Santos, V. C., & Mendonça, M. R. (2021, 6 de março). Extensão rural e saberes agrícolas tradicionais: práticas extensionistas nas Comunidades Quilombolas Kalunga de Goiás. In *Anais da XV Jornada do Trabalho, Guarapuava*. 2014. Recuperado de <https://anais.unicentro.br/trabalho/pdf/xvv1n1/205.pdf>.

Schmitt, A., Turatti, M. C. M., & Carvalho, M. C. P. (2002). A Atualização do Conceito de Quilombola: Identidade e Territórios nas Definições Teóricas. *Ambiente & Sociedade*, 10, 1-10. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/3zsW4C3r6CFYcnx8sPSDrdk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em :19 jun. 2021.

Teixeira, C. J., Fraz, J. N., Ferreira, W. C., & Moreira, G. E. (2021). Percepção de professores que ensinam matemática sobre o ensino remoto emergencial e o processo de ensino-aprendizagem. *Debates em Educação*, 13(31), 966-991. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p966-991>

Teixeira, C. J., & Moreira, G. E. (2020). *A proposição de problemas como estratégias de aprendizagem da Matemática: uma ênfase sobre efetividade, colaboração e criatividade*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Vieira, L. B., & Moreira, G. E. (2018). Direitos humanos e educação: o professor de matemática como agente sociocultural e político. *Revista de Educação Matemática*, 15(20), 548-564. <https://doi.org/10.25090/remat25269062v15n202018p548a564>

Vieira, L. B., & Moreira, G. E. (2020). Contribuições da Educação Matemática para a cultura de respeito à dignidade humana. *Revista Interdisciplinar De Direitos Humanos*, 8(2), 173-188. <https://doi.org/10.5016/ridh.v8i2.26>

Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 07/10/2021  
Aprovado em: 04/12/2021  
Publicado em: 18/12/2021

Received on October 07th, 2021  
Accepted on December 04th, 2021  
Published on December, 18th, 2021

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – código de financiamento 001.

#### Funding

FAPDF. CAPES.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA  
Ferreira, A. T., Rodrigues, H., & Moreira, G. E. (2021). Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e13175. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13175>

ABNT  
FERREIRA, A. T.; RODRIGUES, H.; MOREIRA, G. E. Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e13175, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13175>