



Educação do campo: uma análise sobre as experiências no ensino remoto narradas por docentes de escolas do campo

 Hélio Ferreira de Oliveira¹,  Gilcilene Lélia Souza do Nascimento²,  Maísa Maria dos Santos Guilherme³

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Rodovia BR-405, s/n, Arizona. Pau dos Ferros - RN. Brasil. ² Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA. Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). ³ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE).

Autor para correspondência/Author for correspondence: heliofelizz@gmail.com

RESUMO. A educação do campo vive na invisibilidade histórica na efetivação das políticas educacionais, que se reflete na falta de infraestrutura básica para o desenvolvimento das atividades escolares, o que se agravou na situação emergencial vivida recentemente em função da pandemia da Covid-19. Este artigo apresenta resultados da pesquisa realizada no mestrado em ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, e objetiva analisar o ensino remoto a partir das experiências narradas por professoras do campo. A pesquisa se desenvolve por meio de rodas de conversa com cinco professoras do campo das cidades de Pau dos Ferros/RN e Rafael Fernandes/RN. Discorre-se acerca das análises em torno do ensino remoto, buscando identificar como essas professoras se apropriaram, modificaram e mobilizaram novos saberes requeridos no contexto do ensino remoto para superar as dificuldades, bem como o que resultou dessa experiência para o retorno das aulas presenciais. Observa-se que o ensino remoto evidenciou a situação de abandono da educação do campo, intensificando as condições de desigualdade social e econômica que excluem, historicamente, as crianças do campo do acesso ao conhecimento.

Palavras-chave: educação do campo, ensino remoto, saberes docentes.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Rural education: an analysis of experiences in remote teaching narrated by teachers from rural schools

ABSTRACT. Rural education lives in historical invisibility within the implementation of educational policies, which is reflected in the lack of basic infrastructure for the development of school activities, which was worsened by the emergency situation recently experienced due to the Covid-19 pandemic. This article presents results of the research we have been carrying out in the master's degree in teaching at UERN, and aims to analyze remote teaching based on experiences narrated by rural teachers. The research was developed through conversation circles with 05 rural teachers from the cities of Pau dos Ferros/RN and Rafael Fernandes/RN. We discuss the analyzes Around remote teaching, seeking to identify how teachers from rural schools, participantes in the research, appropriated, modified and mobilized new knowledge required in the contexto of remote teaching to overcome the difficulties, as well as what remained of the results of this experience for the return of in-person classes. We observed that remote teaching highlighted the situation of abandonment of rural education, intensifying the conditions of social and economic inequality that historically exclude rural children from access to knowledge.

Keywords: rural education, remote teaching, teaching knowledge.

Educación rural: un análisis de experiencias de enseñanza a distancia narradas por docentes de escuelas rurales

RESUMEN. La educación rural vive en una invisibilidad histórica dentro de la implementación de las políticas educativas, lo que se refleja en la falta de infraestructura básica para el desarrollo de las actividades escolares, lo que se agravó con la situación de emergencia vivida recientemente por la pandemia de Covid-19. Este artículo presenta resultados de la investigación que venimos realizando en la maestría em docência de la UERN, y tiene como objetivo analizar la enseñanza a distancia a partir de experiencias narradas por docentes en el campo. La investigación se desarrolló a través de círculos de conversación con 05 profesores rurales de las ciudades de Pau dos Ferros/RN y Rafael Fernandes/RN. Se discuten los análisis en torno a la enseñanza a distancia, buscando identificar como los docentes de escuelas rurales, participantes en la investigación, se apropiaron, modificaron y movilizaron nuevos conocimientos requeridos en el contexto de la enseñanza a distancia para superar las dificultades, así como qué quedó de los resultados de esta experiencia por el regreso de las clases presenciales. Observamos que la enseñanza remota puso de relieve la situación de abandono de la educación rural, intensificando las condiciones de desigualdad social y económica que históricamente excluyen a los niños rurales del acceso al conocimiento.

Palabras clave: educación rural, enseñanza a distancia, enseñanza del conocimiento.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

Introdução

A educação do campo existe em um contexto de lutas de trabalhadores e trabalhadoras rurais pelo direito à terra. Essa luta resiste até os dias atuais e se mantém firme no objetivo de garantir o acesso dos povos do campo à educação, principalmente, a uma educação escolar que dialogue com as especificidades, necessidades e identidades da vida no campo. A educação no e do campo tem a função de contribuir com a transformação social, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, solucionando problemas históricos e estruturais da sociedade brasileira, como a desigualdade social e de renda, o preconceito racial e de gênero, a invisibilidade social e cultural da população do campo.

A educação do campo sofre por falta de investimentos, incentivos e pela ausência de efetivação de políticas públicas que possibilitem a melhoria na qualidade de vida das pessoas que vivem no e do campo. Nesse sentido, destacam Arroyo, Caldart e Molina (2011) que um dos maiores problemas do campo é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados para que ocorra a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem e trabalham nesse espaço, garantindo sua permanência nele.

Diante da situação de invisibilidade histórica na efetivação das políticas públicas educacionais para esse espaço, o processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo é prejudicado pela falta de infraestrutura básica para o desenvolvimento das atividades escolares, o que se agravou na situação emergencial vivida em função da pandemia da Covid-19. À vista disso, este artigo objetiva analisar o ensino remoto em escolas do campo a partir das experiências narradas por professoras que nelas atuam, vividas no contexto histórico da pandemia da Covid-19. Essa crise sanitária global teve início em dezembro de 2019, quando surgiram vários casos de doenças respiratórias na China, rapidamente se espalhando em todos os continentes.

Esse contexto emergencial trouxe dificuldades para o funcionamento escolar, as quais, evidentemente, não ficaram restritas à educação do campo, mas atingiram a educação escolar como um todo. Contudo, pela situação histórica de esquecimento, falta de investimentos, condições de trabalho e de estudo inadequadas, entre outros fatores, a educação do campo sofreu grande impacto com a implementação do ensino remoto. Por isso, propusemo-nos a realizar a pesquisa “Educação do campo e saberes docentes: uma análise das experiências com ensino remoto narradas por professoras de escolas do campo”, no mestrado em ensino do

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGE/UERN).

Neste artigo, trazemos algumas reflexões, a partir das narrativas de professoras de escolas do campo de duas cidades da região do Alto Oeste do estado do Rio Grande do Norte/Brasil, em torno dos desafios que enfrentaram para se adaptar ao modelo de ensino remoto na educação do campo. Esses desafios também foram enfrentados para construir novos saberes e práticas e dar respostas e soluções aos dilemas e às dificuldades postos durante a pandemia da Covid-19, tanto para a prática de ensino quanto para a aprendizagem dos alunos. Realizamos, portanto, nossas reflexões e análises em torno do ensino remoto em escolas do campo, buscando identificar como essas professoras se apropriaram, modificaram e mobilizaram novos saberes requeridos no contexto do ensino remoto para superar as dificuldades, bem como o resultado dessa experiência para o retorno das aulas presenciais.

Procedimentos metodológicos, resultados e discussões

Por buscar analisar os saberes apropriados, modificados e mobilizados durante a pandemia pelas docentes que atuaram na educação do campo em Pau dos Ferros/RN e Rafael Fernandes/RN, esta pesquisa possui um caráter qualitativo, pois seu foco não é a quantidade, mas a qualidade. Esta investigação quer saber sobre os fatores mais intrínsecos que levaram a determinado problema, analisando de forma mais detalhada o entendimento que as pessoas têm em relação a determinado dilema de ordem humana ou social. Na abordagem qualitativa, o cientista busca aprofundar-se na compreensão de fenômenos, segundo a perspectiva de cada participante, com fins de análise de ações e significados (Guerra, 2014).

Consideramos que as experiências pessoais e profissionais dessas docentes são fundamentais para buscar respostas para o problema de pesquisa. Portanto, optamos pela realização de uma investigação fundamentada nos princípios da pesquisa (auto)biográfica, de maneira que as colaboradoras pudessem narrar, refletir e dialogar sobre as experiências vivenciadas no período de ensino remoto em escolas do campo. Delory-Momberger (2008) realça que a pesquisa autobiográfica é uma estratégia de investigação qualitativa, a partir das narrativas das histórias de vida das pessoas, da leitura de mundo, dos sentimentos, das percepções e interações com o contexto social no qual estão situadas. Partindo disso,

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

adotamos rodas de conversa como metodologia para a construção das narrativas das professoras e para a constituição dos dados.

Realizamos três rodas de conversa com as professoras do campo. Essa metodologia foi inspirada nos estudos desenvolvidos por Passeggi *et al.* (2014), que as adotavam como método de construção de narrativas com crianças, utilizando um personagem como mediador da conversa. Nessa mesma perspectiva, criamos um personagem virtual para mediar a conversa entre pesquisadores e participantes da pesquisa, denominado de “Ensino Remoto”, cuja participação aconteceu mediante a projeção em vídeo. Essas rodas foram estruturadas em três momentos: abertura, em que fizemos a apresentação do personagem virtual e as primeiras perguntas norteadoras das narrativas; desenvolvimento, no qual apresentamos as perguntas que nortearam as reflexões em torno das experiências com o ensino remoto; e fechamento, momento em que o personagem virtual se despediu, motivando o pensamento sobre o que a experiência trouxe e deixou para o retorno às aulas presenciais.

As participantes da pesquisa são cinco docentes das unidades de ensino da zona rural dos municípios de Pau dos Ferros/RN e Rafael Fernandes/RN, sendo três docentes desta cidade, e duas, daquela. Na escolha dessas participantes, utilizamos como critério de inclusão a vivência no período de ensino remoto como professores ou professoras de escolas do campo. Com esse critério, chegamos às cinco docentes que participaram da pesquisa. Destacamos que este trabalho seguiu todos os procedimentos éticos recomendados pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde para a realização de estudos envolvendo seres humanos, sendo submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa via Plataforma Brasil, que emitiu o Parecer n. 5.970.482, com a aprovação do projeto de pesquisa.

A cidade de Rafael Fernandes/RN possui duas unidades de ensino do campo, e a cidade de Pau dos Ferros/RN, três, totalizando cinco unidades de ensino do campo como *lôcus* de atuação das participantes da pesquisa. Ressaltamos ainda que *unidade de ensino*, expressão adotada neste estudo, é o nome dado pelas Secretarias de Educação desses municípios às escolas do campo.

A fundamentação teórica para a análise dos dados parte, especialmente, de Zibetti e Souza (2007), quando destacam o conceito de apropriação dos saberes docentes; Tardif (2014), que produz reflexões sobre os saberes docentes; Arroyo e Fernandes (1999), que destacam as potencialidades e dificuldades da educação do campo; Arroyo *et al.* (2011), os quais ressaltam a trajetória inicial da educação do campo e a construção dos direitos dessa

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

modalidade; e Freire (2015), que ressalta as exigências para o exercício docente e o conceito de inacabamento.

As narrativas produzidas nas rodas de conversa foram analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo temático de Bardin (2011), que, segundo a autora, é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutil, em constante aperfeiçoamento, que se aplica a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. A análise se desenvolveu em quatro etapas: (a) organização dos dados; (b) codificação dos dados; (c) a categorização dos dados; (d) análise e fundamentação dos resultados. As professoras foram identificadas pelo nome "Docente", seguido de uma numeração em ordem crescente, como forma de garantir o anonimato.

No processo analítico, identificamos cinco categorias presentes nas narrativas das professoras: (a) infraestrutura e organização didático-pedagógica na escola do campo; (b) disponibilidade de recursos tecnológicos e material didático-pedagógico nas escolas do campo; (c) novos saberes docentes no ensino remoto; (d) saberes tecnológicos e formação para o uso das TICs no ensino remoto; (e) apropriação, modificação e mobilização de saberes a partir da experiência. Neste artigo, apresentamos os resultados e as discussões em torno dessas categorias, promovendo reflexões baseadas em excertos das narrativas das docentes, construídas nas rodas de conversa.

Infraestrutura e organização didático-pedagógica nas unidades de ensino do campo em Pau dos Ferros/RN e Rafael Fernandes/RN

No que tange às reflexões relativas à infraestrutura e organização didático-pedagógica das unidades escolares do campo feitas no decorrer das análises desta pesquisa, desnudamos um problema histórico da educação do campo, que se refere ao tratamento de invisibilidade presente nas políticas educacionais por muitas décadas, evidenciado ainda mais com a pandemia da Covid-19.

Silva, Santos e Lima (2020), quando discutem os desafios do ensino remoto na educação do campo, observam que essa ausência de atenção e os poucos investimentos feitos na educação pública se evidenciaram ainda mais na pandemia da Covid-19, revelando a precariedade e as dificuldades do acesso e da permanência dos estudantes na escola. Enfatizam ainda que

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

Tais situações são diariamente denunciadas por meio das pesquisas científicas, pelos movimentos sociais, para assegurar aos sujeitos o direito à educação, de poder permanecer na escola, de modo que esta cumpra a sua missão de educar e formar cidadãos críticos e interventores da realidade social.

A situação de abandono e de invisibilidade da educação do campo vem sendo, historicamente, denunciada em pesquisas científicas e, principalmente, pelos movimentos sociais do campo.

Ao buscarmos compreender o contexto da educação do campo em Pau dos Ferros/RN e Rafael Fernandes/RN, deparamo-nos com escolas com condições de infraestrutura precárias e com uma organização didático-pedagógica desafiadora para a promoção do acesso e da permanência das crianças nessas instituições. As professoras nos contam que são escolas pequenas, e, apesar de insatisfatórias, ressaltam que atendem às necessidades em função de terem poucos alunos. Mesmo assim, necessitam de melhorias e adequações.

É uma escola pequena com duas salas de aulas, uma cozinha, uma biblioteca pequenininha [pausa], dois banheiros, o alpendre, onde as crianças brincam, o pátio e temos uma cisterna (Docente 1).

A escola dispõe de uma estrutura razoável, é uma escola pequena. A sala de aula tem um espaço bom para o número de alunos que atende (Docente 2).

É uma escolinha pequena, necessita de uma estrutura melhor para as crianças, questão de banheiro, já que a gente trabalha com educação infantil, falta um espaço para a gente banhar as crianças porque a gente sabe que as crianças fazem as necessidades (Docente 3).

Nossa escola, eu considero boa, um espaço bom, sala de aula do tamanho adequado, levando em consideração o número de alunos que é pequeno (Docente 5).

A análise se volta, especialmente, para o motivo de poucas famílias matricularem seus filhos nessas escolas, fato relacionado com a falta de políticas de acesso e de permanência. Deparamo-nos com o fechamento dessas instituições e de investimento em transportes escolares para levarem crianças da zona rural para escolas da zona urbana. Obviamente que a infraestrutura precária dessas instituições influencia a escolha dos pais, que preferem matricularem seus filhos nas escolas da zona urbana, pois, apesar de também apresentarem condições infraestruturais precárias, quando comparadas as da zona rural, possuem melhores condições.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

Satyro e Soares (2007) ressaltam que prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, de espaços esportivos e laboratórios, a limitação de acesso a livros didáticos e a materiais diversificados de leitura e a inadequação entre tamanho de sala de aula e a quantidade de alunos são problemas que influenciam diretamente as condições de ensino, de aprendizagem e de permanência dos alunos na escola. Relativamente à educação do campo, observamos que, nas unidades de ensino em que atuam as professoras que participaram da pesquisa, isso influencia também a organização didático-pedagógica dessas instituições, que se organizam, predominantemente, em turmas multisseriadas, sendo a pouca quantidade de alunos a justificativa, conforme narram as docentes.

Minha sala é multisseriada e tenho quatorze estudantes distribuídos no primeiro, terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental (Docente 1).

Tenho seis estudantes, sendo que eles são de séries diferentes, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental (Docente 2).

Eu leciono para crianças na educação infantil (Docente 3).

Eu trabalho numa sala de aula de 10 alunos multisseriada e educação infantil (Docente 4).

Eu trabalho com uma turma de quatorze alunos multisseriada, terceiro, quarto e quinto ano, com níveis de aprendizado muito diferenciado (Docente 5).

Pontuamos que o problema está na pouca quantidade de alunos, mas também na falta de formação docente para o ensino em turmas multisseriadas, uma vez que há muito potencial no desenvolvimento de um ensino que não se prende a uma organização seriada, a exemplo da Escola da Ponte, em Portugal. É evidente que essa organização multisseriada impõe muitos desafios para as professoras e, conseqüentemente, para o processo de ensino. Nesse raciocínio, Hage (2014, p. 1174) enfatiza que,

De fato, a realidade da maioria das escolas com turmas multisseriadas revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo, evidenciando o quadro dramático em que se encontram essas escolas, exigindo uma intervenção urgente e substancial nas condições objetivas e subjetivas de existência dessas escolas.

Outro ponto preocupante em relação às salas de aula multisseriadas é a ausência de formação tanto inicial quanto continuada para que os docentes possam trabalhar nesse formato de organização. Assim, as possibilidades didáticas que poderiam ser observadas em uma sala multisseriada não são visualizadas, e ela é taxada como sendo repleta de dificuldades. Nesse sentido, a multisseriação segue sendo um desafio para as professoras que atuam nesses espaços, realidade ainda mais desafiadora quando precisaram ensinar em formato remoto.

As narrativas docentes retratam algo preocupante: a ausência da presença física da gestão na maioria das escolas do campo, uma vez que existe uma única gestora para todas as unidades do campo. Embora exista dificuldade de acesso à zona rural e um número reduzido de alunos, a presença da direção na escola é indispensável para ampliar o vínculo com as pessoas da comunidade, proporcionar maior articulação com os profissionais e estudantes, construir soluções conjuntas para situações do cotidiano. Lück (2013) enfatiza que “A gestão é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes”. Nessa perspectiva, as professoras acabam fazendo esse trabalho sozinhas, com um apoio limitado da gestão escolar.

Lá assim, nós trabalhamos, eu e a professora do infantil, e temos a menina do apoio (Docente 1).

No momento da aula, no meu caso, sempre estão presentes as duas professoras e os dois profissionais do apoio (Docente 2).

Tem uma pessoa que tem disponibilidade, só que ainda também é um pouco dificultoso para gente (Docente 3).

A gestão da escola é boa, mas não fica na escola, as pessoas da escola ajudam na realização das aulas (Docente 4).

Tem uma coordenadora presente no dia a dia com a gente e temos a visita constante da gestora que sempre que possível está lá (Docente 5).

Quando analisamos a infraestrutura e organização didático-pedagógica dessas unidades de ensino do campo, a partir do que narram as professoras, compreendemos que elas precisaram se apropriar de novos saberes para superar as limitações estruturais que permeiam a realidade de muitas dessas instituições. Outro processo fundamental que as docentes tiveram

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

de enfrentar e que está presente em suas narrativas foi a necessidade de modificar e mobilizar saberes, pois o processo de organização de sala multisseriada presente nas escolas do campo está distante da realidade das salas de aula apresentadas na maioria das instituições de formação de professores.

Refletimos sobre o quanto essas condições infraestruturais e de apoio didático-pedagógico limitado provocam a apropriação, modificação e mobilização de saberes por parte dessas professoras para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra da melhor forma possível no contexto dessa infraestrutura e organização narradas pelas docentes.

Sobre a disponibilidade de recursos tecnológicos e material pedagógico nas escolas do campo

Em função da pandemia da Covid-19, como medida para evitar a disseminação e contaminação de mais pessoas pelo vírus, as escolas foram fechadas. Para dar continuidade às atividades de ensino, o Ministério da Educação (MEC) orientou e autorizou que as aulas acontecessem em formato remoto, com o uso das tecnologias da informação e comunicação. É importante frisar, conforme destacam Silva *et al.* (2020), que o ensino em formato remoto não é sinônimo de educação tecnológica, mas é somente uma forma de ensinar que depende do uso de recursos tecnológicos. No contexto pandêmico, muitos professores e alunos não estavam preparados para isso.

Reconhecemos que essa medida repentina, provocada pela situação da pandemia de Covid-19, provocou muitas dificuldades no desenvolvimento do ensino em todas as escolas do país. Quanto às escolas do campo, observamos que as dificuldades historicamente apontadas para a educação do campo foram ainda mais evidenciadas nesse contexto. Igor Santos e Arlete Santos (2021) destacam:

Se para a cidade o quadro de dificuldade na operacionalização do ensino remoto é complexo, para o campo não é diferente, visto que uma educação voltada para atendimento às especificidades que constituem o sujeito do campo foi negligenciada durante muito tempo.

Um dos desafios pontuados diz respeito à disponibilização de recursos tecnológicos para os docentes e para os alunos. Nas narrativas docentes, observamos que não houve acesso aos recursos tecnológicos adequados para ministrar as aulas no formato remoto, nem os

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

estudantes para assistirem às aulas, o que se reflete no resultado da aprendizagem dos alunos. De acordo com Igor Santos e Arlete Santos (2021), o processo de ensino remoto revelou a

... falta de políticas públicas para a educação nacional, no que diz respeito à atenção à população carente – principalmente aos povos do campo, que de maneira rápida, se viram obrigados a utilizar a Tecnologia Digital para continuar fazendo parte do processo ensino-aprendizagem, mesmo sem condições objetivas para isso.

Assim, diante da falta de equipamentos adequados para ministrar as aulas remotas, as docentes precisaram modificar esse contexto adquirindo equipamentos, mesmo sem condições objetivas e subjetivas, aprendendo novos saberes, modificando a realidade, apropriando-se e mobilizando as condições necessárias para que o ensino acontecesse da melhor forma possível. As professoras contaram que precisaram comprar seus próprios equipamentos, como notebook, e contratar serviços de internet de qualidade, sem receber nenhuma ajuda financeira, nenhum suporte e nenhum apoio para lidar com essas tecnologias, que passaram a ser indispensáveis para o exercício de suas atividades docentes. A partir disso, passaram a se “adequar” e “mobilizar” novos saberes para o exercício da docência em outro formato de ensino.

Eu tive que comprar um notebook melhor e instalar uma internet mais rápida. A gente não teve ajuda financeira para comprar equipamentos ou internet (Docente 1).

Nós não recebemos nenhuma ferramenta e nenhum suporte financeiro, tudo saía do nosso bolso (Docente 2).

Eu não recebi nenhum suporte (Docente 3).

Eu não recebi nenhum suporte financeiro e nenhum equipamento tecnológico (Docente 4).

Não, nossa escola não recebeu nenhum suporte financeiro, nem tecnológico (Docente 5).

As professoras narram que existem alguns equipamentos e materiais disponíveis nas escolas. Contudo, mesmo existindo, são insuficientes e não serviram para as aulas remotas. Foram utilizados, na verdade, após o retorno das aulas presenciais. Logo, há a necessidade de uma melhora em termos de apoio e de disponibilização de mais recursos e equipamentos.

Não tem computador, mas... tem Tv, tem caixa de som, televisão. A gente usa YouTube, Netflix e a gente tem acesso a um projetor. O material pedagógico é bem acessível, a

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

questão de papel, cola, essas coisas, que a gente precisa para o dia-a-dia que a gente utiliza bastante (Docente 1).

Dispõe de computador, de caixa de som, de multimídia. Temos todo suporte para construção, confecções de materiais lúdicos e confecção de atividade é sempre muito disponível (Docente 2).

Temos equipamentos tecnológicos na escola, mas ainda precisa melhorar bastante. Material pedagógico também a gente tem, mas ainda tem necessidade de equipamentos pedagógicos (Docente 3).

A disponibilidade de equipamento a gente sempre procura ver com as escolas do município. Temos xerox e outros materiais disponíveis pela secretaria (Docente 4).

A gente sente muita falta, assim, da questão de apoio tecnológico, a gente não tem. Em relação a atividades, no máximo, a gente tem uma impressão de uma atividade, seria ideal que a gente tivesse uma disponibilidade maior de recursos tecnológicos (Docente 5).

Moran (2013) enfatiza que,

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativa, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir.

Portanto, é fundamental não somente democratizar o acesso aos equipamentos tecnológicos para os estudantes das escolas do campo, mas também estimular o uso pedagógico dessas ferramentas no desenvolvimento do processo de ensino, atentando para as especificidades do campo, visto que as tecnologias estão presentes em nossas vidas, exigindo uma adequação do ensino ao novo contexto vivenciado. Para além disso, a escola é espaço de democratização do saber e do conhecimento. Nessa direção, o uso das tecnologias nesse ambiente é oportuno para incluir os alunos na aprendizagem.

As narrativas docentes, infelizmente, ratificam o descaso com a educação do campo, principalmente naquele contexto de ensino que dependia bastante de ferramentas tecnológicas. Nesse raciocínio, Libâneo (2012) destaca que “Os setores dominantes da sociedade não se interessam por um produto de qualidade. Para um produto ruim, não há necessidade de insumos de qualidade, tal como condições físicas e materiais, material didático, capacitação de professores”.

Diante do contexto apresentado nas narrativas, observamos que as reflexões docentes demonstram dedicação, empatia, empenho e zelo educativo que muitas tiveram. Essas profissionais transformaram espaços de suas residências em salas de aula, investindo recursos

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

próprios para que muitos estudantes não ficassem sem assistir às aulas, desdobrando-se, ainda, no desenvolvimento de novos saberes no exercício da docência no formato de ensino remoto.

Novo formato, novos saberes: como as professoras se apropriaram, modificaram e mobilizaram novos saberes no contexto do ensino remoto no campo

A sociedade vive mudanças constantes, principalmente, com a expansão digital que facilita o acesso à informação. Os professores necessitam acompanhar essas mudanças, apropriando, modificando e mobilizando saberes para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, atendendo sempre a novas realidades (Zibetti & Souza, 2007).

Entretanto, algumas mudanças são abruptas, deixando os docentes desorientados em suas práticas e em seus trabalhos pedagógicos. A implementação do ensino remoto provocou essa sensação nos docentes, pois eles tiveram de enfrentar dificuldades, principalmente, as destacadas por Igor Santos e Arlete Santos (2021): pouca habilidade com as tecnologias digitais e/ou problemas financeiros para adquirir equipamentos; pouca ou nenhuma conexão acessível à internet rápida, muitas vezes tendo que lidar somente com planos de internet móvel nos aparelhos celulares, que também podem ser obsoletos; falta de conhecimento das plataformas de ensino remoto.

Além disso, as professoras também lidaram com as dificuldades dos alunos, porque o ensino remoto também exigiu deles condições objetivas e subjetivas de acesso às tecnologias das quais dependia a realização das aulas, envolvendo, também, as famílias dos estudantes. Como realizar o ensino remoto com os alunos que não possuíam computador, tablet ou celular em casa, ou mesmo internet? Nesse contexto, muitos ficaram sem assistir às aulas remotas. As professoras precisavam providenciar atividades impressas para enviar até a casa dos alunos, e muitas dessas profissionais não recebiam o retorno do desenvolvimento dessas atividades.

Muitas famílias tinham dificuldades com o Google Meet, então, eu fui para chamadinhas no WhatsApp, juntava os grupinhos por série/ano, então, ministrava a minha aula ... depois as apostilhas eram enviadas impressas. Uns ficavam sem participar ... eu gravava os meus vídeos e enviava com os conteúdos (Docente 1).

A dinâmica era a existência de aulas síncronas e assíncronas com mediação e atividades escritas, mas também atividades em murais virtuais. Tinha uma grande participação ..., mas quem não podia participar online, recebia uma apostilha com as mesmas atividades. Porém,

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

tem crianças que desde abril de 2020 até o retorno presencial não realizou sequer uma atividade (Docente 2).

A gente formava grupos no WhatsApp com as mães das crianças e explicava a tarefinha a cada dia. Essa questão da participação dos alunos deixou muito a desejar..., a gente só enviava para casa e nem todas as crianças devolviam e nem faziam as atividades (Docente 3).

Fazia chamada em grupos para explicação das atividades que seriam recebidas posteriormente. Nem todos os alunos participava da atividade online, mas todos recebiam atividades impressas (Docente 4).

Eu colocava a explicação geral do tema a ser trabalhado na apostila lá no grupo e os pais passavam para os seus filhos e depois devolviam em reuniões posteriores. A gente passava as orientações via WhatsApp, às vezes vinha apostila sem ser respondida pelo aluno ou respondida pelo pai (Docente 5).

As narrativas docentes sobre a dinâmica escolar demonstram que a maioria das participantes organizava suas aulas por grupo de alunos para tentar proporcionar o melhor ensino em menos tempo na frente da tela. Refletindo sobre isso, podemos destacar que as participantes foram resilientes e criativas para estimular a aprendizagem das crianças, pois ministrar aulas em turmas multisseriadas, nas quais dificuldades se evidenciam presencialmente, é uma atividade ainda mais complexa quando realizada de forma remota.

Essas atitudes das docentes de criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento reflete o conceito de ensinar destacado por Freire (2015), em que “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Em contrapartida, as narrativas dessas profissionais indicaram uma ausência significativa da participação dos alunos tanto nas aulas síncronas quanto nas assíncronas. Esse fato é preocupante, em razão das consequências futuras na formação discente e da exclusão que muitos alunos sofreram por não disporem dos equipamentos tecnológicos ou de internet de qualidade.

Nesse sentido, observamos que o ensino remoto foi excludente e a educação escolar não cumpriu com o dever de educar para o uso democrático e participativo das tecnologias (Moran, 2013). Isso demonstra a necessidade de uma política educacional que promova o acesso de todos os alunos às tecnologias, com o objetivo de facilitar o progresso intelectual do estudante. Como uma parcela significativa não teve acesso a esse conhecimento e a equipamentos tecnológicos, o processo foi falho e excludente. A ausência de equipamentos tecnológicos para o desenvolvimento do ensino remoto, com certeza, causou ruptura

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

epistemológica e impactos sociais negativos e difíceis de serem reparados na educação pública do nosso país, principalmente na educação do campo.

Saberes tecnológicos e formação para o uso de TICs na docência em escolas do campo

Em uma sociedade que busca desenvolvimento social, intelectual e rompimentos com metodologias obsoletas e arraigadas em muitas instituições, de ordem educacional, econômica, social ou política, não é aceitável deixar de conhecer melhor e ampliar os investimentos em tecnologia, educação e ensino. A tecnologia está relacionada com o conhecimento organizado para desenvolver ferramentas de formas distintas, buscando respostas para superar problemas do cotidiano das pessoas. Evidentemente, o processo tecnológico evolui na mesma proporção em que a sociedade e o conhecimento humano evoluem, embora essa evolução ainda não seja democrática para todos.

Essas modificações também alcançaram o processo educativo e os saberes dos educadores. Por isso, os docentes precisam acompanhar as transformações sociais, culturais e tecnológicas, visto que elas estão cada dia mais presentes na sociedade e, conseqüentemente, influenciam os alunos no ambiente escolar. Com isso, observamos que os saberes docentes vão sendo apropriados, modificados e mobilizados pelos professores, conforme surgem novas situações que confrontam todo o conhecimento consolidado, porém, inacabado.

Essa confrontação ocorre tanto mediante as vivências quanto mediante formações continuadas, as quais possibilitam o processo de apropriação, modificação e mobilização de novos saberes (Zibetti & Souza, 2007). As narrativas das professoras expõem esse processo de apropriação, modificação e mobilização dos saberes por intermédio das experiências vivenciadas no período de ensino remoto na educação do campo.

Nessas narrativas, as professoras nos disseram possuir pouco conhecimento e pouco utilizar recursos tecnológicos em suas aulas. Com o formato de ensino remoto, apesar das dificuldades, foram forçadas a aprender esse novo saber e a usar as tecnologias da informação e comunicação, indispensáveis nesse novo formato de ensino, como também a adquirir essas tecnologias. Observamos ainda que houve o uso frequente do *WhatsApp*, especialmente na comunicação com os pais dos alunos, ferramenta já conhecida e usada por muitos para fins de comunicação fora da escola.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

Eu sabia quase nada, fui descobrindo aos pouquinhos, mas no início foi muita dor de cabeça. Foi sugerido trabalhar com o Google Meet, mas usamos o WhatsApp. Eu aprendi a enviar link para abrir sala virtual, gravação de historinhas, vídeo chamadinha, elaborar atividades no Word (Docente 1).

Eu já possuía noções básicas de utilizar plataforma de videoconferência com o Google Meet. Porém, temos usado mais o WhatsApp. Eu acredito que a ampliação desse conhecimento em relação à tecnologia foi um dos principais saberes construídos... Mas também a questão humanizadora, porque a partir da pandemia, o docente teve que ter um olhar mais afetivo para com os alunos (Docente 2).

Eu não tinha esse saber e utilizei WhatsApp. Uso do computador para pesquisa, enviar links pelo WhatsApp para as histórias para as crianças ouvirem, digitar atividades no Word (Docente 3).

Eu não tinha esse saber, a gente usava WhatsApp para enviar atividades. Aprendi a pesquisar e selecionar algumas atividades e vídeos para enviar (Docente 4).

Não tinha nenhum conhecimento relativo a esse tipo de aulas remotas com tecnologias, usava o WhatsApp para enviar atividades. Aprendi o envio de vídeos via WhatsApp, gravação de historinhas, também aprendi a trabalhar com salas de aulas no Google Meet (Docente 5).

No que se refere ao que aprenderam sobre novos saberes durante o ensino remoto, as professoras destacam a ampliação do uso das tecnologias como um dos principais avanços. Podemos tratá-los como saberes advindos dessa experiência, que não surgiram do nada, nem superaram o existente, mas se ampliaram e se complementaram. Essa realidade nos lembra de Tardif (2014), quando defende que não é possível falar de superação de saberes, pois inexistente superioridade de um sobre o outro.

Ademais, retomamos um dos conceitos fundantes de Freire (2015) relativo aos saberes docentes, que é a ideia do inacabamento. A experiência com o ensino remoto trouxe para essas profissionais a consciência do inacabamento, porque exigiu delas a reinvenção de suas práticas de ensino, colocando-as na necessidade de se apropriarem, modificarem e mobilizarem novos saberes para garantir que o processo de ensino-aprendizagem acontecesse. Esse processo ocorreu com um caráter excludente, conforme já mencionamos, mas não por falta de esforço das professoras, e sim por uma conjuntura histórica de desigualdade econômica e social que foi escancarada no contexto da pandemia da Covid-19.

As narrativas também demonstram se as docentes pretendem seguir fazendo uso desses novos saberes e dos recursos tecnológicos no retorno do ensino presencial. Emerge das declarações uma concordância atinente à utilização desses recursos, especialmente em relação

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

à forma de se fazer contato e manter uma comunicação com os pais. Observamos, então, um paradoxo: a pandemia isolou as pessoas, mas, simultaneamente, intensificou os contatos entre pais e escola pelos meios disponíveis nas TICs.

Sim, fazendo chamadinha de vídeo, mandando algumas aulas pelo Google Meet, gravando algumas aulas e aplicando atividades online (Docente 1).

Com certeza, utilização de vídeos, contação de histórias, resoluções de questões de forma virtual por meio do Google Fox, por exemplo, utilização de slides (Docente 2).

Sim, eu contato os pais pelo grupo do WhatsApp e falo qual é a tarefinha através de áudio, às vezes mando foto para eles orientarem a criança a responder em casa (Docente 3).

Sim, usando o grupo de WhatsApp para conversar com os pais, explicar algumas tarefas e também agora a gente usa o notebook para passar vídeos explicativos (Docente 4).

Sim, eu uso o grupo do WhatsApp formado com os pais, nos quais a gente os mantém informados sobre as atividades realizadas em sala de aula, envia orientações (Docente 5).

Ressaltamos ser fundamental que as escolas não somente forneçam os equipamentos tecnológicos, mas também desenvolvam um processo de formação continuada para que as professoras consigam utilizá-los pedagogicamente, e não apenas para diversão ou brincadeira. As docentes também contaram sobre a formação para o uso de tecnologias no ensino e como se apropriaram e mobilizaram esses saberes quando se depararam com o ensino remoto nas escolas do campo.

A gente tem só no início quando a gente está cursando a faculdade ... Então, a gente foi descobrindo, é tanto que muito professor se angustiou, porque ficou perdido. Eu não tive nenhuma formação voltada para essa questão de como utilizar esse equipamento tecnológico na minha sala de aula (Docente 1).

A formação que eu recebi em termos de tecnologias foi na graduação, nós cursamos uma disciplina sobre tecnologia. O município ofertou oficinas e minicursos sobre a utilização de ferramentas tecnológicas (Docente 2).

Na faculdade não, nenhuma. A partir de 2021, foi que houve algumas orientações de planejamento com a equipe (Docente 3).

Na graduação, não, nenhuma. Não tivemos formação, a gente trabalhava com WhatsApp e foi aprendendo sozinha mesma (Docente 4).

Na faculdade, não tive nenhuma formação voltada para questões tecnológicas. A gente recebeu algumas orientações, sim, da equipe pedagógica (Docente 5).

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

A partir desses depoimentos, refletimos sobre a formação inicial dos professores, em que a preparação para o uso das TICs na educação se limita a uma disciplina ou inexistente. Esse nível de intervenção é insuficiente, principalmente quando pensamos na sociedade tecnológica, em que a informação e a comunicação têm sido cada vez mais visíveis em meios digitais, em que a inteligência artificial já é uma realidade na vida das pessoas e, por essa razão, não pode ser ignorada na escola. A preocupação com a formação docente deve se voltar também para o uso correto e ético dessas tecnologias que se renovam com muita rapidez. Os professores, portanto, devem ser preparados para lidar com essas questões nas escolas.

Outro aspecto que nos chama a atenção nos depoimentos é o fato de que a maioria demonstra que teve uma formação rápida e pouco aprofundada para ministrar aulas remotas. Compreendemos que isso ocorreu em função da situação emergencial, desencontrando, inclusive, com as condições materiais de operacionalização do novo formato de ensino, no qual muitas docentes precisaram adquirir equipamentos e contratar internet de melhor qualidade para suprir as necessidades educacionais.

Entendemos que não adianta oferecer formação para manusear equipamentos tecnológicos sem eles serem ofertados para os docentes trabalharem. Conforme nos diz Kenski (2012): “... quando são oferecidos treinamentos aos professores, esses treinamentos se apresentam distantes das práticas pedagógicas dos profissionais e de suas condições de trabalho”. Esse desencontro de condições materiais com a formação não surte o efeito esperado na realidade cotidiana do ensino. Lembramos, ainda, que esse dilema se apresentou ainda mais grave no formato remoto, quando as mesmas condições materiais foram requeridas dos alunos para poderem participar das aulas, o que não foi possível para uma maioria, conforme relataram as professoras.

Narrativas sobre a experiência com o ensino remoto: o que restou e o que modificou em termos de saberes para as docentes de escolas do campo

O ensino remoto impôs muitas dificuldades aos docentes, porém, eles enfrentaram esses desafios de ministrar aulas remotas com muita criatividade e resiliência, sempre buscando desenvolver saberes e habilidades que estão além do processo formativo pelo qual passaram na formação inicial. De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são plurais, formados pelo amálgama, mais ou menos coerente, daqueles oriundos da formação

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

profissional e dos disciplinares, curriculares e experienciais. Considerando esse amálgama de saberes que se complementam, observamos que o contexto do ensino remoto se apresentou como possibilidade para apropriação, modificação e mobilização de novos saberes por meio da experiência vivida pelas professoras, conforme narrado por elas.

A experiência foi desafiadora, mas bom porque a gente cresce, aprende, busca, a gente sai de comodismo, sai da nossa zona de conforto e vai buscando, porque a gente precisa fazer algo por eles e, no final, você está fazendo por você mesma (Docente 1).

Foi um período muito atípico e no campo, foi ainda mais difícil, por questões de conexão ..., mas foi um divisor de águas também porque conseguimos, na minha visão, minimizar os riscos negativos que a pandemia vinha trazendo. Então, eu coloco como mais positivo, porque nos foi possível aprender sobre a tecnologia (Docente 2).

Ainda hoje a gente está sofrendo por causa dessas dificuldades dessa pandemia, por falta de acompanhamento dos alunos e por ter ficarem sem aula presencia, aí tiveram que subir, avançar nos anos iniciais das séries, sem ter presenciado a aula (Docente 3).

Foi um grande desafio e gerou, na minha opinião, um déficit de aprendizagem muito grande nos alunos porque a aula remota não conseguia atingir o que eles necessitavam (Docente 4).

Muito difícil, o nosso aluno ainda hoje está pagando por essa dificuldade, principalmente, nós do campo, com a limitação dos nossos recursos, que era bem maior do que a da cidade, o que tornou ainda mais difícil essa nossa prática (Docente 5).

As participantes foram unânimes em destacar que o período de ensino remoto foi desafiador, fato que demonstra a resiliência que as docentes precisaram desenvolver para ministrar as aulas e tentar potencializar o ensino naquele novo contexto. Adaptaram-se porque um professor resiliente é aberto à criatividade e à inovação, com capacidade de aceitar as mudanças e de identificar as oportunidades.

Para as professoras, as condições não foram totalmente favoráveis para poderem se desenvolver e desenvolver mais as práticas docentes. Havia limitações que impossibilitaram um trabalho pedagógico mais satisfatório, contudo, fizeram o que foi possível naquele momento. Essas profissionais expressam que se sentiram sozinhas, sem apoio nem suporte relacionado ao uso das TICs, e sobrecarregas, uma vez que a comunicação se estendeu e se ampliou com as famílias dos alunos. Ademais, não tiveram incentivo e formação para darem continuidade ao uso das TICs no retorno presencial das aulas.

A gente ficou muito sozinha e essa questão do suporte mesmo, relacionada à informática, que a gente não teve (Docente 1).

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

Faltou tempo, porque a nossa carga horária aumentou mais, as famílias tinham o nosso telefone pessoal e algumas não respeitavam o tempo de trabalho (Docente 2).

Mais formações e orientações (Docente 3).

Faltou continuidade na formação para uso dessa tecnologia (Docente 4).

Orientações para que a gente continuasse utilizando esses meios (Docente 5).

Ao analisar seus saberes a partir de suas experiências profissionais considerando o antes e depois da pandemia, após a experiência com o ensino remoto, as professoras contam o seguinte:

O antes, considero que eu tinha muitas dificuldades e o pós eu considero que eu aprendi muita coisa. Aprendi bastante a mexer, a trabalhar com esses recursos, mas preciso ainda aprender muito mais e estou buscando (Docente 1).

Os saberes eles evoluíram, existe uma educadora antes e pós pandemia ..., aprendi muito, como profissional, como pessoa, ser humano. De compreender também as dificuldades do outro, de saber que nós podemos ser mediadores para facilitar a compreensão dos aprendizes (Docente 2).

A gente está enfrentando essas dificuldades ainda e a gente espera que venha progresso e avance e consiga alcançar os nossos objetivos (Docente 3).

A gente está tentando reparar o que ficou de errado, tentando consertar mais ou menos, e foram aprendizados, a gente evoluiu de alguma forma (Docente 4).

Eu creio que, como tudo na vida, deixou alguma coisa, algum aprendizado e que a gente possa tirar experiência disso e aproveitar de algum conhecimento que a gente tirou desse período, principalmente, essa questão do uso da tecnologia (Docente 5).

As docentes destacam que seus saberes evoluíram, aprenderam muito com a experiência do ensino remoto. Concluímos, baseados nos relatos das professoras, que tanto a disponibilidade de equipamentos tecnológicos nas escolas precisa melhorar quanto a formação docente para utilizá-los pedagogicamente no processo de ensino. A democratização do acesso aos recursos e aos conhecimentos tecnológicos também deve alcançar os estudantes, pois, de outro modo, é impossível pensar num processo de ensino-aprendizagem com resultados significativos e inclusivos.

Para tanto, é indispensável que as situações de infraestrutura, de organização didático-pedagógica e de formação docente também melhorem, de maneira que sejam viabilizadas as

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

condições objetivas e subjetivas para que os desafios e problemas atinentes ao contexto de invisibilidade histórica da educação do campo, reforçados na pandemia da Covid-19, sejam superados. Essa crise sanitária deixou uma grande marca de exclusão no ensino, com alto déficit de aprendizagem nos alunos. Entretanto, se houver essas mudanças, o ensino nas escolas do campo poderá conseguir, um dia, atingir a sua finalidade social, econômica e cultural, promovendo a visibilidade dos sujeitos que vivem nesse e desse espaço.

Considerações finais

Embora possamos considerar que a educação do campo avançou em termos de políticas educacionais nas últimas décadas, são muitos os problemas ainda enfrentados pelas escolas do campo, que vão desde o fechamento dessas instituições – mais de 45.000 unidades foram fechadas nos últimos 10 anos (Igor Santos & Arlete Santos, 2021) – à infraestrutura precária e à ausência de formação continuada para o ensino nesses ambientes, principalmente em turmas multisseriadas. Na pandemia, observamos que as desigualdades socioeconômicas e socioeducacionais se evidenciaram ainda mais com a realização do ensino remoto. Se a dificuldade de infraestrutura já era uma realidade nas escolas do campo, essa problemática se intensificou quando docentes e discentes dessas instituições se viram na necessidade de desenvolver o ensino remoto, pois muitos não tinham sequer os equipamentos e as infraestruturas tecnológicas exigidos.

Contudo, para garantir a oferta do ensino aos alunos dessas escolas, os docentes desenvolveram estratégias pedagógicas com as condições objetivas e subjetivas disponíveis. Nesse contexto, apesar das dificuldades vividas, desenvolveram novos saberes com o uso das tecnologias da informação e da comunicação aplicadas ao ensino, que apresentaram potencialidades que poderão contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem da educação no e do campo.

Como principais resultados encontrados na pesquisa, destacamos o agravamento das condições de exclusão da educação escolar no campo, visto que as más condições infraestruturais e de apoio didático-pedagógico historicamente vividas nessas unidades de ensino se tornaram ainda mais evidentes na pandemia da Covid-19, prejudicando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. No contexto do ensino remoto nas escolas do campo, isso se reflete, especialmente, na falta de equipamentos tecnológicos necessários a esse formato

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

emergencial de ensino, tanto para os professores quanto para os alunos. A limitação de acesso a essas tecnologias tornou o percurso educacional nessas instituições ainda mais excludente. Ressaltamos, por último, o empenho e a dedicação das professoras colaboradoras na criação de estratégias para que o conhecimento chegasse ao maior número possível de alunos, mesmo com as muitas limitações apontadas.

Portanto, esta pesquisa foi importante por apresentar resultados que contribuirão para a reflexão e o aprimoramento da formação para a docência em escolas do campo, conseqüentemente, do ensino nessas instituições. Contribuiu, ainda, com dados que ajudam a obter um panorama dos saberes docentes e das experiências de ensino vivenciadas pelos professores da educação do campo durante as aulas remotas no contexto da pandemia da Covid -19. Pontua-se, por fim, a necessidade de se aprofundar a investigação dos impactos negativos do ensino remoto na aprendizagem dos alunos desse espaço educacional, pois, conforme evidenciaram os relatos das professoras, muitos estudantes não tiveram condições de acesso às aulas remotas nem devolveram as atividades impressas que receberam para desenvolver as habilidades e competências referentes a cada série escolar.

Referências

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2011). *Por uma educação do campo* (5a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa, PT: Edições 70 Ltda.

Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação do indivíduo-projeto*. São Paulo, SP: Paulus; Natal, RN: EDUFRN.

Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa* (51a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Guerra, E. L. A. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Edição Grupo Anima Educação.

Hage, S. A. M. (2014). Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação e Sociedade*, 35(129), 1165-1182. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

Igor Santos, T. R., & Arlete Santos, R. (2021). Tecnologia e ensino remoto no contexto da educação do campo. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(63), 153-169.

Kenski, M. V. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus.

Libâneo, J. C. (2012). *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos* (27a ed.). São Paulo, SP: Loyola.

Lück, H. (2013). *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos* (18a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.

Moran, J. M. (2013). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. (Eds.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (pp. 11-72). Campinas, SP: Papirus.

Passeggi, M. C., Furlanetto, E. C., Conti, L., Chaves, I. E. M. B., Gomes, M. O., Gabriel, G. L., & Rocha, S. M. (2014). Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Educação*, 39(1), 85-104. <https://doi.org/10.5902/1984644411345>

Satyro, N., & Soares, S. (2007). *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Brasília, DF: IPEA.

Silva, L. R., Santos, A. R., & Lima, D. A. (2020). Os desafios do ensino remoto na educação do campo. *Revista de Políticas e Gestão Educacional*, 1(1), 2763-5716. <https://doi.org/10.22481/poliges.v1i1.8263>

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Zibetti, M. L. T., & Souza, M. P. R. (2007). Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 247-262. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200005>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 29/07/2024
Aprovado em: 09/10/2024
Publicado em: 23/02/2025

Received on July 29th, 2024
Accepted on October 09th, 2024
Published on February, 23th, 2025

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19035	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

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

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Oliveira, H. F., Nascimento, G. L. S., & Guilherme, M. M. S. (2024). Educação do campo: uma análise sobre as experiências no ensino remoto narradas por docentes de escolas do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e19035.

ABNT

OLIVEIRA, H. F.; NASCIMENTO, G. L. S.; GUILHERME, M. M. S. Educação do campo: uma análise sobre as experiências no ensino remoto narradas por docentes de escolas do campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e19035, 2024.