

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –UNIOESTE CENTRO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

A OFERTA DO ENSINO REMOTO E A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA MEDIAÇÃO DO  
PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE O COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO  
PROFESSORA CELLY TEREZA GREZZANA - CHOPINZINHO/PR E A ESCOLA  
ESTADUAL DO CAMPO DOIS IRMÃOS - SÃO JOÃO/PR - (2020 -2021)

DENIZ MARIA BATISTUS

DENIZ MARIA BATISTUS

A OFERTA DO ENSINO REMOTO E A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA MEDIAÇÃO DO  
PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE O COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO  
PROFESSORA CELLY TEREZA GREZZANA - CHOPINZINHO/PR E A ESCOLA  
ESTADUAL DO CAMPO DOIS IRMÃOS - SÃO JOÃO/PR - (2020 -2021)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação – Mestrado – Área de concentração:  
Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Processos  
Educativos e Formação de Professores, da  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná –  
UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestra) em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cecília Maria Ghedini.

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

BATISTUS, Deniz Maria

A Oferta do Ensino Remoto e a Presença/Ausência da mediação do Professor: Um estudo sobre o Colégio Estadual do Campo Professora Celly Tereza Grezzana - Chopinzinho/Pr e a Escola Estadual Do Campo Dois Irmãos - São João/Pr - (2020 -2021). / Deniz Maria BATISTUS; orientadora Cecília Maria Ghedini. -- Francisco Beltrão, 2024.

167 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Educação do Campo. 2. Escolas Públicas no/do Campo. 3. Ensino Remoto. 4. Ensino-Aprendizagem. I. Ghedini, Cecília Maria, orient. II. Título.



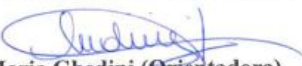
## FOLHA DE APROVAÇÃO

**DENIZ MARIA BATISTUS**

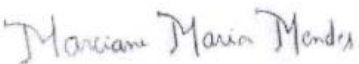
**TÍTULO DO TRABALHO:** A OFERTA DO ENSINO REMOTO E A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE O COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PROFESSORA CELLY TEREZA GREZZANA - CHOPINZINHO/PR E A ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOIS IRMÃOS - SÃO JOÃO/PR - (2020 -2021)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

### COMISSÃO EXAMINADORA

  
**Cecília Maria Ghedini (Orientadora)**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

  
**Carlos Antônio Bonamigo**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

  
**Marciane Maria Mendes**  
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Francisco Beltrão, 22 de agosto de 2024

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação, a qual tem um significado para além da pesquisa científica, ela emana o meu crescimento pessoal.

Primeiramente, agradeço a Deus por me conduzir a caminhos que, em primeiro momento, não me via trilhando, mas surgem como desafios e propósito que vão além da minha ousadia, dando-me o privilégio de superações pessoais.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cecília Maria Ghedini, pessoa maravilhosa, de coração acolhedor e verdadeiro: gratidão por sua orientação, paciência e encorajamento ao longo de todo o processo. Sua expertise e conselhos foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradeço, também, aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Carlos Antônio Bonamigo e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marciane Maria Mendes, pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento desta dissertação.

Aos meus filhos, André Eduardo Pereira Pedroso e André Felipe Pereira Pedroso, que sempre estiveram ao meu lado, proporcionando-me suporte e encorajamento, compreendendo as horas de ausência para que eu pudesse concluir este trabalho.

Aos meus pais, Darci Batistus e Enerci Maria Batistus, por acreditarem que a formação acadêmica é fundamental e por nunca mediram esforços para que eu pudesse avançar e concluir cada etapa escolar. O fruto de tudo isso que fizeram é que estou aqui hoje, concluindo mais uma etapa de minha formação.

Ao meu companheiro de todas as horas, Valdérico Dalla Costa, gratidão e reconhecimento por me apoiar em cada passo dessa jornada.

Aos meus amigos, André Pereira Pedroso e Fernanda Cristina Schiochet, por me apoiarem e incentivarem a participar da seleção, e por continuarem acreditando em mim e me encorajando mesmo nos momentos mais difíceis.

O amor e o apoio incondicional de todos vocês contribuiu significativamente para que este trabalho se tornasse realidade.

Muito obrigada a todos.

*Todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais. A gente levanta, a gente sobe, a gente volta!... O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza!* (ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956).

## RESUMO

BATISTUS, Deniz Maria. **A Oferta do Ensino Remoto e a Presença/Ausência da mediação do Professor: Um estudo sobre o Colégio Estadual do Campo Professora Celly Tereza Grezzana - Chopinzinho/Pr e a Escola Estadual Do Campo Dois Irmãos - São João/Pr - (2020 -2021).** 2024. 167f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

Este trabalho de Dissertação de Mestrado situa-se no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, *Campus* Francisco Beltrão/PR, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, e intitula-se: *A Oferta do Ensino Remoto e a Presença/Ausência da mediação do Professor: Um estudo sobre o Colégio Estadual do Campo Professora Celly Tereza Grezzana - Chopinzinho/Pr e a Escola Estadual Do Campo Dois Irmãos - São João/Pr - (2020 -2021).* O problema de pesquisa foca-se nas implicações do Ensino Remoto ofertado no período pandêmico e o processo de ensino-aprendizagem, considerando-se a ausência e a necessidade da mediação do professor, nas aulas que se desenvolveram na forma de atividades impressas e recursos *online*, aos estudantes de escolas públicas no/do campo, na rede estadual de ensino do estado do Paraná, nos anos 2020 e 2021. Diante do cenário educacional da pandemia da covid-19, um estudo acerca de como os estudantes destas escolas, mediante recursos restritivos, driblaram a ausência do professor e o distanciamento da escola torna-se relevante, uma vez que a mediação do professor é um dos meios fundamentais para seu desenvolvimento escolar. De modo geral, as escolas públicas no/do campo enfrentam dificuldades pela falta de políticas que executem as diretrizes da educação do campo. Durante a pandemia, isso se intensificou pelas situações desencadeadas, sejam financeiras, sociais, familiares ou estruturais, que demandaram um planejamento escolar não só de cunho pedagógico, mas, também, de acolhimento social. Esta pesquisa realizou-se no Colégio Estadual do Campo Cely Tereza Grezzana – Ensino Fundamental e Médio (EFM), no município de Chopinzinho (PR), e na Escola Estadual do Campo Dois Irmãos – Ensino Fundamental (EF), no município de São João (PR). O estudo teve como objetivo analisar as implicações do ensino remoto ofertado no período pandêmico aos estudantes no Colégio Estadual do Campo Cely Tereza Grezzana – Chopinzinho (PR) e na Escola Estadual do Campo Dois Irmãos - São João (PR), nos anos de 2020 e 2021, considerando-se a ausência e a necessidade da mediação do professor. A metodologia desenvolveu-se pela abordagem qualitativa, com o instrumento aplicado por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes que estavam nas escolas no período do ensino remoto, e alguns procedimentos da pesquisa documental, coletados através de dados extraídos do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e do Censo Escolar da Secretaria de Educação Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). As análises constataram que a mediação do professor se mostrou como uma necessidade durante o ensino remoto, pela sua ausência, pois os dados identificaram que as diversas estratégias pedagógicas utilizadas neste período se mostraram pouco eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, depreende-se que a mediação pedagógica realizada na interação professor x estudante é uma necessidade para se dar conta do processo de ensino aprendizagem, e as plataformas digitais, recursos tecnológicos ou apenas atividades impressas são potenciais, mas necessitam serem integradas à prática docente, como recurso pedagógico complementar e de apoio, não suprimindo a ação e a presença do professor nas aulas.

**Palavras-chaves:** Educação do Campo; Escolas Públicas no/do Campo; Ensino Remoto; Ensino-Aprendizagem; Mediação do professor.

## ABSTRACT

BATISTUS, Deniz Maria. **The Offer of Remote Teaching and the Presence/Absence of Teacher Mediation: A study on State Field High School Professor Celly Tereza Grezzana - Chopinzinho/Pr and State Field Junior High Dois Irmãos - São João/Pr - (2020 -2021).** 2024. 167f. Thesis (Master's Degree) – Post-Graduate Program in Education - Master's Degree, Western Paraná State University, Francisco Beltrão, 2024.

This Master's Dissertation work is located in the Postgraduate Program in Education - Master's Degree, Francisco Beltrão *Campus*/PR, of the State University of Western Paraná (UNIOESTE), area of concentration in Education, Line of Research: Culture, Educational Processes and Teacher Formation and is entitled: The Offer of Remote Teaching and the Absence of Teacher Mediation: A study on the State Field High School Professora Celly Tereza Grezzana - Chopinzinho/Pr and the State Field Junior High Dois Irmãos - São João/Pr - (2020 -2021). The research problem focuses on the implications of remote teaching offered in the pandemic period and the teaching-learning process, considering the absence and need for teacher mediation, in classes that were developed in the form of printed activities and *online resources*, to students of public schools in/from the field, in the state education network of the state of Paraná, in the years 2020 and 2021. Faced with the educational scenario of the covid-19 pandemic, a study on how the students of these schools, through restrictive resources, circumvented the teacher's absence and distancing from the school becomes relevant, since the teacher's mediation is one of the fundamental means for their school development. In general, public schools in/from the field face difficulties due to the lack of policies that implement field education guidelines. During the pandemic, this was intensified by the situations triggered, whether financial, social, family or structural, which required school planning not only of a pedagogical nature, but also of social reception. This research was carried out at State Field High School Cely Tereza Grezzana – Junior High and High School (EFM), in the municipality of Chopinzinho (PR) and at State Field Junior High Dois Irmãos – Junior High (EF), in the municipality of São João (PR). The study aimed to analyze the implications of remote teaching offered in the pandemic period to students at State Field High School Cely Tereza Grezzana – Chopinzinho (PR) and State Field Junior High Dois Irmãos - São João (PR), in the years 2020 and 2021, considering the absence and need for teacher mediation. The methodology was developed through a qualitative approach, with the instrument of semi-structured interviews with teachers and students, who were in schools during the remote teaching period, and some documentary research procedures, through data extracted from the State School Registration System (Sere) and School Census of the Secretary of Education State Department of Education of Paraná (SEED-PR). The analyzes found that teacher mediation proved to be a necessity during remote teaching, due to its absence, as the data identified that the various pedagogical strategies used in this period proved to be ineffective in the teaching-learning process. In this sense, it appears that the pedagogical mediation carried out in the teacher-student interaction is a need to realize the teaching-learning process and digital platforms, technological resources or just printed activities are potential, but need to be integrated into teaching practice, as a complementary and supporting pedagogical resource, not suppressing the teacher's action and presence in classes.

**Keywords:** Field Education; Public Schools in/from the Field; Remote Teaching; Teaching-Learning; Teacher mediation.



## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 - Percentual de estudantes que estudaram no CE do C Cely T. Grezzana .....                                                                                                                               | 93  |
| Gráfico 2 - De que forma acompanharam as aulas – Ensino Remoto na forma de Atividades Impressas .....                                                                                                              | 93  |
| Gráfico 3 - Recursos tecnológicos disponíveis aos estudantes – Ensino Remoto na forma de Atividades Impressas .....                                                                                                | 95  |
| Gráfico 4 - Disponibilidade de internet na residência – Ensino Remoto na forma de Atividades Impressas .....                                                                                                       | 95  |
| Gráfico 5 - Disponibilidade de internet na residência – Ensino Remoto com Recursos Online .....                                                                                                                    | 98  |
| Gráfico 6 - Forma acompanhada as aulas durante a Pandemia – Ensino Remoto no formato Online .....                                                                                                                  | 99  |
| Gráfico 7 - Utilização das tecnologias de comunicação e informação (internet, computador, notebook, celular, etc), antes da Pandemia – Ensino Remoto no formato <i>online</i> .....                                | 99  |
| Gráfico 8 - Recurso tecnológico que utilizou durante as aulas remotas – Ensino Remoto no formato <i>online</i> .....                                                                                               | 100 |
| Gráfico 9 - O equipamento tecnológico (celular, computador, notebook, tablet) e a internet utilizados para assistir às aulas, acessar os aplicativos e vídeos durante as aulas, atendeu as suas necessidades ..... | 100 |
| Gráfico 10 - Como se realizava a seleção de atividades - atividades impressas.....                                                                                                                                 | 103 |
| Gráfico 11 - Como se realizava a seleção de atividades - recursos <i>online</i> .....                                                                                                                              | 103 |
| Gráfico 12 - Metodologias mais utilizadas, durante o ensino remoto – atividades impressas                                                                                                                          | 104 |
| Gráfico 13 - Metodologias mais utilizadas, durante o ensino remoto - recursos <i>online</i> .....                                                                                                                  | 104 |
| Gráfico 14 - Sua experiência em relação a elaboração das atividades impressas.....                                                                                                                                 | 106 |
| Gráfico 15 - Sua experiência em relação as metodologias necessárias para as aulas com recursos <i>online</i> .....                                                                                                 | 106 |
| Gráfico 16 - Recursos utilizados como instrumentos prioritários para tornar as aulas acessíveis – atividades impressas.....                                                                                        | 108 |
| Gráfico 17 - Meios tecnológicos utilizados como instrumentos prioritários - recursos <i>online</i> .....                                                                                                           | 108 |
| Gráfico 18 - Conexão de internet utilizada – recursos <i>online</i> .....                                                                                                                                          | 109 |
| Gráfico 19 - Acesso a equipamentos para desenvolvimento das aulas - recursos <i>online</i> .....                                                                                                                   | 109 |
| Gráfico 20 - Nível de dificuldades no desenvolvimento do material impresso – atividades impressas.....                                                                                                             | 110 |
| Gráfico 21 - Nível de dificuldades com o uso dos recursos tecnológicos – recursos <i>online</i> ...                                                                                                                | 110 |
| Gráfico 22 - Dificuldade de trabalhar durante as aulas do ensino remoto -atividades impressas.....                                                                                                                 | 112 |
| Gráfico 23 - Dificuldade de trabalhar durante as aulas do ensino remoto - recursos <i>online</i> ....                                                                                                              | 112 |
| Gráfico 24 - Motivos em que equipamentos e internet não foram eficientes .....                                                                                                                                     | 113 |
| Gráfico 25 - Dificuldade que enfrentou durante o ensino remoto .....                                                                                                                                               | 114 |
| Gráfico 26 - Dificuldade que enfrentou durante o ensino remoto .....                                                                                                                                               | 114 |
| Gráfico 27 - Estratégia para realização das atividades que os professores encaminhavam - atividades impressas.....                                                                                                 | 116 |
| Gráfico 28 - Estratégia para realização das atividades que os professores encaminhavam - recursos <i>online</i> .....                                                                                              | 116 |
| Gráfico 29 - Com quais critérios se realizava a seleção das atividades impressas.....                                                                                                                              | 118 |
| Gráfico 30 - Com quais critérios se realizava a seleção das atividades disponibilizadas com recursos <i>online</i> .....                                                                                           | 118 |

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 31 - Quanto às atividades disponibilizadas nas Trilhas de Aprendizagem – atividades impressas.....                               | 120 |
| Gráfico 32 - Quanto às atividades disponibilizadas nas Trilhas de Aprendizagem - recursos <i>online</i> .....                            | 120 |
| Gráfico 33 - Percepção do professor a respeito da aprendizagem dos estudantes durante o ensino remoto – atividades impressas.....        | 122 |
| Gráfico 34 - Percepção do professor a respeito da aprendizagem dos estudantes durante o ensino remoto – recursos <i>online</i> .....     | 122 |
| Gráfico 35 - Se conseguia entender os conteúdos das aulas – atividades impressas .....                                                   | 123 |
| Gráfico 36 - Se conseguia entender os conteúdos das aulas - recursos <i>online</i> .....                                                 | 123 |
| Gráfico 37 - Como você avalia sua aprendizagem durante as aulas - atividades impressas...                                                | 124 |
| Gráfico 38 - Como você avalia sua aprendizagem durante as aulas - recursos <i>online</i> .....                                           | 124 |
| Gráfico 39 - Como você desenvolveu as avaliações de seus alunos durante o ensino remoto - atividades impressas.....                      | 125 |
| Gráfico 40 - Como você desenvolveu as avaliações de seus alunos durante o ensino remoto - recursos <i>online</i> .....                   | 125 |
| Gráfico 41 - Se as atividades retornavam desenvolvidas pelos alunos – atividades impressas .....                                         | 127 |
| Gráfico 42 - Se as atividades retornavam desenvolvidas pelos estudantes - recursos <i>online</i> .....                                   | 127 |
| Gráfico 43 - Impeditivos para a participação dos estudantes e realização das atividades impressas.....                                   | 129 |
| Gráfico 44 - Impeditivos para a participação dos estudantes e realização das atividades com recursos <i>online</i> .....                 | 129 |
| Gráfico 45 - Comunicação e interação com os alunos durante o ensino remoto - atividades impressas.....                                   | 131 |
| Gráfico 46 - Comunicação e interação com os alunos durante o ensino remoto - recursos <i>online</i> .....                                | 131 |
| Gráfico 47 - Houve a interação presencial do professor x alunos durante a entrega e devolução das atividades - atividades impressas..... | 132 |
| Gráfico 48 - Havia procura dos estudantes/pais/responsáveis por orientações e devolutiva das atividades - recursos <i>online</i> .....   | 132 |
| Gráfico 49 - Como era o seu contato com o professor - atividades impressas.....                                                          | 133 |
| Gráfico 50 - Como era o seu contato com o professor - recursos <i>online</i> .....                                                       | 133 |
| Gráfico 51 - Sentiu falta dos colegas e professores na hora de estudar - atividades impressas .....                                      | 134 |
| Gráfico 52 - Sentiu falta dos colegas e professores na hora de estudar - recursos <i>online</i> .....                                    | 134 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Documentos Normativos e Legislação Nacional e a Ação Pedagógica .....                 | 47 |
| Tabela 2 - Documentos Normativos e Legislação Estadual e a Ação Pedagógica .....                 | 49 |
| Tabela 3 - Estrutura das escolas do campo, Paraná.....                                           | 64 |
| Tabela 4 - Censo Escolar do Paraná - 2022 .....                                                  | 66 |
| Tabela 5 - Escolas Públicas Estaduais dos NREs Sudoeste do Paraná.....                           | 66 |
| Tabela 6 - Organizações das escolas estaduais do campo NRE Francisco Beltrão – 2023 .....        | 67 |
| Tabela 7 - Organizações das escolas estaduais no/do campo NRE Dois Vizinhos - 2023 .....         | 68 |
| Tabela 8 - Organizações das escolas estaduais no/do campo NRE Pato Branco – 2023 .....           | 69 |
| Tabela 9 - Comparativo das escolas no/do campo 2020 a 2023 .....                                 | 70 |
| Tabela 10 - Políticas emergenciais e educacionais na esfera nacional .....                       | 78 |
| Tabela 11 - Legislação utilizada durante o período da covid-19 no Paraná.....                    | 80 |
| Tabela 12 - Recursos <i>online</i> para o ensino remoto - estudantes com acesso à internet ..... | 82 |
| Tabela 13 - Recursos Didáticos para o ensino remoto - estudantes sem acesso à internet.....      | 83 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Número médio de anos de estudos da população acima de 10 anos: urbana e rural – ONAD (2001 a 2015) ..... | 40 |
| Figura 2 - Distância entre as escolas investigadas .....                                                            | 90 |
| Figura 3 - Colégio Estadual Cely Tereza Grezzana .....                                                              | 91 |
| Figura 4 - Localização da Escola Estadual do Campo Dois Irmãos .....                                                | 96 |

## LISTA DE ABREVIACÕES

|          |                                                                            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------|
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular                                             |
| CEB      | Câmara de Educação Básica                                                  |
| CEE      | Conselho Estadual de Educação                                              |
| CNE/CP   | Conselho Nacional de Ensino                                                |
| CREP     | Currículo da Rede Estadual Paranaense                                      |
| DCE      | Diretrizes Curriculares da Educação                                        |
| EF       | Ensino Fundamental                                                         |
| EM       | Ensino Médio                                                               |
| FONEC    | Fórum Nacional da Educação no Campo                                        |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                            |
| IDEB     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                               |
| IDHM     | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal                                 |
| IPEA     | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada                                   |
| LDB      | Lei das Diretrizes Bases                                                   |
| LRCO     | Livro de Registro de Classe <i>Online</i>                                  |
| MSP      | Movimentos Sociais Populares                                               |
| MSPdoC   | Movimentos Sociais Populares do Campo                                      |
| NRE      | Núcleo Regional de Educação                                                |
| PDE      | Plano de Desenvolvimento da Educação                                       |
| PMA      | Programa Mais Aprendizagem                                                 |
| PNE      | Plano Nacional de Educação                                                 |
| PPP      | Projeto Político Pedagógico                                                |
| Procampo | Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo |
| Pronera  | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária                           |
| SAEB     | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                    |
| SEED     | Secretária de Estado da Educação                                           |
| SERE     | Sistema Estadual de Registro Escolar                                       |
| SERP     | Sistema Estadual da Rede de Proteção                                       |
| SESA     | Secretária de Estado da Saúde                                              |
| SRM      | Sala de Recursos Multifuncionais                                           |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                                                                                       |            |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                                                | <b>16</b>  |
| <b>2</b> | <b>DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO PARANÁ:<br/>LEGISLAÇÃO, ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO E<br/>CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....</b>                      | <b>25</b>  |
| 2.1      | O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PAÍS:<br>AVANÇOS E CONQUISTAS.....                                                                                                       | 26         |
| 2.1.1    | A educação do campo e as perspectivas das escolas públicas no/do campo.....                                                                                                           | 36         |
| 2.2      | LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO<br>NO BRASIL NO ESTADO DO PARANÁ .....                                                                                        | 43         |
| 2.3      | AS RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA<br>NO/DO CAMPO COM ENSINO REMOTO: CONCEITUAÇÕES SOBRE A<br>MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....                                            | 54         |
| <b>3</b> | <b>ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO NO NRE DE PATO BRANCO (PR)<br/>EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINO REMOTO NA FORMA DE<br/>APOSTILAS IMPRESSAS E NA FORMA DE AULAS <i>ONLINE</i> .....</b> | <b>63</b>  |
| 3.1      | AS ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO NA REGIÃO SUDOESTE DO<br>PARANÁ - NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PATO BRANCO (PR)                                                                     | 63         |
| 3.2      | A PANDEMIA DA COVID -19 E SEUS IMPACTOS NA SOCIEDADE E NAS<br>ESCOLAS PÚBLICAS.....                                                                                                   | 71         |
| 3.2.1    | O Estado do Paraná e as medidas para enfrentamento da Pandemia na<br>educação.....                                                                                                    | 78         |
| 3.2.2    | Os reflexos da Pandemia na educação e nas escolas no estado do Paraná.....                                                                                                            | 87         |
| 3.3      | CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CELY TEREZA<br>GREZZANA, MUNICÍPIO DE CHOPINZINHO – PR; E DA ESCOLA<br>ESTADUAL DO CAMPO DOIS IRMÃOS, MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO – PR..        | 90         |
| 3.3.1    | Caracterização do Colégio Estadual do Campo Cely Tereza Grezzana no<br>município de Chopinzinho – PR.....                                                                             | 90         |
| 3.3.2    | Caracterização da Escola Estadual do Campo Dois Irmãos município de São<br>João – PR.....                                                                                             | 96         |
| <b>4</b> | <b>A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS PÚBLICAS<br/>NO/DO CAMPO: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A<br/>MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....</b>                                       | <b>102</b> |
| 4.1      | OS ENCAMINHAMENTOS DO ENSINO REMOTO PARA ALCANÇAR A<br>REALIDADE DE ESCOLAS E ESTUDANTES.....                                                                                         | 102        |
| 4.2      | AS DIFICULDADES DE PROFESSORES E ESTUDANTES NO<br>DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DURANTE O ENSINO REMOTO.....                                                                              | 110        |
| 4.3      | A ORGANIZAÇÃO DAS AULAS POR MEIO DE ATIVIDADES IMPRESSAS E<br>DE RECURSOS <i>ONLINE</i> E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM....                                                       | 117        |
| 4.4      | AS IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO NAS RELAÇÕES DE ENSINO-<br>APRENDIZAGEM E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR .....                                                                               | 130        |
|          | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                                                      | <b>137</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                                               | <b>143</b> |

|                      |            |
|----------------------|------------|
| <b>APÊNDICE.....</b> | <b>152</b> |
|----------------------|------------|

## 1 INTRODUÇÃO

É pelo meu histórico de vida e pelo amor à educação no/do campo que apresento as razões desta pesquisa. Vinda de uma família de três irmãos, meu pai e minha mãe eram pequenos agricultores, e minha mãe exercia, também, a profissão de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) na Escola Rural da comunidade de Cachoeirinha, Pato Branco (PR). Vivíamos uma vida simples e com um aporte financeiro restrito. Poucos recursos eram retirados da agricultura, pois eram tempos em que o incentivo à agricultura familiar e à produção agrícola não era facilitado aos pequenos agricultores, e tanto os financiamentos para ampliação e melhoramento da terra quanto os equipamentos agrícolas eram contemplados por juros altíssimos e inviáveis, o que restringia a sua aquisição.

Outro fato vivenciado fortemente, ainda na época, era a impossibilidade de continuidade dos estudos escolares. O mais comum era finalizar os anos iniciais do EF e encerrar a formação acadêmica, o que aconteceu com minha irmã mais velha, a qual não teve a oportunidade de dar sequência aos estudos. Somente em 1992, quando eu já estava com 14 anos, tive o privilégio de voltar a estudar devido à união de algumas famílias que adquiriram um veículo (Kombi) para o transporte particular de estudantes da comunidade do campo até uma escola da cidade onde havia as séries finais do EF e o Ensino Médio (EM). Esta ação das famílias reflete a realidade de como o campo era deixado de lado pelo poder público, e o pouco que se obtinha, era pela mobilização pontual de seus moradores, o que, normalmente, não abrangia a todos.

Em 1994, o transporte dos estudantes das comunidades do interior de Pato Branco (PR) foi ofertado e assumido pela prefeitura, então, passamos a nos deslocar para o colégio da cidade com um ônibus de transporte rural de estudantes, dando possibilidade a mais jovens continuar e finalizar sua formação escolar básica e possibilitando, com isso, a alçarem novos patamares de sua formação acadêmica.

Como formação profissional escolhi a Formação de Docentes - Curso de Magistério, o qual me deu possibilidade de trabalhar como secretária na Escola Rural Municipal Cachoeirinha – Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais da comunidade de Nossa Senhora do Carmo, Pato Branco (PR) e, após dois anos, como professora do Pré-Escolar, nesta mesma escola. Na sequência, formei-me no Curso de Pedagogia e fiz Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia.

A oportunidade de prosseguir os estudos é que me abriu caminhos e obtive condições e estabilidade profissional, atuando como estagiária na rede pública municipal, professora da rede privada, até assumir o concurso público na rede estadual de ensino, na educação básica.



No ano de 2011, fui convidada a assumir como Técnica Pedagógica da Educação Especial no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Pato Branco (PR); em 2019, assumi a função de Tutora Pedagógica<sup>1</sup>, permanecendo até o ano de 2022. Foi nesta vivência como tutora pedagógica que retornei, diretamente, aos trabalhos nas escolas públicas no/do campo, e vivenciei muitos avanços nestes contextos. Contudo, pude constatar, também, que ainda prevalece um currículo de ensino com foco na perspectiva das escolas urbanas, e que é fortemente visível a falta de investimentos e interesse da Secretaria de Estado da Educação (SEED) na implementação da Modalidade da Educação Básica do Campo.

Por conta de minha função profissional, vivenciei de perto, nos anos de 2020 e 2021, a pandemia da covid-19, que transformou significativamente a rotina de vida das pessoas e, como em todos os espaços profissionais e pessoais, exigiu alterações drásticas no planejamento e funcionamento das escolas. Neste aspecto, realizei dois anos de tutoria pedagógica em que atuei com as escolas públicas no/do campo e pude acompanhar as dificuldades de se ajustarem numa dinâmica de proposta escolar única, estabelecida pela SEED a todas as Instituições de ensino do Paraná.

Estes dois anos foram difíceis em todos os âmbitos da sociedade, pois a humanidade como um todo foi desafiada ao enfrentamento da pandemia provocada pelo vírus covid-19. No que se refere à educação, este momento demandou diversos ajustes no sistema educacional, iniciando com o cancelamento das aulas presenciais, a adaptação ao modelo de aulas remotas, a falta de tecnologia acessível aos estudantes, a falta de estrutura tecnológica nas escolas, o ensino remoto, as dificuldades nas relações de professor x estudante, dentre outros.

Em nosso Estado, a Deliberação nº 01/2020 CEE instituiu a oferta de aulas não presenciais e, na sequência, a SEED emitiu a Resolução nº 1.016/2020, regulamentando o regime de aulas não presenciais, considerando a interação do professor e dos estudantes, através de “orientações impressas, estudos dirigidos, *quizzes*, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras semelhantes” (Paraná, 2020, p. 1). No sentido legal, essas e outras normativas asseguraram a validação do ano letivo a todas as instituições de ensino do Paraná, em 2020 e 2021.

---

<sup>1</sup> O “tutor pedagógico” foi instituído em 2019 pela SEED-PR. Para esta função, são realizados encontros presenciais ou online semanais, com as equipes pedagógica e diretiva das escolas, para acompanhamento pedagógico e formações continuadas. O objetivo é o desenvolvimento e fortalecimento das ações pedagógicas. Maiores informações no site: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Tutoria Pedagógica:** novo projeto ajuda escolas estaduais no desenvolvimento da gestão. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Tutoria-Pedagogica-novo-projeto-ajuda-escolas-estaduais-no-desenvolvimento-da-gestao>. Acesso em: 8 fev. 2024.

Estes fatores identificados, de modo geral, foram intensamente presenciados nas escolas públicas no/do campo, isso porque ainda são restritas as regiões com disponibilidade de rede de internet, seja pela qualidade de sinal, seja pelo poder aquisitivo da maioria das famílias em adquirir o sinal e equipamentos adequados. Assim, a implementação das aulas *online* se mostrou para muitos inviável.

Foi neste momento histórico, cuja particularidade apresentou-se de forma repentina, que a escola se percebeu em uma realidade que evidenciou que seu objetivo estava muito além do ensino de conteúdos, e que manter o vínculo, o acolhimento e a comunicação com os estudantes era ainda mais significativo. Ações permanentes e incisivas da equipe gestora foram necessárias para manter o estudante envolvido e ativo no processo de ensino, uma vez que deveria cumprir as medidas restritivas de isolamento social, o que implicava ao estudante buscar a compreensão e a assimilação dos estudos sem a presença dos professores, assim como sem a interação com os colegas de classe.

Durante o período pandêmico, acompanhei de perto toda a mobilização das equipes pedagógicas das escolas públicas no/do campo do NRE de Pato Branco (PR) para organizar o trabalho pedagógico e disponibilizar a cada um de seus estudantes condições de acesso à escola. Foi assim que achei importante tentar mensurar o impacto da pandemia numa pesquisa direcionada às escolas públicas no/do campo. Daí, então, nasceu a ideia da pesquisa com o tema: “O impacto da pandemia no processo educacional dos estudantes das escolas públicas no/do campo”.

Neste tempo, realizaram-se reuniões semanais com as equipes pedagógicas das escolas, discutindo e planejando estratégias de como minimizar as perdas acadêmicas, maneiras de nos aproximarmos e trazermos as famílias para o constante acompanhamento do processo escolar de seus filhos, identificação de quais estudantes teriam possibilidade de acesso *online*, como minimizar a dificuldade na compreensão e aprendizagem dos conteúdos para os estudantes com atividades impressas, uma vez que o número de estudantes que necessitaram deste modelo foi grande, e, por fim, como desenvolver neles a gestão de seu tempo e a dedicação aos estudos, pois, de uma hora para outra, tiveram que se tornar autodidatas, num contexto limitado em termos de materiais para pesquisa e apoio.

Neste percurso de reorganização escolar, acompanhamos o esforço das equipes gestoras, a fim de articular o contato com todos os estudantes para distribuir os livros didáticos e as atividades, montar os grupos de *WhatsApp* das turmas, tornar esses grupos funcionais, para facilitar a comunicação entre professores, estudantes e suas famílias, e dispor as atividades de cada componente curricular com mais agilidade. Estas ações foram fundamentais para que os

estudantes não abandonassem seus estudos ou se distanciassem da escola.

Outro ponto que ficou muito evidente durante a pandemia foi a realidade estrutural (física e tecnológica), financeira, pedagógica e humana das escolas, sejam da cidade ou do campo, mostrando a precarização e a disparidade no ensino público, entre instituições do próprio âmbito estadual. Nesta realidade, as escolas necessitaram desenvolver um planejamento escolar estratégico, que contemplasse não somente o aspecto pedagógico, mas, também, o de acolhimento às famílias, aos estudantes e aos seus profissionais, que trouxeram suas fragilidades, angústias e problemas do dia a dia. Isso demandou da escola um cuidado e atenção maior em como lidar e abordar a problemática diária de articulação das ações, amplamente dificultadas pela ausência da interação presencial com os professores, sendo uma condição necessária à construção e consolidação do conhecimento e, também, pelos vínculos coletivos que se vivenciam na escola, os quais foram interrompidos pelo isolamento social de forma intensa durante a pandemia.

Mesmo para aqueles que receberam atendimento escolar na forma de recursos *online*, o acesso à internet com instrumentos tecnológicos inapropriados foi um impeditivo para o acompanhamento e desenvolvimento das atividades de forma adequada, devido às constantes quedas de internet ou sinal fraco. Esses imprevistos ocasionavam trava na transmissão ou não permitiam o acesso aos arquivos e aplicativos pedagógicos sugeridos pelos professores. Da mesma forma, o uso de aparelhos celulares simples demais para comportar tais recursos, sem contar a dificuldade de desenvolverem as atividades digitando somente no aparelho celular, foram fatores complicadores do processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, para o cenário vivenciado, os alunos que tiveram a possibilidade de acesso às aulas *online*, via Google Meet, podem ser considerados privilegiados, pois foi o meio mais interativo e direto de suporte escolar e de contato com os professores, uma vez que, em 2020, especificamente no primeiro semestre, a grande maioria dos estudantes das 26 Escolas Públicas no/do Campo do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco - PR (NRE) receberam atividades impressas quinzenais, oriundas das Trilhas de Aprendizagem<sup>2</sup>.

No segundo semestre de 2020, no entanto, é que o uso dos recursos *online* para as aulas foi massificado e tomado como prioritário em toda a rede pública estadual de ensino, e para casos justificados e comprovados aceitava-se a distribuição de atividades impressas. Os

---

<sup>2</sup> Trilhas de Aprendizagem: Disponibilizadas pela SEED a todas as instituições de ensino do Paraná. Consiste em lista de exercícios com conteúdo conforme o Currículo do Paraná, que eram disponibilizadas, semanalmente, pela SEED para os professores, às quais eram impressas e entregues pela escola aos estudantes. Tanto o NRE quanto as escolas tinham autonomia para adequá-las e adaptá-las, conforme Ofício Circular n.º 013/2021 – DEDUC/SEED.

estudantes que tinham suas aulas por meio de atividades impressas tiveram que dar conta de compreender os conteúdos e desenvolver os exercícios, reencaminhar à escola, sem a possibilidade de diálogo com seus professores, pois, de modo geral, era a equipe pedagógica da escola que cobrava, orientava e dava as devolutivas das atividades.

Assim, na perspectiva de compreender como essa articulação se efetivou diante da realidade que se interpôs, e o esforço para que o ensino não fosse comprometido num todo, é que se propôs esta pesquisa, tendo como espaço de investigação o Colégio Estadual do Campo Cely Tereza Grezzana, município de Chopinzinho (PR), e a Escola Estadual do Campo Dois Irmãos, município de São João (PR). Foi adotada como problemática a ser investigada: Quais as implicações do ensino remoto ofertado aos estudantes no período pandêmico, considerando-se a ausência e a necessidade da mediação do professor durante os anos de 2020 -2021?

A partir desta pergunta central, diversas questões em relação a este período de ensino remoto se desdobraram, quais sejam: Qual o atendimento disponibilizado às escolas públicas no/do campo no período da pandemia? Como a escola vivenciou e administrou a ausência de condições adequadas dos equipamentos tecnológicos? Como a escola tratou as situações em que os estudantes não tinham acesso aos recursos tecnológicos? A precariedade de acesso às tecnologias acentuou a desigualdade histórica vivida pelas escolas públicas no/do campo? Para os estudantes que se utilizaram de atividades impressas, a falta de estrutura na locomoção incidiu na acessibilidade a estes materiais? Qual foi a forma de interação professor x estudantes, e estudantes x estudantes vivenciada nas escolas? Quais foram as estratégias metodológicas disponibilizadas pelos professores e o porquê de realizarem esta escolha? Qual foi a devolutiva dos estudantes mediante estas estratégias? Quais implicações teve a ausência do professor nas relações de ensino para esses estudantes? E, para o professor, como se deu esse processo de ensino sem o contato com os estudantes na sala de aula? Com base nestas indagações, desenvolveu-se a presente pesquisa que se propôs a adentrar, um pouco mais de perto, os desafios vivenciados pelas escolas, estudantes e professores no período pandêmico.

Deste modo, temos como objetivo geral analisar as implicações do ensino remoto ofertado no período pandêmico aos estudantes, considerando-se a ausência e a necessidade da mediação do professor, no Colégio Estadual do Campo Cely Tereza Grezzana – Chopinzinho (PR) e na Escola Estadual do Campo Dois Irmãos - São João (PR), localizadas no NRE de Pato Branco (PR), nos anos de 2020 e 2021. Desde este objetivo geral, o trabalho foi organizado com os seguintes objetivos específicos: (i) apresentar alguns fundamentos em relação à perspectiva da educação rural e da educação no/do campo nas escolas públicas situadas nestes territórios no Brasil e no Estado do Paraná; (ii) caracterizar a educação pública em tempos da

pandemia, suas implicações e os encaminhamentos utilizados no acompanhamento às escolas e no desenvolvimento dos estudantes pela mediação do professor, identificando como se realizou o ensino remoto junto a professores e estudantes do Colégio Estadual do Campo Cely Tereza Grezzana – Chopinzinho (PR) e da Escola Estadual do Campo Dois Irmãos - São João (PR); e (iii) analisar quais as implicações da pandemia nas escolas públicas no/do campo em relação à forma de oferta, às condições de acesso, à participação dos estudantes, a partir de suas realidades específicas, considerando-se a ausência e a necessidade da mediação do professor.

Como metodologia de investigação buscamos instrumentos que possibilitassem ao pesquisador um contato direto com o problema de pesquisa, para que fossem visualizados com a máxima cientificidade os fatos, dando condições para que os dados obtidos ganhassem respaldo, possibilitando um diagnóstico sensato, na medida em que o processo ia se desenvolvendo e as contradições fossem surgindo.

O critério de escolha das duas escolas justifica-se pela forma como estas instituições, durante a pandemia da covid-19, nos anos 2020 e 2021, ofertaram o atendimento escolar aos estudantes: o CE do C. Cely T. Grezzana ofertou somente atividades impressas a todos seus 114 estudantes matriculados do 6º ano do EF ao 3º ano do EM; a EE do C. Dois Irmãos ofertou somente atendimento com recursos *online*, via Google Classroom<sup>3</sup>, e comunicação direta pelo WhatsApp, aos seus 65 estudantes do 6º ao 9º ano do EF.

Em relação aos procedimentos metodológicos, foram utilizados alguns instrumentos da análise documental, a partir de relatórios produzidos pelas escolas, pelas equipes do NRE e SEED, tais como: Boletim Informativo (BI)<sup>4</sup>; relatório de estudantes conforme os atendimentos disponibilizados pela escola; relatório para validação do ano letivo; Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE).

---

<sup>3</sup> O Google Classroom, também conhecido como Google Sala de Aula, é uma plataforma do conjunto de ferramentas disponibilizadas pelo Google Suite For Education, da empresa Google. Ela pode ser utilizada em computadores, ou pode ser baixada em forma de aplicativo pelas plataformas Android e IOS nos celulares (smartphones)

<sup>4</sup> O Power BI (Business Intelligence ou Inteligência Empresarial) consiste numa plataforma unificada de dados, facilitando a visualização e emissão de relatórios para o acompanhamento e análise. É utilizada pelo governo do Estado do Paraná para acompanhar a evolução do estudo dos alunos, seu rendimento e frequência nas aulas. Desenvolvido pela Seed-PR (Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná), o sistema permite a visualização de quantos meets (aulas ao vivo) são realizados, quantos alunos estão participando, quantas atividades cada estudante fez e quantas delas ele acertou. Foi amplamente utilizado durante o ensino *online* para fazer diagnósticos deste processo educacional de cada um dos Núcleos Regionais da Educação, por cidades, por escolas, por turma e por estudante. Fonte: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. **Ferramenta de gestão auxilia educadores a acompanharem rendimento de estudantes**. Governo do Estado do Paraná, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Ferramenta-de-gestao-auxilia-educadores-acompanharem-rendimento-de-estudantes#:~:text=%E2%80%9C%C3%89%20um%20painel%20de%20gest%C3%A3o,e%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20da%20Seed%2DPR>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Em Fachin (2001, p. 152) encontramos que “a pesquisa documental consiste na coleta, classificação, seleção difusa e na utilização de toda espécie de informações”, e o autor segue complementando que, ao utilizar este instrumento, faz-se necessário o olhar crítico e sensato do pesquisador sobre as fontes, para que não sejam concluídas respostas imediatas e vagas, pois, por detrás dos dados numéricos ou descritivos, há a subjetividade do contexto e do momento político educacional vivido (Fachin, 2001). Compreendemos que esta pesquisa requeria um olhar mais amplo e dialético do contexto investigado, portanto, esse recurso de pesquisa embasou nosso trabalho, mas não respondeu por si só os questionamentos.

Deste modo, propusemos entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes que estavam em cada escola, nos anos de 2020 e 2021. As entrevistas objetivaram ouvir os envolvidos neste processo educacional tão peculiar e identificar como se realizou o ensino remoto nas duas escolas. Na sua realização, delimitamos critérios para obtenção dos dados sobre o processo educacional durante a pandemia nas duas instituições de ensino, um deles foi em relação ao público que iria participar. Para fins de delimitação, foram entrevistados os estudantes que no ano de 2023 estavam no 8º e 9º anos do EF e no 1º ano do EM, considerando-se estudantes que, durante o período do ensino remoto, anos 2020 e 2021, frequentavam o 6º, 7º e 8º ano do EF, respectivamente; com relação aos professores, o critério foi o mesmo.

No CE do C. Cely T. Grezzana, 23 alunos participaram das entrevistas, já que atenderam aos critérios de seleção e estavam matriculados na escola desde o ano de 2020 até a realização desta pesquisa, em 2023; assim, tivemos cinco estudantes do 8º ano do EF, nove do 9º ano do EF e, também, nove do 1º ano do EM. Além disso, obtivemos a contribuição de 17 professores que trabalharam no processo educacional do período pandêmico e que permaneceram na instituição até a realização desta pesquisa.

Na EE do C. Dois Irmãos, 33 alunos participaram das entrevistas, sendo eles oriundos do 8º e dos 9º anos do EF, 19 estudantes do 8º ano do EF e 14 do 9º ano do EF que, seguindo o mesmo critério, estavam matriculados em 2020 e 2021, no 6º e 7º anos do EF, respectivamente. Destes 33 estudantes, 32 estiveram vinculados e participaram das aulas utilizando recursos tecnológicos de forma *online*. Somente um estudante informou que, durante o período, a forma que foi possível estudar foi através das Aulas Paraná, passadas na TV aberta, com encaminhamento de atividades para a escola. Com relação aos professores, contamos com a participação de nove professores que atuaram na escola em 2020 e 2021 e que permanecem na instituição até a realização desta pesquisa.

O questionário foi composto por 19 questões destinadas aos professores (Anexos 1 e 3), às quais abordaram aspectos como formação, prática pedagógica atrelada ao uso das

tecnologias, conhecimento e domínio para preparação das atividades impressas e dos recursos tecnológicos, suporte para planejamento das aulas, meios de comunicação e interação com os estudantes, processo e instrumentos avaliativos da aprendizagem e, por final, suas percepções deste processo ao qual estavam expostos.

Para os estudantes que tiveram acesso às atividades impressas, foram atribuídas 11 questões (Anexo 2), e para os estudantes que utilizaram os recursos *online*, 15 questões (Anexo 4), as quais abordaram os recursos didáticos disponíveis para o estudo, equipamentos e qualidade dos meios tecnológicos, dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto, qualidade e acessibilidade do material e atividades disponibilizadas pelos professores, estratégias organizacionais e apoio para o estudo, além de inquirir sobre a sua percepção em relação à sua aprendizagem.

Estes questionários tiveram a intencionalidade de delinear um contexto educacional, com base nas respostas dos professores e estudantes imersos a dois modelos de atendimento escolar (*impresso* e *online*), apresentando suas dificuldades, anseios, facilidades e aprendizagens frente a este contexto vivenciado.

Estes questionários foram aplicados via Google *Forms* aos professores das duas escolas e aos estudantes da EE do C. Dois Irmãos, por facilitar a análise e a tabulação dos dados em gráficos, o que tornou o trabalho mais ágil, prático e acessível para os entrevistados, além de ser econômico. Foi possível a disponibilidade do link e a coleta dos dados automaticamente para este público. Entretanto, para os estudantes do CE do C. Celly T. Grezzana, a direção da escola solicitou que o formulário fosse entregue no formato impresso, devido à restrição de acessibilidade dos estudantes a aparelhos tecnológicos (celular, computador, notebook e/ou tablet) e à internet para responder às questões. Assim, foram entregues as cópias aos estudantes, e a tabulação dos gráficos foi feita utilizando o programa Excel.

O presente trabalho de dissertação desenvolveu-se em três capítulos e nas considerações finais. Apresentamos, no primeiro capítulo, um recorte histórico a respeito da Educação Rural e da Educação do Campo no Brasil, além dos aspectos do desenvolvimento do país que a influenciaram. Destaca-se a importância dos MSP do C neste processo de construção e efetivação do ideário da educação no/do campo, assim como o amparo legal que se constituiu a partir das inúmeras reivindicações, lutas e debates envolvendo a sociedade civil, universidades públicas e representantes de diversas entidades que acolheram e defenderam os direitos de todos os sujeitos que viviam no campo. Desenvolvemos, também, conceituações sobre o aprimoramento dos estudantes e a mediação do professor na perspectiva vigotskiana.

No segundo capítulo, trataremos do processo vivido na educação durante a pandemia da

covid -19, das medidas de enfrentamento implementadas a todo o sistema educacional e os seus reflexos na educação e nas escolas públicas do Estado do Paraná, bem como da organização das escolas públicas no/do campo em tempos da pandemia, com o objetivo de caracterizar o NRE de Pato Branco e as escolas públicas no/do campo pesquisadas: a CE do C Cely T. Grezzana do município de Chopinzinho (PR) e a EE Dois Irmãos do município de São João (PR). Na investigação, consideramos as formas de atendimento disponibilizadas durante o ensino remoto no período da pandemia e os encaminhamentos utilizados no acompanhamento às escolas.

No terceiro capítulo, pontuaremos como foi desenvolvido o ensino remoto a partir dos dados levantados em entrevistas com professores e estudantes das duas escolas, contemplando a dinâmica pedagógica e a logística desenvolvida pelas equipes gestoras, professores e estudantes durante o ensino remoto. Apresentaremos uma análise dos dados obtidos, buscando compreender melhor o processo do ensino remoto em relação à forma de oferta, atividades impressas e recursos *online*, as condições de acesso e a participação dos estudantes, a partir de suas realidades específicas, considerando-se a ausência e a necessidade da mediação do professor.

Na análise dos dados de professores e estudantes, objetivamos compará-los frente à realidade do ensino remoto nas duas formas de oferta, e elencar as contribuições e dificuldades enfrentadas diante dos encaminhamentos e da produção das atividades para os estudantes, da organização das aulas e do processo de ensino-aprendizagem.

Finalizando este trabalho, destacamos a constatação da importância da mediação efetivada e qualificada, através de um trabalho docente e de uma relação humanizada no processo educacional. Durante o período pandêmico, observamos claramente o acréscimo nos entraves e nas dificuldades de aprendizagem, ocasionados, principalmente, pela minimização da mediação docente por conta do ensino remoto e da forma como se desenvolveram as aulas, por meio de atividades impressas ou recursos tecnológicos. Deparamo-nos, também, com as tentativas de inserção da tecnologia no intuito de suprir este aspecto, contudo, os dados mostraram que os estudantes, embora imersos no meio digital, mostraram-se bastante frágeis quanto ao uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, marcando a compreensão de que a mediação direta do professor é uma necessidade no ensino escolar.



## **2 DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO PARANÁ: LEGISLAÇÃO, ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO E CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR**

Este capítulo aborda a questão das escolas públicas no/do campo num recorte histórico que vivemos, marcado pela pandemia, e tem como objetivo apresentar alguns fundamentos em relação à perspectiva da Educação Rural e da Educação do Campo nas escolas públicas localizadas nestes territórios no Brasil e no Estado do Paraná, em particular, trazendo, também, conceituações sobre o desenvolvimento dos estudantes e a mediação do professor. Para delinear o contexto escolhido para a pesquisa, retomamos a caminhada que a Educação do Campo percorreu até chegar ao espaço ocupado nas legislações específicas da educação do campo, para que possamos compreender a atual situação e as tribulações enfrentadas durante o ensino remoto no período da pandemia.

Desenvolvemos tal abordagem em quatro pontos principais, os quais tratam, respectivamente, do Movimento Nacional da Educação do Campo no país: avanços e conquistas de emancipação, buscando esboçar a importante trajetória da Educação Popular no Brasil, na perspectiva de alçar a todos os cidadãos do meio rural o direito ao acesso, permanência e continuidade de sua formação acadêmica em suas localidades de origem, com qualidade. O foco de tal entendimento esteve centrado na Educação do Campo nas perspectivas das escolas públicas no/do campo, fruto dessas políticas públicas, que representam a luta de um povo que historicamente esteve à mercê do sistema político educacional do país.

Com importantes ações para a promoção da Educação no Campo, apontamos a legislação educacional das escolas públicas no/do campo no Brasil, no estado do Paraná, como marcos legais de uma luta para a efetivação destes direitos educacionais, como, também, propomos a reflexão sobre as ações na prática escolar, as quais distanciam-se da proposta de um Currículo voltado ao campo, contrapondo a Legislação à prática educacional. Com a perspectiva de assegurar a qualidade e a caracterização do espaço escolar e sua intencionalidade educacional aos estudantes do campo, outro ponto que trazemos neste capítulo são algumas conceituações sobre a mediação do professor no processo de desenvolvimento dos estudantes.

Finalizamos esta seção apresentando a compreensão de que o Movimento Nacional da Educação do Campo, tanto em contexto Nacional quanto estadual, representa uma trajetória de lutas e conquistas pela garantia de uma educação que valorize e garanta a formação para as populações do campo, ainda que os amparos legais que têm potencial para transformar a

realidade educacional dessas comunidades e promover sua emancipação e valorização cultural, nem sempre saíram do papel e, por isso, os desafios ainda persistem.

A proposta de Educação do Campo, tal como se encontra no processo de luta que a constituiu, não é algo consolidado em nosso país, assim, há necessidade de continuidade da luta pelas populações do campo, nesta perspectiva.

## 2.1 O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PAÍS: AVANÇOS E CONQUISTAS

Em nosso país, tratando-se do meio rural e de seu desenvolvimento educacional, especificamente, investimentos e planejamentos político-educacionais foram basicamente inexistentes, o que fomenta a luta dos Movimentos Sociais Populares (MSP) em busca do direito a viver e trabalhar com dignidade em suas comunidades com acesso à educação.

Neste sentido, em relação à educação em nosso país, Tafarel e Molina (2012) classificam o contexto nacional em quatro principais períodos: Período da Colonização, Período da Proclamação da República, Período do Estado Novo - Golpe Militar e o Período da abertura democrática. Ao explorar estes períodos históricos citados, percebemos o quanto a educação do povo brasileiro ficou aquém dos interesses dos governantes e da implementação de políticas públicas que buscassem o desenvolvimento e estruturação educacional.

A partir de tal contexto social e educacional, identificamos ganhos e avanços, com a presença ativa dos MSP, que instigaram os debates e a efetivação do direito de todo cidadão à educação e às condições dignas de vida. Porém, essas organizações civis só ganharam força a partir da década de 1960:

[...] mesmo em períodos de restrições à sua participação na sociedade política, como foi no governo getulista, criaram formas de fazer-se valer enquanto sujeitos político-sociais e, desta forma, os camponeses constituíram-se enquanto grupo de trabalhadores, fração de classe, num “fazer-se” permanente (Ghedini, 2015, p. 57).

Nesta perspectiva de compreender o percurso da educação e, em especial, a destinada aos camponeses, buscamos fazer um breve recorte histórico com algumas principais características desta trajetória político-educacional brasileira.

A partir dos anos 1980, iniciou-se um período em que a Educação Rural registrou inúmeros processos “misturados” à Educação Popular (Paludo, 2020; Ghedini, 2017; Fundep, 1989), o que fez com que se atingisse, cada vez mais, uma inserção ativa dos MSP na educação,

direcionando-os a um período de mudanças e conquistas. Neste processo, manifestou-se ainda mais a importante presença dos MSP no enfrentamento às políticas que pouco ou nada estavam sendo efetivadas e implementadas no contexto rural, e em “construir um modelo de educação que estivesse em harmonia com as particularidades da vida real dos camponeses” (Fernandes, 2012, p. 65).

Nos anos de 1980, com a ampliação do número de ocupações e assentamentos organizados no MST, as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais ficaram mais visíveis. A existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdos caracterizados pela ideologia do Brasil urbano fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de Educação do Campo (Souza, 2008, p. 1094).

Trata-se de um período em que houve a organização de diversos MSP no campo e na cidade, com forte presença nas lutas e na superação dos mais de vinte anos de ditadura militar. Este é um momento histórico para a educação dos povos do campo do país, pois mostra a união de representantes que acreditaram e defenderam uma educação que atendesse aos interesses dos sujeitos do campo, na busca por “garantir que todas as pessoas que vivem no meio rural tivessem acesso à educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltada aos interesses da vida no campo” (Fernandes, 2012, p. 65).

A Constituição Federal, aprovada em 1988, prevê, no Artigo 205, uma educação que possibilite o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 1). Porém, a visão política ainda se pautava no crescimento e no desenvolvimento urbano, e a implementação do sistema educacional, conforme previa a Lei, manteve-se limitante à população urbana. À população rural restava a precariedade estrutural, a falta de recursos didáticos e de materiais, de acesso e de formação adequada e contínua de professores, conforme relata Leite (1999), ao falar da relevância que a urbanização trouxe à educação em todos os níveis e, mesmo assim, a precariedade quanto ao ensino rural ainda perseverava.

A nova Constituição firmava-se como uma legislação cidadã, que previa o dever do Estado e o direito dos cidadãos, isso significa a todos os cidadãos, inclusive aos camponeses. Deste modo, ao se tratar da estrutura legal e da organização do sistema de ensino, mesmo caminhando a passos lentos, apontaram-se avanços significativos, em diversas estruturas governamentais. Contudo, não se avançou como seria necessário nas especificidades e desafios com a educação dos povos do campo.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), tem-se, em seu artigo 23, a questão da flexibilidade da organização escolar da educação básica e, no artigo 28, especificamente, da Educação Rural: os “sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996, p. 11), no que tange aos conteúdos, à organização de calendário, ao ajuste e adequação ao trabalho. Segundo Ghedini (2015), o conteúdo previsto na LDB 9394/96,

[...] poderia abrir espaço para se propor uma iniciativa próxima do que vinha se produzindo e reivindicando, mas não foi assim, contraditoriamente, o que mais se fez sentir no espaço do campo depois deste momento foi a nucleação escolar, que se efetiva ao priorizar o Ensino Fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que possibilitam a transferência de recursos aos municípios, desencadeando o fechamento das escolas (Ghedini, 2015, p. 27-28).

Estas propostas, objetivando a desvinculação de um modelo de escola urbana, que caracterizam um ensino próximo à vida e cultura rural, legalmente, ainda que em passos lentos, prevê uma certa autonomia e possibilidade da efetivação das lutas e propostas dos MSP. Assim, com a implementação da nova LDB 9394/96, acentua-se a caracterização da especificidade da Educação Rural, reconhecendo o contexto com alguns encaminhamentos organizacionais. Conforme aponta Ghedini (2017), o documento prevê o “cuidado com o ambiente e a preservação dos valores culturais e cita o trato das especificidades dos trabalhadores do campo na educação pública” (Ghedini, 2017, p. 20).

Retratando todo este panorama educacional brasileiro, principalmente em se tratando da educação dos sujeitos do campo, no âmbito das políticas públicas, Munarim (2008) aponta dois importantes documentos que marcam o início da década de 2000, que são: a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, e o Parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2001, o qual deu origem à Resolução CNE/CEB n. 1, de abril de 2002.

Desses dois documentos mencionados, chama a atenção o desinteresse político educacional manifestado pelo Ministério da Educação (MEC) frente à instituição das Diretrizes Operacionais que “apesar da homologação do projeto aprovado pelo CNE, por parte do Ministro da Educação, conforme prevê a lei, fato que ocorreu em 12 de março de 2002” (Munarim, 2008, p. 4), ficou totalmente oculto pelo MEC, uma vez que o Governo não explicitava interesses nem abertura ao Movimento Nacional da Educação do Campo. Somente com a troca de

Governo, em 2003, é que se movimentaram novamente os debates acerca das efetivações das Leis, e o governo “é instado a fazer o Estado cumprir o seu dever constitucional” (Munarim, 2008, p.4) e colocar em prática políticas públicas educacionais de acordo com as necessidades do campo.

Fortalecendo a estruturação da educação aos povos do campo, a Lei nº 10.172/2001, que instituiu o PNE para o período de 2001 a 2010, estabeleceu diretrizes e metas gerais para a educação no Brasil. No entanto, essa lei não abordou especificamente a educação para esses povos de forma detalhada. Conforme expõem Munarin (2008), estas questões, de forma geral, não fazem parte dos interesses da sociedade, inclusive dos profissionais que atuam na educação, uma vez que “a visão urbanocêntrica, de raízes fincadas na ideologia desenvolvimentista de caráter urbano industrial, é amplamente hegemônica, inclusive nas organizações dos docentes. Consequentemente, a questão da educação dos povos do campo recebe menos atenção” (Munarim, 2008, p. 01).

Porém, para o autor (Munarim, 2008), no processo de constituição da Educação no Campo, toda articulação civil teve forte importância, pois trouxe em seu pleito a explanação de ações pedagógicas concretas que propunham a renovação da qualidade pedagógica e política da educação, buscando desmistificar a proposta da Educação Rural, a qual tinha um papel doutrinator na sociedade. Destaca, ainda, a intencionalidade dos signatários da luta pela Educação no Campo nas inúmeras ações coletivas, civil e governamental, com propósito de constituir Leis e efetivá-las de forma a atender as características do território rural.

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (Munarim, 2008, p. 2).

Neste sentido, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo um conjunto de políticas e diretrizes e que tinha como objetivos promover a melhoria da qualidade da educação no país, englobando todos os níveis e modalidades de ensino. O processo de elaboração do PDE envolveu a participação de diversos atores, incluindo representantes do governo, educadores, pesquisadores, entidades da sociedade civil e outros profissionais envolvidos na área da educação, diferentemente do que aconteceu na elaboração do PNE de 2001 a 2010.

Nesta mesma toada, a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o PNE para o período de 2014 a 2024, também não trata especificamente da educação dos povos do campo de forma detalhada, tampouco abriu espaço para que o Movimento Nacional da Educação do Campo participasse

de sua elaboração e debates. Deste modo, representou uma política pública elaborada apenas mediante as propostas educacionais governamentais e seus influentes, caracterizando-se assim como “unilateral e excludente”, conforme afirma Munarim (2008). O autor ainda destaca, em relação ao que se pode depreender por conta da rejeição do Movimento da Educação do Campo, no processo de produção do PNE:

[...] ou por que são metas insuficientes, ou por que é o antípoda da qualidade por eles requeridas. [...] o PNE reflete exatamente a visão urbanocêntrica, preconceituosa e excludente do campo, que sempre embasaram as políticas educacionais brasileiras (Munarim, 2008, p. 4).

Neste documento, mesmo com elaboração restritiva de opiniões e sob críticas do Movimento Nacional da Educação do Campo pela ausência de sua participação no processo, traz em seu texto algumas diretrizes e metas que podem influenciar a Educação do Campo no país, enfatizando a necessidade de promover a equidade e reduzir as desigualdades educacionais, levando em consideração a diversidade e as especificidades territoriais. Ele reconhece a importância de garantir o acesso à educação de qualidade em todas as modalidades de ensino, incluindo a Educação no Campo.

Munarim (2008) faz uma ressalva em relação à desigualdade existente quanto à oferta educacional destes povos, considerando que:

[...] é pressuposto básico que os povos do campo não prescindem do direito à igualdade, na mesma medida que, ao cultivarem identidades próprias, são sujeitos de direito ao trato diferenciado. A educação escolar há de ser, pois, num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico culturais, de trabalho e produção da existência (Munarim, 2008, p. 1).

Estas e outras legislações que amparam a universalização do ensino à toda população brasileira e que, mesmo com morosidade, foram evidenciando as particularidades da Educação no Campo e obtendo conquistas, oriundas dos incansáveis debates e lutas de organizações civis como MSP e suas organizações e Universidades entre outros, manifestam o desejo tanto de igualdade quanto equidade de direitos a todos os cidadãos, como forma de desalienação social.

[...] no âmago da dura experiência de povo pobre, analfabeto e trabalhador expropriado que a proposta de Educação Popular iniciada em momentos históricos anteriores mistura-se às lutas e reproduz-se com uma ética e um projeto educativo próximo dos sujeitos, da sua cultura, de seus modos de ser e expressar-se, e não apenas em formulações teóricas que se contrapõem ao projeto nacional hegemônico (Ghedini, 2015, p. 114).

Deste modo, será a partir dos anos 1990 que as políticas públicas, impulsionadas pelos debates dos MSP, passaram a garantir formas mais equitativas para esta população acessar aos direitos, inclusive à educação, com escolas que atendessem suas especificidades e possibilitassem a igualdade de acesso e permanência, propiciando não só a aquisição da leitura e da escrita, mas a condição de formação para agir e atuar enquanto cidadãos. Segundo Caldart:

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo [...]. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo (Caldart, 2008, p. 19-20).

A década de 1990 marca a mudança de paradigmas da educação ofertada ao sujeito do campo, uma transição entre a velha Educação Rural e a Educação do Campo, constituída das constantes lutas dos MSP e afins, com um propósito de colocar o camponês como sujeito da ação educativa e suas vivências. Conforme Leite (1999), é importante

[...] notar que o pano de fundo da escolaridade campesina, a partir de agora, não se limita ao modelo urbano/industrial, como fora outrora nas décadas de 1960 a 1980. A sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e, primordialmente, no sentido da ação política dos rurícolas (Leite, 1999, p 54).

Essa transição teve influência direta “das tensas relações entre os Movimentos Sociais e o Estado” (Ghedini, 2015, p. 9), na busca pelo reconhecimento e o direito à igualdade e à equidade, por uma escola de qualidade que atendessem as especificidades dos sujeitos do campo. Essas conquistas alcançadas até aqui devem ser “[...] compreendidas mais como um “degrau” alcançado em passos lentos” (Ghedini, 2015, p. 24), porém, sem desanimar, pois, estas ações estão ligadas a uma intencionalidade social maior. Neste sentido, pontuaremos momentos importantes das lutas do MSP do C que fomentaram ações governamentais, por meio de políticas públicas, que significaram avanços e um novo olhar sobre a educação dos sujeitos do campo.

Um marco destes momentos importantes foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que denotou o compromisso assumido pelo Brasil em universalizar a educação, com qualidade e equidade (Unicef, 1990). Sob forte observação e imposição internacional, as políticas públicas nacionais passam a agilizar a superação do grave problema de acesso e escolarização dos brasileiros.

Propõe-se, então, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, o qual prevê a universalização com equidade e as oportunidades de alcançar e manter índices apropriados de aprendizagem e desenvolvimento a todos os níveis de ensino, “[...] diferenciando modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres” (Brasil, 1993, p. 38), fomentando as discussões e análises críticas a respeito de sua realidade e especificidades culturais, regionais, sociais e econômicas.

A partir da década de 1990, então, demarca-se uma grande movimentação no reconhecimento das diversas modalidades educacionais existentes, com um olhar refletido em iniciativas que atendessem estas especificidades, impulsionadas por entes internacionais, nacionais (governamentais ou grupos sociais), dentre elas a Educação do Campo.

Deste modo, em contraposição à escola rural e sua proposta educacional, para Molina e Sá (2012), a Educação no Campo preconiza articular-se à cultura, à sabedoria, ao modo de vida do camponês, em diálogo com os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, recriando a escola do campo, que traz em sua concepção uma proposta que visa à valorização do sujeito do campo e toda sua história e cultura.

Assim sendo, não há como negligenciar onde essa escola está situada, e a quem atende, a fim de que ofereça uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações do campo, conforme mostra este documento (Brasil, 2007).

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2007, p. 9).

Nesse sentido, a Educação do Campo é um canal de materialização desses importantes princípios, dentre eles da população do campo reconhecer que a escola é um espaço de conhecimento e tem um papel fundamental na sua formação.

Por meio da educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural (Fernandes; Molina, 2004, p. 36).

Os MSP têm uma função fundamental para que as necessidades coletivas dos povos marginalizados tenham vez e voz nas discussões e elaboração das legislações e, por



consequência, um retorno, implementando estas conquistas. São essas diversas formas de organização, dentre elas, também, os MSP do C, os protagonistas para que, conforme Munarim (2008), a Educação Popular se efetive no âmbito legislativo e na materialização no contexto escolar, tendo a Educação do Campo como este lugar.

Nesse contexto, Pontes (2012) nos faz refletir e aponta como exemplo as lutas pela terra e para que as famílias possam produzir e viver com mais dignidade, que ainda persiste em nosso país: a luta pela Educação do Campo e, na expectativa do reconhecimento e respeito a esses povos, a luta por uma educação que considere a cultura e as vivências desse grupo social.

Caldart (2012), em sua reflexão, reporta-se a Frigotto (2010), ao levantar os questionamentos em relação ao amparo legal existente, prevendo a universalização da educação para todos, porém, o campo segue relegado a planos bem abaixo. Mesmo atingindo um nível mais visível nos amparos legais, a partir da década de 1990, ainda são insuficientes para garantir a universalização do ensino gratuito e de qualidade a esta parcela da sociedade.

Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas (Frigotto, 2010, p. 29 *apud* Caldart, 2012, p. 259).

Com os diálogos em torno do sentido e rumos da Educação do Campo, e compreendendo o sujeito a quem se destina e deve ser o protagonista desta educação, surge outra importante e necessária mudança, que não caracteriza somente uma nomenclatura, mas, sim, um contexto de reconhecimento pelos sujeitos do campo e seus interesses:

[...] trata-se de uma educação que deve ser no e do campo - No, porque [...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002, p. 26).

Assim, a autora exprime este conceito, ao afirmar que “A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (Caldart, 2008, p. 261). Pondera, ainda, que “a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se

articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (Caldart, 2002, p. 19).

Frigotto (2010) reforça a importância de uma análise mais ampla em relação à utilização destas preposições, pois o sentido que se deve considerar é mais profundo do que simplesmente uma nova terminologia.

As preposições para, no e do campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam na histórica da educação dos homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores, mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano. O ponto nodal aqui não é de nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições e sim o seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo (Frigotto, 2010, p. 14).

Identificar esta diferença entre o uso das preposições ao se referir à Educação do Campo é reconhecer o contexto de lutas dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSP do C) para que efetivasse uma política educacional e uma proposta pedagógica que representasse os camponeses e seu espaço social e cultural.

Incorpora-se, historicamente, na especificidade do que é a Educação do Campo o enraizamento na Educação Popular e na luta social “dos” oprimidos. Assim sendo, é fundamental essa diferença: “para”, “no” e “do”, pois representa uma síntese do plano educativo no projeto político de um grupo social, marcando sua especificidade (Ghedini, 2017, p. 26).

Durante as últimas três décadas, a Educação do Campo ganhou espaço nas discussões e debates, tanto no âmbito acadêmico quanto dos entes governamentais, isso impulsionado pelos MSP e suas entidades parceiras, sendo um processo lento, porém, que ganhou relevância gradativa. Assim como ressalta Ghedini (2017):

Alcança-se, em pouco mais de uma década, algo inédito na história da educação dos camponeses do país, em termos de leis, cursos, eventos, produções, pesquisas e sujeitos envolvidos com o projeto, ainda que adentrando sempre mais no espaço contraditório do Estado, de certa forma, desconhecido na prática dos MSP do C e suas organizações (Ghedini, 2017, p. 27).

Contudo, ainda há necessidade de acompanhamento da sociedade às políticas públicas referentes a esta modalidade de ensino no sentido de não haver retrocessos e garantir a implementação e ampliação constantes da qualidade, investimentos e propostas.

Considerando o contexto político vigente, no qual impera o capitalismo e a ação educativa e formativa em função da produção e a serviço do capital, impondo uma série de contradições acerca da Educação do Campo, a intencionalidade político-pedagógica desta modalidade é garantir que o sujeito do campo se mantenha como protagonista de sua formação.

Assim é que se chega ao século XXI e, ainda, o acesso à educação configura-se como um problema nacional, sem que esta fosse garantida à maioria da população brasileira em seus diversos níveis e modalidades, particularmente à força de trabalho camponesa (Coutinho, 2009, p. 41).

Exemplo disso é o que aconteceu no Fórum Nacional da Educação do Campo (Fonec), na reunião realizada em 2018, em Brasília<sup>5</sup>, quando se levanta a preocupação do momento político neoliberal prevalecente em nosso país, onde as preocupações e anseios à sociedade são de massificação produtiva em grande escala, explorando e atenuando o capitalismo, isto em suas ações e propostas, colocando em risco toda as conquistas até aqui angariadas por muitas lutas: “ante esse contexto, consideramos importante desenvolver nesse período um conjunto de ações de resistência ativa, visando também aperfeiçoar e fortalecer nossos instrumentos e processos de organização e enraizamento do Fonec” (Fonec, 2018, p. 03).

Neste evento, prevê-se uma série de ações para a continuidade do acompanhamento da Educação do Campo, como articulações de fortalecimento com diversos entes governamentais nacionais, estaduais e municipais, campanhas, seminários, articulando maior engajamento das Universidades, comunidades, MSP, sindicatos, entre outros em prol da manutenção das escolas do campo, formação específica para professores e melhores condições e qualidade das escolas (Fonec, 2018).

É a partir desta premissa que os MSPs e demais organizações sociais simpatizantes do ideário de que todo cidadão tem “o direito de ter direito” (Fonec, 2018, p. 2) ao acesso à educação, assim como prevê a Constituição Federal (Brasil, 1988), a qual não diferencia região geográfica onde vivem seus cidadãos, quando se fala em universalização do ensino, o relatório do Fonec (2018) aponta a necessidade do reconhecimento das especificidades culturais, sociais e conhecimentos subjetivos ao campo. Cabe lembrar que esta perspectiva fora negligenciada por uma Educação Rural que propunha uma escolarização elementar e considerava que isto bastaria ao processo de formação do sujeito do campo; neste sentido, o documento vai ressaltar: “educação não é esmola, é direito, mas afirmar que no campo há sujeitos, coletivos, movimentos

---

<sup>5</sup> Nesta reunião do Fonec, contou-se com a participação de cerca de 150 pessoas, entre elas estudantes, professores, camponeses, representantes de movimentos sociais e sindicais populares do campo, representantes de Fóruns, Comitês e Articulações de Educação do Campo de 24 estados (Fonec, 2018).

educadores que exigem reconhecimento político e pedagógico” (Fonec, 2018, p.14), numa defesa aos sujeitos do campo, um coletivo que envolve educadores, estudantes e famílias que exigem o reconhecimento político e pedagógico.

Tratando-se da construção político-pedagógica da Educação do Campo, Caldart (2004, p. 19-20) afirma que este processo “ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo (Caldart, 2004, p. 19-20).

Nesse sentido, a Educação do Campo mostra-se como uma conquista não só do direito à educação, mas do reconhecimento deste espaço geográfico constituído de riquezas culturais, históricas, políticas e sociais com todas as suas características, um espaço que legitima conhecimentos e que possibilita a afirmação da identidade dos sujeitos do campo, sejam eles individuais ou coletivos, por meio das lutas dos MSP do C.

### **2.1.1 A educação do campo e as perspectivas das escolas públicas no/do campo**

A escolarização dos sujeitos do campo se redimensionou e se fortaleceu pelo Movimento Nacional da Educação do Campo, oriundo das lutas dos MSPs, que apontaram, pelas referências históricas, uma proposta educativa aos povos que vivem no campo de nosso país. Ao se tratar especificamente destas escolas, Campos e Oliveira (2012) apontam o descaso histórico com estas instituições educativas e reforçam que, somente a partir da década de 1990, foi consolidado “o movimento de universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação [...]” (Campos; Oliveira, 2012, p. 237), dentre elas, a Educação do Campo.

Castro e Pereira (2021) também apontam importantes mudanças no sistema educacional na década de 1990, visto que a LDB 9394/96 traz um capítulo exclusivo para a implementação da educação nas áreas rurais, e que passa a regulamentar a exigência de concursos públicos para prover profissionais para atuar nas escolas; a elaboração de plano de carreira e a determinação aos municípios para que assumissem no sistema de ensino as escolas do campo. Junto a isso, foi implantada a nuclearização destas escolas, num propósito de unir as escolas, formando uma escola central e, assim, eliminar as escolas pequenas.

Contudo, esta ação de nuclearização das escolas do campo foi controversa e teve inúmeras críticas por entender que os estudantes ficariam muitas horas em deslocamento para chegar até a escola central, situação que recai no rendimento escolar. Isso porque sairiam muito cedo de suas casas e fatores como sono, cansaço, fome são condições que favorecem o baixo

desempenho estudantil, assim como as condições das estradas sem uma qualidade e quantidade adequadas, dos veículos de transporte escolar para atender a demanda, dimensão que será amplamente discutida nos espaços do Movimento Nacional da Educação do Campo.

No final da década de 1990, destaca-se, também, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que visa reduzir o quadro de analfabetismo e incentivar a continuidade do ensino entre a população do campo, como definem Castro e Pereira (2021):

[...] foi criado o Pronera, com o intuito de implementar ações educativas destinadas às populações e assentamentos rurais. Entre estas destacam-se a ênfase na diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, e o acesso ao avanço científico e tecnológico, buscando desenvolvimento social e econômico solidário, justo e ecologicamente sustentável de áreas de Reforma Agrária (Castro; Pereira, 2021, p.12).

Além disso, este programa teve uma importante contribuição “na capacitação e escolarização dos educadores e na produção de materiais didático-pedagógicos, além de seminários, debates e atividades que contribuam para a Educação do Campo” (Castro; Pereira, 2021, p. 13). As autoras reforçam que nesta luta por uma Educação do Campo, além do Pronera, teve-se, também, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), políticas públicas fundamentais e de significativa relevância para a constituição educacional do campo e para o fortalecimento da formação de educadores no campo, incentivando a luta pela terra e pela permanência dos camponeses neste local.

Castro e Pereira (2021) colocam outro ponto de atenção no processo de efetivação da Educação do Campo, que é a formação dos professores que atuam nestas escolas, considerando “um entrave para bons resultados na Educação do Campo” (Castro; Pereira, 2021, p. 15).

Molina e Sá (2012) reforçam esta perspectiva afirmando que a Educação do Campo “coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital” (Molina; Sá, 2012, p. 324). A concepção de escola trazida pela Educação do Campo reconhece os sujeitos do campo como protagonistas da ação e planejamento educacional, ganhando destaque com a criação, em 2004, no MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que

[...] teria como meta pôr em prática uma política que respeitasse a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões, a fim de ampliar a oferta de educação básica e de EJA nas escolas rurais e de

assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (Campos; Oliveira, 2012, p. 239).

Esta concepção de escola do campo que atravessou os processos de Educação do Campo no país, em suas diferentes formas de realização, trouxe como perspectiva a formação do sujeito em seus diversos aspectos com um propósito de desenvolver uma formação humana omnilateral, com estratégias epistemológicas e pedagógicas que contribuam para este propósito, tendo o desafio de ofertar “uma formação contra hegemônica” (Molina; Sá, 2012, p. 325), para que estes sujeitos sejam capazes, também, de efetuar a “transformação do mundo e a autotransformação humana” (Molina; Sá, 2012, p. 325).

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social (Molina; Sá, 2012, p. 325).

E, neste cenário de conquistas, reitera-se o papel dos movimentos sociais “como sujeitos produtores de direitos os quais contribuíram para que novas leis e políticas educacionais” (Campos; Oliveira, 2012, p. 239) se instituíssem no âmbito nacional e, conseqüentemente, se desse a expansão destas a nível estadual e municipal (Campos; Oliveira, 2012).

Ao olharmos os avanços legais que a Educação do Campo obteve no decorrer das últimas três décadas, reconhece-se uma caminhada significativa, sobretudo em relação às décadas anteriores em que a educação destes sujeitos se manteve negligenciada pelos governantes. Porém, neste cenário, é importante observarmos dois aspectos, a legislação versus a prática, e é neste sentido que Campos e Oliveira (2012) se reportam a esta questão: “[...] não basta a aprovação dos textos legais, se não for possível romper com a estrutura agrária e a superestrutura que alimentam a exclusão e a desigualdade social na relação campo-cidade” (Campos; Oliveira, 2012, p. 239).

Isto porque, na realidade, “à oferta insuficiente de atendimento, soma-se a inadequação dos currículos, da organização escolar e da prática pedagógica, bem como a ausência de materiais didáticos contextualizados” (Campos; Oliveira, 2012, p. 240), situação evidenciada também pelas autoras Castro e Pereira (2021), ao relatarem a precariedade das escolas no campo e as carências da população que vivem nessas regiões, não vendo na escola um recurso para sair daquela condição social. Estas e outras situações evidenciam a incoerência frente aos documentos legais sobre a educação do sujeito do campo, na perspectiva de acesso e

permanência do estudante que, por muitas circunstâncias políticas, econômicas e estruturais, não se efetivam de fato.

Exemplo disso é apontado pelas autoras Castro e Pereira (2021), quando citam a formação pedagógica dos docentes que, em muitos casos, não leva em conta nem perfil e nem conhecimento para atuar com o currículo das escolas do campo; a formação continuada dos docentes com temas pertinentes ao contexto em que atuam e não homogêneos ao sistema de ensino; estruturas físicas, didáticas e tecnológica adequada das escolas; acrescentamos também nesse panorama a precariedade do transporte escolar (estradas, veículos, itinerários...). Ou seja, fica claro que “há que se avançar ainda no âmbito da institucionalização das políticas públicas e diretrizes para a Educação do Campo nos planos municipais e estaduais de Educação” (Campos; Oliveira, 2012, p. 241).

Castro e Pereira (2021) trazem um exemplo da disparidade de estrutura das escolas públicas rurais em condições básicas necessárias para a oferta de um bom atendimento e desenvolvimento do educando, conforme Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2012): “Enquanto na região Sul 51% das escolas rurais possuem biblioteca, no Norte a existência desta tem ares de artigo de luxo, visto que apenas 9,2% das escolas contam com uma, bem como no Nordeste, onde apenas 10,1% das escolas rurais têm biblioteca” (Castro; Pereira, 2021, p. 36).

Variáveis de investimentos e estruturas, demonstrando o contraste educacional grande dentro do mesmo país, elementos estes que também evidenciam a possibilidade de acesso e qualidade da tecnologia (computadores, internet), quadras esportivas, sala de aula salubre e adequadas, água potável, energia elétrica e sanitários, alimentação escolar, “essa situação tem impactos severos no aprendizado das crianças e adolescentes, visto que pessoas subnutridas apresentam menor capacidade de concentração e raciocínio” (Castro; Pereira, 2021, p. 38), fato também evidenciado nos relatórios do IPEA (2012).

No sentido de contrastar os índices de desenvolvimento educacional, urbano e rural em nosso país, as autoras Castro e Pereira (2021) apresentam um estudo estatístico onde mostram o desempenho educacional insatisfatório das áreas rurais. “Em 2010, o Brasil apresentou muito baixo IDHM<sup>6</sup>- Educação Rural na maioria das unidades federativas, com exceção de Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro, que apresentaram baixo IDHM - Educação Rural” (Castro; Pereira, 2021, p. 25). Em contrapartida, na maioria dos estados brasileiros apresentou médio IDHM - Educação Urbana.

---

<sup>6</sup> Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – Educação, que é a média geométrica de dois indicadores: escolaridade da população adulta e fluxo escolar da população jovem.

Os motivos para estes índices são os mais variados, abarcando situações como a de trabalhar e auxiliar com afazeres ou economicamente a família, desinteresse pelo estudo, gravidez, saúde, não ter escola na localidade ou turno disponível, inacessível, dentre outros. Fatores estes que travam o avanço do país para obtenção do acesso e permanência de todos os cidadãos à escola.

Na tabela elaborada pelas autoras Castro e Pereira (2021, p. 29), elas demonstram um outro contraste, desta vez no que se refere ao tempo (anos) de estudo entre adolescentes e jovens acima de 10 anos, nas áreas urbanas e rurais, entre 2001 e 2015.

Figura 1 - Número médio de anos de estudos da população acima de 10 anos: urbana e rural – PNAD (2001 a 2015)

| Número médio de anos de estudos da população acima de 10 anos: urbana e rural – PNAD (2001 e 2015) |             |             |             |             |             |             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                                                                                                    | 2001        |             |             | 2015        |             |             |
|                                                                                                    | Total       | Urbana      | Rural       | Total       | Urbana      | Rural       |
| <b>Brasil</b>                                                                                      | <b>6,02</b> | <b>6,51</b> | <b>3,35</b> | <b>7,81</b> | <b>8,26</b> | <b>5,28</b> |
| Norte                                                                                              | 5,84        | 5,94        | -           | 7,24        | 7,86        | 5,33        |
| Nordeste                                                                                           | 4,63        | 5,46        | 2,53        | 6,7         | 7,42        | 4,72        |
| Sudeste                                                                                            | 6,76        | 7           | 4,08        | 8,45        | 8,65        | 5,74        |
| Sul                                                                                                | 6,42        | 6,85        | 4,49        | 8,12        | 8,45        | 6,23        |
| Centro-Oeste                                                                                       | 6,16        | 6,48        | 4,05        | 8,25        | 8,5         | 6,09        |

Fonte: PNAD.  
Elaboração dos autores.

Fonte: Castro; Pereira (2021, p. 29).

Mesmo evidenciando uma projeção positiva em relação à alfabetização em âmbito nacional, o analfabetismo ainda é um dos graves entraves para o desenvolvimento integral da sociedade, impactando na redução da criminalidade, pobreza, estabilidade econômica, bem-estar e cidadania, e um dos pontos que embargam este avanço educacional é o planejamento e implementação de projetos educacionais que perduram temporariamente, sem manter constância do processo, e encerrando muito antes de tornarem-se uma política educacional, pois estão a serviço de interesses capitalistas e partidários, assim, a qualidade fica em segundo plano.

Haddad (2012) aponta a importância da educação para o desenvolvimento humano, pois, através desta, “[...] são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade” (Haddad, 2012, p. 217). É por meio da educação que os sujeitos atingem novos patamares em seu desenvolvimento, ligados à condição de “produzir conhecimentos, de pensar sobre sua própria prática, de utilizar os bens naturais para seus fins e de se organizar socialmente” (Haddad, 2012, p. 217).



A educação pensada e ofertada neste viés é fundamentalmente importante e trará reflexos positivos na dinâmica da sociedade, uma vez que o processo educacional não ocorre exclusivamente no âmbito escolar, mas no convívio social em geral, permeando por toda a vida dos sujeitos (Haddad, 2012). Porém, se tratando de conhecimento escolar, este é fundamental e traz um impacto significativo na vida dos sujeitos, uma vez que abre condições para que exerçam “melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc.)” (Haddad, 2012, p. 218).

Molina e Sá (2012) também refletem sobre a importância da formação intelectual coletiva, não numa perspectiva de monopólio caracterizada por uma sociedade capitalista, mas como instrumento de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, assim como na elaboração de novos conhecimentos. Deste modo, a maneira como a escola pública no/do campo está instituída e “conectada com o mundo do trabalho e às organizações políticas e culturais dos trabalhadores do campo” (Molina; Sá, 2012, p. 325) pactua no desenvolvimento deste sujeito. E, neste contexto, as autoras apontam a importância que foi para a validação e reconhecimento desta modalidade de ensino a instituição das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo”, de abril de 2002 (Brasil, 2002), assim como o Decreto 7352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (Brasil, 2010b).

Os documentos acima mencionados deixam claro a identidade das escolas públicas no/do campo e sua perspectiva epistemológica frente ao processo educacional, assegurando “remover impedimentos para a construção de projetos dos movimentos com as escolas e as comunidades, em busca de seu desenvolvimento a partir das concepções educativas do campesinato, organizada em torno dos princípios da Educação do Campo” (Molina; Sá, 2012, p. 326).

Além disso, as autoras apontam a importância das aprovações destes dispositivos legais, no sentido da Educação do Campo conquistar o espaço merecido nas políticas públicas.

[...] eleva a Educação do Campo à política de Estado, não só a demarcação das escolas do campo neste território, mas também a importante definição de que sua identidade não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados (Molina; Sá, 2012, p. 327).

Paralelo à seguridade legislativa, Molina e Sá (2012) sinalizam que a escola pública no/do campo “busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas” (Molina; Sá, 2012, p. 327), com a “perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade”, (Molina; Sá, 2012, p. 327), percebendo este local como espaço de vida, trabalho e cultura. Atribui-se à escola pública no/do campo uma função que vai além daquela tradicionalmente delegada ao contexto escolar, mas que este espaço educativo dê a seus sujeitos condições de atuarem e desenvolverem suas comunidades camponesas, tendo como suporte e apoio dos movimentos sociais para o fortalecimento e elaboração dos projetos educativos e da materialização pedagógica.

Para isto é fundamental a “articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico” (Molina; Sá, 2012, p. 328), e para se efetivar é necessário construir um espaço que envolva o coletivo nas decisões e no planejamento, não somente pedagógico, mas, num sentido geral das necessidades da comunidade, a fim de tornar rotina de formação do sujeito, a interação e atuação no contexto.

O compromisso da escola pública no/do campo na formação do estudante é, também, mostrar o sentido do trabalho enquanto sustentabilidade das necessidades para a sobrevivência, ensinando-lhes a viver dos frutos colhidos da integração ser humano e da natureza e produzidos por eles próprios. Estes ensinamentos estão em consonância com a realidade diária das famílias camponesas, numa trama de conhecimentos científicos e práticos.

Molina e Sá (2012) trazem este ponto como um dos principais desafios e, também, a possibilidade de a escola pública no/do campo executar, em seu trabalho pedagógico diário, a proposta da Educação do Campo, articulando “os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento” (Molina; Sá, 2012, p. 329), extrapolando os limites dos ambientes para a construção dos conhecimentos, uma vez que os espaços para a transposição e construção dos conhecimentos não devem estar contidos somente na sala de aula.

Para Caldart (2008), a proposta de escola pública no/do campo:

[...] se trata de pensar/projetar a educação (política e pedagógica) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (Caldart, 2008, p. 20).

Neste sentido, trata-se de envolver os sujeitos na elaboração de uma proposta que materialize seus interesses, porém, não esquecendo da função da escola em construir/reproduzir os conhecimentos científicos e, também, ser espaço de formação de cidadãos, assegurando o direito social da universalização da educação, conforme defende Caldart (2008): “[...] a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses [...] trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele” (Caldart, 2008, p. 20).

Neste sentido, podemos compreender a Educação do Campo como uma modalidade educacional que tem uma proposta de possibilitar aos sujeitos do campo uma formação que tenha como ponto de partida seu trabalho, sua cultura, seus conhecimentos, a fim de que tome posse de seu direito enquanto cidadão, de ter acesso e permanecer num espaço escolar que lhe dê condições de desenvolver-se social, política e intelectualmente.

## 2.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO NO BRASIL NO ESTADO DO PARANÁ

Instituída sob constantes divergências políticas e sociais, a Educação do Campo vai consolidando-se como uma política pública, de modo que todos os camponeses tenham acesso a este direito social, destaca Molina (2012), com base na I Conferência Nacional de Educação Básica (1998) e na II Conferência Nacional de Educação Básica (2004), pela educação a todos os camponeses, oriunda de lutas sociais, que não só almejavam uma ação pontual em algumas áreas, regiões ou para alguns cidadãos, mas como direito social, algo que transcendesse uma necessidade ou interesse, visando à universalização deste direito educacional a “todos os cidadãos, independente da condição social” (Molina, 2012, p. 586).

Para a autora, “[...] a construção da noção da igualdade tem importância histórica ímpar, visto termos convivido durante muito tempo na história da humanidade com a ideia das diferenças intrínsecas entre seres humano [...]” (Molina, 2012, p. 334).

Sofremos constantemente com os interesses políticos e econômicos, que determinam o fluxo dos investimentos e das práticas sociais, interligando-se ao sistema capitalista atual. O que antes cabia à sociedade e era reivindicado no início do século XX já não atende nem corresponde às demandas e exigências atuais, carecendo de adequação e reconstrução.

É neste sentido que Molina (2012) chama a atenção: “se faz necessária a luta por políticas públicas no âmbito da Educação do Campo neste momento histórico” (Molina, 2012, p. 587), uma vez que, conquistados os avanços nos espaços de debates políticos e educacionais,

não assegura a manutenção destas políticas públicas, principalmente, pensando no viés da epistemologia pedagógica que defende a Educação do Campo em contrariedade à filosofia política neoliberal, que visa e fomenta a produtividade em larga escala, alimentando uma sociedade cada vez mais capitalista.

Consequentemente, este momento histórico-político é influenciado pelos interesses do capital vigente, que traz consequências e define ajustes direto às políticas públicas conquistadas, de modo que é necessário que sejam revistas, alteradas ou reformuladas, visando adequar ao momento histórico, no qual mantém hegemonia. É neste contexto que Molina (2012) destaca:

Uma das consequências da nova ordem do capital, e do novo papel que ela vai imprimindo no Estado, é exatamente a redução do âmbito dos direitos na sociedade. Esse fenômeno se dá simultaneamente, em dupla dimensão, sendo ambas de extrema gravidade: a primeira é a erosão real dos direitos historicamente conquistados, que são negados ou fragmentados; a segunda é a erosão da própria noção de direitos e das referências pelas quais eles poderiam ser reformulados (Molina, 2012, p. 588).

A ênfase atingida em nível legislativo e social com a proposta de uma educação dos povos do campo e suas necessidades não pode aceitar ou vivenciar a regressão, é neste sentido que “[...] tem-se dado tanta ênfase na construção da Educação do Campo nos últimos anos, à importância de se debater com a sociedade a necessidade da garantia do direito, pela ação do Estado, aos sujeitos do campo” (Molina, 2012, p. 591), uma vez que esta manutenção e a implementação se dá pelo Estado, o qual tem a incumbência de prever e prover os direitos universais a todo cidadão, e isto só é possível reconhecendo os sujeitos do campo como “sujeitos de direitos, como iguais” (Molina, 2012, p. 591).

A autora (Molina, 2012) também enfatiza, neste contexto, a grande importância e atuação dos Movimentos Sociais no impulsionamento e coordenação dos trabalhos para as conquistas dos programas e de uma legislação da Educação do Campo capaz de materializar a:

[...] “igualdade” determinada na Constituição Federal de 1988. Além disso, a presença destes movimentos sociais [...] fez avançar também a compreensão dos trabalhadores rurais sobre a importância do acesso ao conhecimento e, principalmente, contribuiu para que eles próprios se conscientizassem de que são titulares do direito à educação” (Molina, 2012, p. 592).

É necessário adotar uma postura intervencionista com “políticas específicas que têm como objeto determinados grupos em situação de maior privação de direitos, obrigando o Estado a conceber políticas diferenciadas para assegurar o direito a esses grupos”.

Especificamente ao sujeito do campo, espera-se dessas ações que “[...] sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo, em virtude de sua histórica privação do direito à educação escolar” (Molina, 2012, p. 592).

Numa sociedade neoliberal como a que vivemos, as críticas geralmente pejorativas a qualquer movimento social que venham contrariar a concepção política e social capitalista, são vistas como afronta à ordem, e é nessa perspectiva que grupos emergentes tentam enfraquecer a organização e a capacidade transformadora das ações coletivas, representadas pelos movimentos sociais, os quais executam a função de porta-vozes dessas reivindicações. “Os direitos resultam de um processo social real e coletivo, e a ação coletiva dos movimentos sociais reafirma a capacidade transformadora do povo em movimento” (Pontes, 2012, p. 725).

Molina (2012) e Pontes (2012) denotam como sujeitos de direito no âmbito da legislação, sem determinar exclusividade a uns e desmerecimento a outros. Seguindo esta premissa é que se busca referenciar e fortalecer a estrutura educacional do campo, com propostas pedagógicas que evidenciem a cultura e necessidades destes povos.

A legislações vigentes tem como aporte e base a Constituição Federal - 1988, que mesmo sem especificidades e modalidades, institui o direito e acesso à educação a todos os cidadãos, descrito no Art. 208, inciso VII “§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (Brasil, 1988, p. 124).

No ano de 2002, tem-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sob a Resolução nº 01/2002-CNE, que reconhece a identidade da escola do campo, a qual é definida pelas vivências e questões próprias de sua realidade, assim como garante proposta pedagógica que respeite as diferenças e o direito à igualdade do sujeito do campo em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002).

Quase dez anos depois, através do Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, outro importante marco que reconhece a Educação do Campo como modalidade de ensino e atribui o direcionamento necessário nas questões de conteúdos curriculares, metodologias e a organização escolar (Brasil, 2010b). O Decreto nº 7.352/2010, deste mesmo ano, ratifica esta perspectiva, quando dispõe sobre a política de Educação do Campo, institui a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e atribui à União, Estados, Distrito Federal

e Municípios proverem e manterem as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2010a).

Outra importante referência é a Resolução nº 02/2008-CNE/CEB, que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (Brasil, 2008), tratando o transporte escolar nos territórios rurais, e a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (Brasil, 2014).

Neste contexto, o Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação (SEED), em parceria com professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) elaboraram, em 2006, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Estado do Paraná (DCE), que subsidiam a proposta educacional da Educação do Campo (Paraná, 2006). Outro importante dispositivo é a Resolução 4783/2010, a qual Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional, com vistas à garantia e à qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica (Paraná, 2010b).

Emitido também em 2010, o Parecer CEE/CEB N.º 1011/10, que reconheceu a Educação do Campo como modalidade de ensino no estado do Paraná (Paraná, 2010a), seguido de outros documentos, tal como a Orientação nº 003, de 17 de maio de 2011, que traz orientações sobre mudança da nomenclatura nas escolas/colégios do campo. Tem-se, ainda, o Parecer Normativo N° 01/2018 – CEE, de 14 de setembro de 2018, que ratifica as normas gerais exaradas pelo CEE/PR para a oferta de Educação do Campo e normas complementares para a cessação de escolas do campo (Paraná, 2018).

Como Molina (2012) apresenta, “o conteúdo dessas legislações, conquistadas mediante o protagonismo dos movimentos sociais camponeses, tem dispositivos úteis às necessárias disputas a serem feitas nos diferentes níveis de governo, seja no federal, seja nas instâncias estaduais e municipais” (Molina, 2012, p. 452), no sentido de garantir os direitos sociais e a materialização destes direitos através de programas voltados à filosofia da Educação do Campo e para o sujeito do campo.

O Parecer 01/18 (Paraná, 2018) apresenta outra importante reflexão, uma vez que aponta a disparidade do ensino em comparação ao ensino urbano como uma das causas inclusive para a envelhecimento de várias comunidades, já que, para o jovem, esses locais se tornam inviáveis economicamente e estes buscam oportunidades, inclusive educacionais, nas áreas urbanas.

Aponta, também, a justificativa dada por muitos pedidos de cessação de escolas do campo, caracterizando a precariedade de muitas dessas escolas, como tendo “poucas salas de aula, poucas turmas, ausência ou uso comum dos demais espaços educacionais fundamentais (salas de aula, biblioteca, laboratórios etc.); ausência ou insuficiência de materiais pedagógicos, recursos tecnológicos, pelo reduzido número de professores habilitados, além da alta rotatividade entre eles” (Paraná, 2018, p.11). Estas afirmações mostram o descaso das políticas públicas, pois, onde não há investimentos, não há crescimento, e isso refere-se, também, a investimentos nas áreas básicas como, por exemplo: saúde, estrutura, bem-estar das populações, dentre outros.

A medida adotada pelo Estado foi o fechamento de inúmeras escolas no Paraná, a exemplo do período de 2005 a 2014, cerca de 647 escolas foram fechadas. Neste sentido, chama-nos a atenção com relação à efetividade das Leis educacionais e à atenção na qualidade ofertada nas escolas do campo, uma vez que as escolas oriundas dessas comunidades são um ponto forte de identidade e elo com todos os agentes locais.

A oferta desigual em termos qualitativos fere o princípio do direito à educação de qualidade para todos os cidadãos. [...] Ademais, a escola não é só local de produção e socialização do conhecimento. Historicamente, tem sido a única instituição pública e a única face do Estado nas comunidades rurais. É espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, eleições, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias como bazar, vacinação etc., que vivificam as relações sociais do campo, que potencializam a permanente construção de sua identidade cultural e, em especial, a elaboração de novos conhecimentos (Paraná, 2018, p. 11).

Como base de toda a luta para manutenção e melhorias na oferta à Educação do Campo, considerando os aspectos pedagógicos como premissa para justificar a importância deste trabalho, busca-se nos documentos o embasamento para a implementação desta modalidade em âmbito nacional e na realidade do estado do Paraná.

Tabela 1 - Documentos Normativos e Legislação Nacional e a Ação Pedagógica

| <b>DOCUMENTOS NORMATIVOS E LEGISLAÇÃO NACIONAL E A AÇÃO PEDAGÓGICA</b> |                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DOCUMENTO</b>                                                       | <b>FINALIDADE</b>                                | <b>AÇÃO PEDAGÓGICA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| LDB 9394/96                                                            | Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. | - As escolas devem levar em conta a realidade e as especificidades da comunidade rural em que estão inseridas (cultura, história e tradições), promovendo uma educação contextualizada e relevante para os estudantes, possibilitando que se reconheçam e se identifiquem com o conteúdo curricular; |

|                                             |                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                             |                                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerar as particularidades dos estudantes, como suas vivências, habilidades e desafios, garantindo igualdade de oportunidades;</li> <li>- Acesso à tecnologia, infraestrutura adequada e formação continuada dos professores, para que a qualidade do ensino seja fortalecida.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Resolução 01/02                             | Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização das experiências e conhecimentos das comunidades rurais, buscando uma educação que esteja relacionada com a realidade e os interesses dos estudantes;</li> <li>- Reconhecer e valorizar a cultura, língua, tradições e saberes das populações do campo;</li> <li>- adaptar o currículo escolar para atender às especificidades locais e regionais, incluindo conteúdos relacionados à agricultura familiar, meio ambiente, entre outros temas correlacionados;</li> <li>- formação continuada de professores, de modo que estejam preparados para lidar com as particularidades educacionais do campo;</li> <li>- Condições adequadas de infraestrutura e recursos didático-pedagógicos para as escolas do campo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                   |
| Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008:     | Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo;</li> <li>- A organização e o funcionamento das escolas do campo deverão respeitar as diferenças dos sujeitos do campo quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições;</li> <li>- Formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e oportunidade de atualização e aperfeiçoamento contínuo;</li> <li>- O transporte escolar, uma vez que assegura a possibilidade de nuclearização escolar, a partir do ensino fundamental.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                  |
| Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. | Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o programa nacional de educação na reforma agrária - PRONERA.                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação;</li> <li>- A garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo;</li> <li>- Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;</li> <li>- Formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo;</li> <li>- Projetos pedagógicos com conteúdo curricular e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.</li> </ul> |



|                                        |                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevê a organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, devendo ser construída respeitando as peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares obrigatórios, mas outros, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar;</li> <li>- Reconhece a Educação do Campo como modalidade de ensino e prevê conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes, organização escolar própria, adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;</li> <li>- Propostas pedagógicas que contemplam a diversidade sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia;</li> <li>- Trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, assegurando a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância utilizando-se do espaço escolar e de seu contexto residencial como ambientes de aprendizado.</li> </ul> |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Documentos Legais. Elaborado por Deniz Maria Batistus, 2023.

É possível observar que, em se tratando de legislação, a Educação do Campo tem dispositivos que a amparam e direcionam quanto aos encaminhamentos políticos pedagógicos, assim como com relação à responsabilidade dos entes governamentais na sua manutenção e estruturação, proporcionando as condições adequadas para o desenvolvimento dos atendimentos, nas duas esferas, nacional e estadual.

Tabela 2 - Documentos Normativos e Legislação Estadual e a Ação Pedagógica

| <b>DOCUMENTOS NORMATIVOS E LEGISLAÇÃO ESTADUAL E A AÇÃO PEDAGÓGICA</b> |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DOCUMENTO</b>                                                       | <b>FINALIDADE</b>                                                                                                                                      | <b>AÇÃO PEDAGÓGICA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Diretrizes Curriculares da Educação do Campo – 2006 (Paraná, 2006).    | Contribuir para a gestão e a prática pedagógica nas escolas do campo, destinando-se a todos os educadores das escolas do campo e gestores da educação. | <p>Garantir que a educação ofertada nas escolas do campo seja contextualizada, significativa e relevante para a realidade dessas comunidades, valorizando seus conhecimentos, culturas e formas de vida;</p> <p>Promover uma educação que seja realmente inclusiva, capaz de atender às demandas específicas dos diferentes contextos rurais e contribuir para o desenvolvimento sustentável e a melhoria das condições de vida dessas populações;</p> <p>Reconhecimento e valorização das identidades culturais das comunidades do campo;</p> <p>Integração das atividades escolares com a realidade e os saberes locais das comunidades rurais;</p> <p>Estímulo à formação de professores;</p> |

|                                                                                           |                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                           |                                                                                                                                                                                                              | <p>Estímulo à participação ativa das comunidades na elaboração e gestão do projeto pedagógico das escolas;</p> <p>Promoção da interdisciplinaridade e do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p>Cadernos Temáticos: Educação do Campo, 2005 – 2ª impressão em 2008 (Paraná, 2005).</p> |                                                                                                                                                                                                              | <p>O documento oferece diretrizes e princípios para que as escolas do campo desenvolvam propostas pedagógicas que considerem a realidade e as demandas das comunidades rurais, valorizando seus saberes e culturas locais e integrando esses conhecimentos ao currículo escolar;</p> <p>Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação no Campo, aprimorando a qualidade da educação oferecida e tornando-a mais significativa e alinhada às necessidades e aspirações das comunidades atendidas;</p> <p>Traz orientações para a formação específica e contínua de professores.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p>II Cadernos Temáticos: Educação do Campo, 2009 (Paraná, 2009).</p>                     |                                                                                                                                                                                                              | <p>Visa instigar a leitura, a reflexão e a problematização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do e no campo, num propósito de reavaliar constantemente as ações político-pedagógica, mantendo a identidade da escola do campo, assim como “mostrar de que forma, ou com quais metodologias é possível articular as práticas pedagógicas específicas aos conteúdos científicos relacionados ao campo, ao desenvolvimento, buscando construir uma compreensão da relação que existe entre as condições de existência dos povos que vivem nestes espaços, as experiências e o conhecimento científico” (Ibid., p.11);</p> <p>Desta maneira, dando concretude às Diretrizes, direcionando as ações pedagógicas com segurança de como se faz para a articulação teoria/prática para que estas não permaneçam somente nos debates e papéis.</p> |
| <p>PARECER N.º 1011/10 CEE/CEB (Paraná, 2010a).</p>                                       | <p>Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo.</p> | <p>As escolas de Educação do Campo devem ter todas as condições de infraestrutura adequadas para o funcionamento, tais como: espaços suficientes e adequados para o processo ensino-aprendizagem, equipamentos e materiais diversos, livros didáticos e de literatura, laboratórios, áreas de lazer e de desporto, em conformidade com a Proposta Pedagógica e com as necessidades dos povos do campo, respeitadas as especificidades locais;</p> <p>A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, estilos de vida, sua cultura e tradições, desde que atenda às orientações da mantenedora (Ibid., p. 16).</p>                                                                                                                                          |
| <p>Resolução 4783 – 28 de outubro de 2010 – SEED (Paraná, 2010).</p>                      | <p>Institui a Educação do Campo como Política</p>                                                                                                                                                            | <p>Assegura a identidade da escola do campo e institui à SEED a responsabilidade pela efetivação da proposta educacional do campo promovendo,</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|                                                               |                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                               | Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. | acompanhando e implementando a gestão de Políticas Públicas Educacionais do Campo, assegurando condições de estrutura, profissionais qualificados, efetivação de um Projeto Político Pedagógico condizente com a cultura, tempo e espaço do campo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Orientação 003/ 2011 – SEED/DEDI – 17/05/2011 (Paraná, 2011). | Orienta pedagogicamente os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e as escolas públicas estaduais quanto aos encaminhamentos contidos na Resolução n.º 673/2021 – GS/SEED                | Este documento orienta as escolas quando ao retorno presencial dos estudantes durante a Pandemia do COVID-19. Porém, em casos excepcionais, haverá a possibilidade de atendimentos síncrono e remoto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Parecer 01/2018 – CEE (Paraná, 2018).                         | Ratificação das normas gerais exaradas pelo CEE/PR para a oferta de Educação do Campo e normas complementares para a cessação de escolas do campo.                                    | O referido parecer atenta para as condições e justificativas dos pedidos de cessação das escolas do campo, como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituições de ensino pequenas, poucas salas de aula, poucas turmas, ausência ou compartilhamento de salas de aula, biblioteca, laboratórios, etc; ausência ou insuficiência de materiais pedagógicos, recursos tecnológicos; falta de professores habilitados e rotatividade de profissionais; transporte escolar;</li> <li>- Proposta pedagógica e curricular sem diferenciação entre a escola do campo cessada e a escola urbana;</li> <li>- Dificuldade das instituições de ensino na implementação de propostas pedagógicas específicas, voltadas à realidade da comunidade e de cada escola, tal como estabelece a legislação (ibid., p. 12).</li> </ul> <p>-Seguindo o que prevê a legislação, o referido parecer assegura a responsabilidade das mantenedoras das escolas do campo, no que diz respeito a: infraestrutura, instalações físicas e condições materiais didáticos/pedagógicos e tecnológicos, profissionais qualificados, formação continuada e transporte escolar.</p> <p>- Reanálise da proposta curricular pelas instituições de ensino, diante da base e o referencial curricular a ser adotado pelo sistema estadual de ensino – para elaboração de seus currículos e projeto político-pedagógico, asseguradas as especificidades de cada instituição.</p> |

O Estado do Paraná, em sua política educacional destinada ao sujeito do campo, desde o ano 2000, atuou em diversas movimentações que consolidaram uma proposta que atendesse às expectativas e necessidades destas populações e de sua realidade. Dentre estas, o suporte pedagógico aos profissionais que atuam nas escolas veio com a implantação, em 2003, da Coordenação da Educação do Campo, dentro da SEED, e, posteriormente, nos NREs de todo o Paraná. Com isso, a Educação do Campo vai se efetivando na Educação Básica, tornando-se conhecida e reconhecida como mais uma possibilidade de promoção da escolarização (Paraná, 2010).

A disseminação da Educação do Campo passou a ocorrer por meio da publicação de materiais de apoio pedagógico e do delineamento de diretrizes curriculares que orientam os trabalhadores da educação na organização do trabalho pedagógico escolar. Outra iniciativa foi a realização de Cursos de Formação Continuada, dando visibilidade às especificidades e às territorialidades dos sujeitos do campo, bem como, a importância de ser considerada toda a diversidade existente na cultura escolar (Paraná, 2010, p. 5).

Mesmo sendo efetivada a nuclearização das escolas do campo e, com isto, o fechamento de “3948 escolas municipais rurais, entre os anos de 1990-1999” (Paraná, 2010, p. 6), o Parecer 1011/10 mostra que a reorganização destes espaços, a oferta do transporte escolar e a ampliação da oferta do ensino, estendendo-se para os Anos Finais e Médio, manteve territorializado um número significativo de matrículas. Isso é confirmado pela indicação do Censo Escolar do Paraná de 2008, sendo que, neste período, contava com 146.942 estudantes de creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA. Hoje, conforme o Censo Escolar – 2022, constam 11.720 estudantes matriculados nestas etapas em todo Paraná<sup>7</sup> (Paraná, 2022).

Outro importante documento que dá base à ação pedagógica nas escolas públicas no/do campo são as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, implementadas em 2006, documento este que foi elaborado com “a voz” de todos os agentes envolvidos no processo educacional do campo, numa contextualização da realidade vivenciada e com sentido de ser implementada (Paraná, 2006).

Tanto as Diretrizes quanto os Cadernos Temáticos foram materiais produzidos e disponibilizados à comunidade escolar, e trazem, em seu pleito, um amparo teórico-conceitual sobre as escolas do campo, assim como subsídios pedagógicos contemplando diversas

---

<sup>7</sup> EDU. **Censo Escolar**. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/41-parana/censo-escolar>. Acesso em: 10 mar. 2024.

experiências vivenciadas no contexto das escolas do campo e disseminadas em todo o Estado do Paraná.

Mesmo com uma significativa diminuição de estudantes no campo, considerando análise obtida no Censo Escolar 2008 e 2022, assim como a cessação de cerca de 415 escolas, a Educação do Campo, hoje, conta com programas de apoio oriundos, também, das Universidades públicas, que auxiliam na formação dos professores e gestores e na organização e aplicação do currículo articulado com a realidade local.

A perspectiva das escolas públicas no/do campo é tratada, no âmbito do Movimento Nacional da Educação do Campo no país, como a possibilidade de se recriar e transformar a lógica destas escolas e de suas relações com o território e o lugar, assim como com as dimensões pedagógicas que incidem no ensino-aprendizagem. Deste modo, poder-se-á ressignificar o que se produziu na cultura escolar em relação às perspectivas das escolas públicas no/do campo, profundamente marcadas pela tradição da Educação e da Escola Rural.

Nesta tarefa, conta-se com uma vasta legislação educacional, tanto no Brasil quanto no Estado do Paraná, dos períodos de 2002 a 2018. Nelas, além de se pautar toda a perspectiva do direito, das urgências e dos compromissos necessários para se alavancar o que se propõem com a Educação do Campo às escolas públicas no/do campo, dedicam-se, também, espaços consideráveis às relações de ensino-aprendizagem, seja na prática pedagógica como nas concepções que necessitam de revisão, considerando-se principalmente o que sugere a preposição “do” tal como Caldart (2012) reitera.

É preciso considerar, do ponto de vista deste trabalho de pesquisa, que no contexto do ensino remoto, grandes desafios se acresceram ao que já se tem no rol das lutas da Educação do Campo. Para efeitos deste estudo, considerou-se que as formas de comunicação e interação para as relações de ensino-aprendizagem foram as mais afetadas, levando em conta a especificidade destes territórios e de suas populações.

Deste modo, no ponto a seguir, abordaremos uma das categorias importantes para a Educação do Campo ao se tratar das escolas e da dimensão do ensino-aprendizagem: as conceituações sobre a mediação do professor no processo de desenvolvimento dos estudantes, como uma categoria imprescindível para se compreender, tanto como a falta dela no ensino remoto quanto os desafios para superá-la, nos períodos que se seguiram.

### 2.3 AS RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA NO/DO CAMPO COM ENSINO REMOTO: CONCEITUAÇÕES SOBRE A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

É preciso considerar o papel da escola no/do campo como ambiente onde se produzem e reproduzem os conhecimentos, e local onde a convivência social torna-se quase que única para muitos estudantes devido à sua realidade. Isso se acentua se considerarmos o processo psíquico de desenvolvimento dos estudantes, uma vez que “a escola tem um papel fundamental, pois sua ação é planejada e intencional, favorecendo a sistematização do conhecimento” (Bastos, 2014, p. 73). Além de ser um espaço social com função de assegurar a transmissão e produção de conhecimentos, este espaço detém a importante missão de desenvolver a aprendizagem, sustentando-se na linguagem, oriunda das interações constituídas neste ambiente, e estimuladas a se expandir aos espaços externos a ele.

Assim, a importância da presença do professor, seguro e conhecedor de suas funções e atribuições, ciente dos conhecimentos sistematizados os quais disponibilizará a seus estudantes, é fundamental, de modo que a ausência da mediação de um professor dificulta o processo de ensino a esses estudantes. Porém, no contexto da pandemia, repentinamente, a escola viu-se imersa numa realidade reveladora de seu objetivo para além do ensino de conteúdos, ou seja, manter o vínculo e a comunicação com os estudantes passou a ser ainda mais significativo.

Essa comunicação, mais do que nunca, mostrou-se fundamental para manter o estudante envolvido e ativo no processo de ensino, mesmo que estivesse cumprindo com as medidas restritivas de isolamento social, o que implicava buscar a compreensão e assimilação dos estudos sem a presença do professor e sem a troca com os colegas de classe, durante os anos de 2020 a 2021.

Neste caso, não se trata, simplesmente, da presença física do professor, mas compreendemos que a mediação proporcionada por ele aos estudantes é, fundamentalmente, importante, uma vez que, simplesmente dispor aos sujeitos um determinado assunto ou conteúdo não garante sua compreensão ou aprendizado (Bastos, 2014).

Deste modo, ao dimensionar os efeitos do ensino remoto no período estudado, compreendemos que a ausência do professor pode ser tratada como um dos aspectos que afetou os estudantes, uma vez que, como mostra Bastos (2014), a mediação é compreendida como fundamental para a aprendizagem e carece ser tratada com relevância.

Tratando-se deste enfoque em escolas públicas no/do campo, somado às medidas restritivas de contato social, esbarraram ainda nas dificuldades já existentes e realçadas durante

este período com relação às questões geográficas, tecnológicas, econômicas entre outras, que dificultou ainda mais o contato com seus docentes e demandou um planejamento estratégico e alternativo que suprisse minimamente estas dificuldades. Esta realidade forçou a estrutura educacional e seus profissionais a se reinventarem significativamente, e a buscarem estratégias para manter os vínculos com os estudantes e os objetivos do ensino de cada série e componente curricular.

Os reflexos das medidas restritivas a que fomos obrigados a seguir trouxeram impactos nos aspectos emocionais, sociais e econômicos, e, também, ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Neste sentido, consideramos que um fator relevante neste foi a ausência da interação adequada e diária dos professores com seus estudantes, e que poderia, sim, ter acentuado a discrepância na proficiência educacional. Conforme Costin (2020), “neste contexto, há um grande risco de um aumento expressivo de desigualdades educacionais e de agravamento geral da crise de aprendizagem” (Costin, 2020, p. 9).

Registramos, neste período, um exaustivo esforço das equipes gestoras em manter o contato com os estudantes sem deixar nenhum para trás, porém, ainda assim esbarramos na dificuldade dos meios disponíveis pelas famílias para estes contatos. Para muitos, os bilhetes ou recados foi o único meio de comunicação disponível e usual, tanto para informações escolares quanto para orientações e explicações sobre os conteúdos, o que limitava a compreensão e o tempo para o retorno. Diferentemente, com a comunicação tecnológica, possibilitava as reuniões via *Meet*, chamadas ou gravações de vídeo, além de áudios ou ligações. Isso mostra que, por se estar num território rural e em escolas públicas no/do campo, o período do ensino remoto evidenciou a discrepância entre a realidade objetiva possível, e o objetivo final, que previa a clareza e a agilidade na comunicação com estudantes e famílias, de forma igualitária e eficaz.

Certamente, foi um tempo em que todos aprenderam fazendo, tanto nas estratégias mais adequadas de inserção e manutenção do estudante vinculado à escola quanto nas estratégias didáticas metodológicas para atendê-los, e, em relação aos estudantes com acesso apenas a atividades impressas, em organizar seu tempo e forma de melhor compreender os conteúdos, sem a presença e mediação diária do professor.

Considerando estes elementos específicos e, num tempo único, que é o da pandemia da covid-19, compreendemos ser necessário debruçarmo-nos de forma mais própria sobre algumas conceituações em relação ao conceito de mediação e, especificamente, à mediação do professor, tendo como base de compreensão os estudos de vigotskianos.

O processo de mediação caracteriza-se como o ato de mediar, ou seja, possibilitar uma

relação entre as coisas e as pessoas, ação esta que resulta em uma solução para um problema ou situação (Silva; Gasperin, 2020). Um ponto interessante neste conceito é o fato de caracterizar mediação como solução em situações, ou fatos, ou conflitos de forma interativa entre dois ou mais sujeitos, que conduzirão a novos conceitos, comportamentos ou aprendizagens, tornando a ação mediadora fundamental em todas as etapas do desenvolvimento humano e ambientes a que vivenciará (escola, família, comunidade, outros ambientes sociais), indiferente da idade cronológica, pois o ser humano está em constante desenvolvimento, como ressaltam as autoras Silva e Gasperin (2020).

No caso da educação e da escola, “[...] a mediação acontece quando o professor, que detém o conhecimento científico de determinadas áreas do saber, se põe na posição pedagógica de transmitir aos estudantes um determinado conhecimento, que, no campo educacional, chamamos de conteúdos” (Silva; Gasperin, 2020, p. 28). Bastos (2014), por sua vez, ao tratar da mediação do professor, pautada nas contribuições de Vygotsky, explica que “[...] o professor, como parceiro mais experiente, pode auxiliar o aluno na busca de solução para novos desafios e situações, estimulando seu raciocínio, fornecendo-lhe pistas e diferentes possibilidades” (p. 71). Para Silva e Gasperin, “em sala de aula, deve prevalecer a relação entre estudantes e professor e estudantes/ estudantes, pois nesse processo as aquisições do mundo humanizado irão se constituir” (Silva; Gasperin, 2020, p. 51).

A mediação do professor é um dos meios fundamentais para o desenvolvimento psíquico dos estudantes, considerando o método dialético entre os sujeitos e os objetos para atingir a compreensão e internalização da aprendizagem. Bastos (2014) mostra que o sujeito “[...] é constituído a partir das relações sociais que estabelece com o meio humano e sociocultural” (p. 63), deste modo, a relação dialética entre o objeto externo e as habilidades psíquicas emergem, primeiramente, no social e, posteriormente, no saber acomodado ou constituído (Bastos, 2014).

O professor, nesse processo de aprendizagem, é o principal mediador entre estudantes x conteúdos/objeto; é ele que, através de seu planejamento dinâmico e da interação, conduzirá a reflexões e amadurecimento das capacidades psíquicas de seus estudantes, uma vez que já se apropriou desses conhecimentos. “Os instrumentos para a criança construir seu conhecimento e suas habilidades são oferecidos pelo contexto sociocultural, por meio da troca e da comunicação com os outros” (Bastos, 2014, p. 72).

É intrínseco do ser humano a necessidade da interação em comunidades, grupos sociais e natureza, sendo algo que o difere dos demais seres vivos. É na mediação entre seus pares e a natureza que os sujeitos encontram subsídios para seu desenvolvimento integral, numa construção e troca de experiências e conhecimentos fundamental, que determina novos hábitos,



conceitos, estilos de vida e sobrevivência, conforme explicitam Silva e Gasperin (2020), pautados nos conceitos de Vigotski.

Neste contexto, os autores Silva e Gasperin (2020) ainda ressaltam a peculiaridade do ser humano de, através de condições de mediação oportunizadas pelo trabalho e pelas capacidades de comunicação (linguagem), expandir-se na construção de novas descobertas e transmissão, em pequenas ou largas escalas, todo conhecimento historicamente produzido. É importante ressaltar que “[...] a linguagem surge como meio de comunicação entre homens em sua vida em grupo e por meio dessa o homem toma consciência do mundo que o cerca” (Silva; Gasperin, 2020, p. 25).

Refletindo sobre a importância dessas relações (trabalho x linguagem), e de toda a modificação cognitiva e social que proporciona no desenvolvimento dos sujeitos, tal fato faz-nos olhar para o papel do professor ao mediar o processo de aprendizagem de seus estudantes. “Na escola, o trabalho intencional executado pelo professor, com a função de ser o mediador de conhecimento, nos permite pensar que a educação e o trabalho são atividades e conceitos indissociáveis na formação do aluno” (Silva; Gasperin, 2020, p. 25). Os autores afirmam ainda que “[...] a humanização é produzida em cada criança por meio da mediação pedagógica presente no trabalho educativo do professor” (Silva; Gasperin, 2020, p. 27).

Reforçando esta premissa, Vigotski (2021) ressalta que o processo de desenvolvimento do sujeito leva em consideração as características biológicas, assim como as interações sociais e o meio social que está inserida, sendo estes fatores importantes para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, a mediação no processo de desenvolvimento dos estudantes reflete a imprescindível função dos profissionais da educação no planejamento e encaminhamentos pedagógicos, partindo de uma epistemologia educacional e de estratégias propícias a este desenvolvimento.

Sforni (2008), ao tratar da mediação entre professor e estudante, traz o seguinte apontamento: “a interação entre os pares ou com os sujeitos mais experientes é importante porque representa uma relação democrática em sala de aula, mediante a qual valores como “aprender a viver juntos” são desenvolvidos” (Sforni, 2008, p. 1). É neste contexto que a mediação, quando exercida na relação entre sujeitos e conhecimentos, traduz um sentido de relevância para seu desenvolvimento cognitivo e social, conforme expõe a autora ao afirmar: “é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano” (Sforni, 2008, p. 2). Por isso, o papel do professor no processo de ensino junto aos estudantes é fundamental e abrange diversas funções e responsabilidades, pois, cabe-lhe ajudá-los a adquirir conhecimento, desenvolver habilidades e

promover o aprendizado. Esta ação intencionalizada e desenvolvida pelo professor possibilita que o conhecimento científico seja apropriado, ao desvelar aos estudantes um contexto humanizado.

Além disso, promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, necessárias para que avancem em sua capacidade cognitiva. A mediação do professor deve proporcionar a aquisição de conhecimentos e habilidades além do que o estudante já sabe ou domina, seja em relação aos conteúdos escolares, como também nas habilidades sociais, como afirmam Silva e Gasperin (2020).

O papel mediador do professor é fundamental para que a criança consiga fazer essa transposição, ou seja, para se apropriar do legado da civilização humana, a criança necessitará da mediação pedagógica do professor, pois por si só ela não conseguirá (Silva; Gasperin, 2020, p. 46).

Nesta perspectiva, é que a ação do professor requer a clareza dos objetivos que se pretende alcançar e o conhecimento de seus estudantes quanto à maturidade biológica e às experiências individuais, especificidades estas fundamentais para a escolha das estratégias adequadas à intervenção pedagógica.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a mediação pedagógica é concretizada na relação dialética que se estabelece entre o aluno, o professor e o conteúdo. Nesse processo, o professor deve conhecer os meios pelos quais o aluno aprende para poder ministrar a mediação (Silva; Gasperin, 2020, p. 51).

Assim, espera-se que o professor projete e organize o currículo, definindo metas de aprendizado e selecionando os conteúdos a serem ensinados, o que envolve a escolha de materiais didáticos, a criação de planos de aula e a definição de objetivos educacionais. Tendo consciência de que atua como um facilitador do processo de aprendizado, criará um ambiente de sala de aula que seja acolhedor, estimulante e desafiador, ajudando os estudantes a explorar e entender os conceitos, esclarecer dúvidas e fornecer orientação (Silva; Gasperin, 2020).

O aluno, por si só, não possui condições de dominar esses conteúdos, que se materializam como os conhecimentos científicos produzidos pelos homens ao longo da história da humanidade, sem que alguém sirva de mediador (Silva; Gasperin 2020, p. 47).

Como ação motivacional dos estudantes, é fundamental estimular o interesse e

curiosidade pelos assuntos e temas, tanto os que abrangem quanto os que extrapolam os conteúdos escolares, para isso utilizará estratégias pedagógicas diversas, convencionais analógicas ou tecnológicas, para mantê-los envolvidos e inspirados a aprender. Estes instrumentos, além de facilitar a aprendizagem, devem fornecer subsídios para identificar as necessidades acadêmicas individuais, instrumentalizando a ação avaliativa para que esta seja de fato formativa e contínua.

Identificar e reconhecer que os estudantes têm diferentes estilos de aprendizado, ritmos e necessidades é fator imprescindível na ação docente, pois o professor precisa ser flexível e capaz de se adaptar às necessidades individuais, oferecendo suporte adicional quando necessário e desafiando os estudantes mais avançados. Ou seja, para uma ação mediadora eficaz, precisa identificar e conhecer o indivíduo, para poder escolher o melhor caminho e tornar a aprendizagem possível, a partir de “[...] outros mediadores culturais, tais como signos e instrumentos para possibilitar aos alunos a apropriação de conhecimento científico” (Silva; Gasperin, 2020, p. 52).

Junto à intencionalidade pedagógica do professor, outro fator essencial é a linguagem escolhida e utilizada pelo professor para a execução da ação mediadora como fator importante e, muitas vezes, determinante para que o estudante consiga compreender e apropriar-se dos conteúdos escolares.

Este pode ser considerado um destaque importante durante a pandemia da covid-19, pois, como muitos estudantes receberam material impresso, exigia-se que a linguagem expressa nos materiais fosse compreensiva e adequada aos estudantes que iriam ler, interpretar e compreender sozinhos todo o conteúdo exposto. Assim como aos estudantes que estavam recebendo atendimento escolar *online*, exigia-se do professor uma linguagem que mantivesse os estudantes atentos e presentes, compreendendo o conteúdo e a dinâmica de recursos e aplicativos que deveriam utilizar durante a aula.

Rego (2014) pontua, também, além da mediação do professor, a importância atribuída por Vygotsky ao ambiente escolar:

[...] por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamentos bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas) já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual (Rego, 2014, p. 104).

Nesta perspectiva de formação humana e social que a escola representa, é que se fundamenta a defesa pela universalização do acesso, de forma tão importante quanto a permanência pelo tempo necessário ao desenvolvimento do sujeito, esteja ele onde estiver residindo. Porém, é pertinente olharmos criticamente a esta estrutura escolar que se oferece, e analisarmos se oferece, igualmente, o conhecimento historicamente sistematizado a todos os sujeitos, com direito ao acesso e permanência.

Por vivermos numa sociedade fortemente influenciada pelo capitalismo e, assim, facilmente determinada por interesses socioeconômicos dos grupos emergentes, o sistema educacional mostra-se distinto às camadas sociais. No entanto, negligenciar o acesso de qualidade à escola é impedir a “apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos” (Rego, 2014, p.105).

A estrutura educacional que se oferece é parte do elo que assegura a qualidade do ensino ofertado, uma vez que, se não for assegurado internamente, no contexto escolar, uma ação pedagógica eficaz e que contemple as necessidades e aptidões dos estudantes, de nada adiantará bons investimentos e recursos didáticos. “Ensinar o que o aluno já sabe ou aquilo que está totalmente longe da sua possibilidade de aprender é totalmente ineficaz” (Rego, 2014, p. 108). Vigotski (2001) e Saviani (2003) também defendem que, ao estudante, deve-se proporcionar algo além do que ele já domina e instigar, através das interações, um contato cada vez mais elevado com o conhecimento, abrindo caminhos empolgantes e propícios ao seu desenvolvimento.

É neste sentido que debatemos a importância de olharmos para as especificidades, neste caso, das escolas no/do campo, também do ponto de vista do ensino-aprendizagem, num contexto de compreensão e valorização da cultura e dos conhecimentos constituídos nesses locais em relação aos que são apresentados aos estudantes, construindo bases para novas aprendizagens. E, neste espaço, pensado e planejado para ensinar, o estudante torna-se protagonista de seu desenvolvimento, sendo pesquisador e questionador dos conteúdos científicos, de forma que estes façam sentido na totalidade de seu desenvolvimento e dos conhecimentos que vai se apropriando.

Podemos considerar que a educação do campo se pauta em uma proposta a partir do sujeito do campo, prevendo e provendo uma formação educacional a seus estudantes de modo que os torne capazes de manter e demonstrar o valor de sua cultura, conhecimento e trabalho, percebendo-se como cidadãos de direitos e merecedores de uma educação de qualidade, na qual encontrem o suporte de profissionais que os acolham em suas especificidades e, numa mediação

bem planejada, promova-se sua formação integral.

Consideramos, neste sentido, que o papel do professor no processo de ensino é abrangente, envolvendo o fornecimento de orientação, motivação, avaliação e suporte para os estudantes, bem como a criação de um ambiente de aprendizado que promova o desenvolvimento acadêmico, social e pessoal e, para isso, espera-se qualidade e comprometimento do profissional.

Cabe considerarmos, ainda, que o período pós-pandêmico, no processo educacional, exigirá, por longo tempo, adaptação de estratégias metodológicas específicas com constante mediação do professor, uma vez que apresenta os reflexos de todas as adversidades educacionais oriundas da ausência de mediação, condições adequadas de estudo (estrutural, tecnológica, didática, familiar, emocional), conflitos emocionais e defasagens cognitivas.

Considerando que durante a pandemia houve o “despertar” do uso de novas ferramentas didáticas e metodológicas, as quais fomos forçados a utilizar e nos apropriarmos, elaborando novas dinâmicas de ensino, podem significar, também, potencialidades e/ou riscos. Potencialidades porque podem auxiliar, no ensino presencial, a superarmos mais rapidamente algumas das defasagens educacionais presentes nos estudantes; riscos, porque podem “encantar” aos adeptos de um ensino mediando apenas por elementos tecnológicos no sentido de suprimir a mediação do professor, sem falar na eminência de privatização da escola pública, tratada com espaço para este mercado promissor.

Para finalizar este capítulo, que tratou das dimensões da Educação do Campo no Brasil e no Paraná, com destaques para a legislação, as escolas públicas no/do campo, trazendo também algumas considerações conceituais sobre a mediação do professor, consideramos que a Educação do Campo é uma área que merece atenção especial devido às suas especificidades e ao papel fundamental que desempenha na garantia do direito à educação para a população que vive no campo.

A legislação brasileira evoluiu através de políticas públicas e de diretrizes específicas, constituídas a partir da ação direta e ativa dos MSP, reinvidicando o olhar das autoridades políticas a todos os povos marginalizados socialmente, para que houvesse a sinalização e o reconhecimento destes povos e, de fato, chegassem a eles a universalização do direito à educação e, conseqüentemente, a possibilidade de condições melhores de vida.

Esta ação dos MSPs contribuiu, de fato, para que os compromissos fossem elencados em documentos legais, assegurando que as escolas no/do campo ofertassem uma educação de qualidade, contextualizada às realidades locais e voltada para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais, mesmo que a efetivação destas na prática não nos permita visualizar

tais ações. Porém, estruturam e legalizam para as constantes reivindicações na busca pela concretude das políticas públicas voltadas à educação universal de qualidade.

As escolas públicas no/do campo enfrentam desafios particulares, como a dispersão geográfica, a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de currículos que reflitam a cultura e as necessidades das comunidades atendidas.

A Educação do Campo precisa ser entendida como um direito e um dever do Estado, que deve garantir condições adequadas para o desenvolvimento pleno dos estudantes das áreas rurais. Investir na Educação do Campo é investir no futuro dessas comunidades, promovendo cidadania, inclusão social e desenvolvimento sustentável.

A mediação do professor torna-se, portanto, uma peça-chave nesse processo, não somente pelo simples fato da presença física do professor, mas contextualizada num ambiente que somatiza o conhecimento científico, a preparação profissional, o ambiente favorável (estrutural e didático) e estudantes. Estes elementos se alinham numa perspectiva de construção e reelaboração de conhecimentos científicos, que espanda e melhore os conhecimentos locais, contribuindo na intermediação do conhecimento, contextualização e construção de significados, motivação e construção da autonomia e autoconfiança, ampliação do conhecimento e uso de recursos tecnológicos facilitadores da aprendizagem e trabalho.

A mediação do professor é um aspecto singular na vida estudantil e, com propósito de aprofundar a compreensão desta influência, a qual também foi impactada com o ensino remoto durante a pandemia, traremos, no próximo capítulo, a estruturação das escolas públicas no/do campo no estado do Paraná, com ênfase em duas escolas do campo do NRE de Pato Branco – PR, oportunizando a seus estudantes o ensino remoto por meio de apostilas impressas e pelas aulas *online* durante a pandemia.

O capítulo parte, inicialmente, da compreensão de como o sistema de ensino foi organizado e disponibilizado a toda rede de ensino do Paraná, e de como foi possível a implementação destas na realidade local, caracterizando as facilidades e dificuldades de cada contexto, a escolha da forma de atendimento e o percurso deste acompanhamento pelas equipes pedagógicas, professores, estudantes e familiares.

### **3 ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO NO NRE DE PATO BRANCO (PR) EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINO REMOTO NA FORMA DE APOSTILAS IMPRESSAS E NA FORMA DE AULAS ONLINE**

Trataremos, neste capítulo, das escolas públicas no/do campo nos tempos da pandemia, na Região Sudoeste do estado do Paraná, e no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Pato Branco (PR), nos anos de 2020 e 2021, tendo como objetivo caracterizar o processo da pandemia da covid-19, as medidas de enfrentamento implementadas a todo sistema educacional e seus reflexos na educação e nas escolas públicas do Estado do Paraná, singularizando àquelas escolas em que foi realizada a presente pesquisa.

Inicia-se a abordagem com um ponto que trata das escolas públicas no/do campo na Região Sudoeste, NRE de Pato Branco (PR), seguido de outro que vai trazer aspectos sobre a pandemia da covid-19 e seus impactos na sociedade e nas escolas públicas. Buscamos, em outros dois momentos, compreender como o Estado do Paraná enfrentou esta situação, destacando quais as medidas que foram adotadas em relação à educação, e de que forma se registraram os reflexos deste momento na educação e nas escolas do sistema estadual, com foco nas escolas públicas no/do campo.

Caracterizaremos, também, as duas escolas onde se realizou a pesquisa: Colégio Estadual do Campo Cely Tereza Grezzana, localizado no município de Chopinzinho (PR) e Escola Estadual do Campo Dois Irmãos, localizada no município de São João (PR), além da trajetória do processo educacional conduzido por elas para atender todos os estudantes durante o ensino remoto na perspectiva de minimizar ao máximo as dificuldades de acesso escolar e aprendizagem.

#### **3.1 AS ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ - NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PATO BRANCO (PR)**

A Região Sudoeste do Paraná abrange os NREs de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos, sendo um reconhecido polo da agricultura e, historicamente, uma rica região de agricultura familiar, que vivenciou intensas lutas pelo direito à terra, como, por exemplo, a tão conhecida e documentada Revolta dos Posseiros.<sup>8</sup> Concomitante às lutas pelo direito à terra,

---

<sup>8</sup> A Revolta dos Posseiros, no Sudoeste do Paraná, ocorreu no ano de 1957, e foi um marco na luta pela reforma agrária no Brasil, evidenciando as desigualdades sociais e a necessidade de políticas que garantissem o acesso à terra e melhores condições de vida para os trabalhadores rurais. Essa revolta contribuiu para chamar a atenção do

vem a luta pela educação, com uma concepção político-pedagógica que representou a existência social dos camponeses e sua relação com o meio em que vivem. E, sendo a educação um dos direitos básicos, cabe ao poder público garantir que esta seja ofertada de forma a atender às especificidades da população, inclusive a do campo, como afirmam Bonamigo e Cardoso (2022).

Neste sentido, numa rápida análise no Censo/2022 (Paraná, 2022), constatamos que, ainda, a situação das escolas públicas no/do campo no estado do Paraná encontra-se com estrutura aquém do desejável, partindo da premissa dos critérios atribuídos ao Estado para subsidiar estrutural e pedagogicamente estes espaços. O perfil das escolas no/do campo, hoje, em nosso estado, apresenta:

Tabela 3 - Estrutura das escolas do campo, Paraná

| ESTRUTURA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ | %    | Escolas |
|----------------------------------------------------|------|---------|
| Escola com Acessibilidade                          | 50%  | 600     |
| Dependências com Acessibilidade                    | 76%  | 916     |
| Sanitário com Acessibilidade                       | 55%  | 656     |
| Alimentação fornecida                              | 100% | 1202    |
| Água filtrada                                      | 96%  | 1159    |
| Sanitário dentro da escola                         | 100% | 1200    |
| Biblioteca                                         | 48%  | 580     |
| Cozinha                                            | 99%  | 1185    |
| Láb. Informática                                   | 38%  | 456     |
| Láb. Ciências                                      | 15%  | 176     |
| Sala de Leitura                                    | 9%   | 103     |
| Quadra de Esportes                                 | 55%  | 662     |
| Sala da Diretoria                                  | 58%  | 695     |
| Sala de Professores                                | 71%  | 30      |
| Sala de Atendimento Especial                       | 23%  | 271     |
| Energia Elétrica (rede pública)                    | 99%  | 1194    |
| Internet                                           | 89%  | 1071    |
| Banda Larga                                        | 58%  | 700     |
| Impressora                                         | 70%  | 42      |
| Tv                                                 | 85%  | 1028    |

Fonte: Documentos Legais. Elaborado por Deniz Maria Batistus, 2023.

Este levantamento mostra que aspectos relacionados às tecnologias e estruturas necessárias para o desenvolvimento das ações pedagógicas como: bibliotecas, laboratórios, espaço adequado para leitura e pesquisa, sala de professores, quadras de esporte, ainda estão

---

governo e da sociedade para as questões relacionadas à distribuição de terras no país. Fontes: BRASIL DE FATO. **Revolta dos posseiros no Sudoeste do Paraná:** uma vitória do povo. 11 out. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/10/11/revolta-dos-posseiros-no-sudoeste-do-parana-uma-vitoria-do-povo>. Acesso em: 17 mar. 2024.



ausentes em muitas escolas, sendo estes requisitos fundamentais para planejamento e execução de toda ação educativa.

Bonamigo e Cardoso (2022) apontam a ambiguidade do conceito de políticas públicas, sendo estas, em parte, interesse do governo em implantar (ou não), partindo dos conflitos de interesse; por outro lado, são também um conjunto de planejamentos pensados e implementados pelo governo, seguindo uma estratégia administrativa.

[...] podemos perceber como se torna imprescindível a construção, dentro das políticas públicas, de políticas educacionais, as quais pensem a educação e busquem estabelecer melhorias qualitativas na educação pública, ou seja, que estejam voltadas à construção de propostas articuladas e consequentes com vistas à educação emancipatória, centrada em razões ético-políticas, capazes de efetivarem os direitos sociais prescritos na legislação (Bonamigo; Cardoso, 2022, p. 140).

Nesta perspectiva, apontamos a necessidade da efetivação de fato destas políticas públicas no interior de todas as escolas públicas no/do campo, constituindo uma estrutura não só legislativa, mas, também, estrutural física/pedagógica, para alcançar uma educação de qualidade para todos os sujeitos desta modalidade.

Nesse cenário estadual, com forte correlação com a luta ao direito à educação, como demonstram os dispositivos legais, tanto no país como no estado do Paraná, conta-se com a existência de uma organização legal para a articulação e implementação das políticas públicas à esta modalidade. No cenário prático, como nos mostram os números do Censo 2022, no estado do Paraná, contamos com 1332 escolas/colégios Estaduais e Municipais, 112.083 estudantes, e 11.720 professores, aproximadamente (Paraná, 2022). Números consideráveis, mesmo que, se compararmos ao censo de 2010, identifica-se uma diminuição destes números, no decorrer desta última década.

Para complementar à análise, trazemos nossa reflexão para a Região Sudoeste do Paraná, num demonstrativo do sistema organizacional das escolas no/do campo, entre 2020 e 2023.

Segundo pesquisa no Censo-2022 (Paraná, 2022), e na página oficial da Secretaria de Estado da Educação: Consulta Escolas<sup>9</sup>, atualmente, na região Sudoeste, o número de escolas no/do campo que atendem alunos dos Ano Finais e Médio na rede Estadual somam um total de

---

<sup>9</sup> GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Consulta Escolas**. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=35a>. Acesso em: 2 fev. 2024.

77 instituições, apresentando variação de cerca de 3% a mais no número de matrículas nos Anos Finais e Médio, quando comparado a 2020.

Tabela 4 - Censo Escolar do Paraná - 2022

| CENSO ESCOLAR PARANÁ - 2022<br>Escolas/Colégios Estaduais do Campo<br>no Estado do Pr. |       | ESCOLAS/ COLÉGIOS<br>NO SUDOESTE DO PR<br>Francisco Beltrão/Pato<br>Branco/ Dois Vizinhos<br>2020 | ESCOLAS/ COLÉGIOS<br>NO SUDOESTE DO PR<br>Francisco Beltrão/Pato<br>Branco/ Dois Vizinhos<br>2023 |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 540                                                                                    |       | 83                                                                                                | 83                                                                                                |
| TOTAL DE MATRÍCULAS POR<br>ETAPA NO ESTADO DO PARANÁ –<br>CENSO 2022                   |       | MATRÍCULAS<br>NO SUDOESTE DO PR -<br>2020                                                         | MATRÍCULAS<br>NO SUDOESTE DO PR -<br>2023                                                         |
| Anos finais e<br>Ensino Médio                                                          | 46461 | 4921                                                                                              | 5072                                                                                              |
| EJA                                                                                    | 880   | 67                                                                                                | ---                                                                                               |

Fonte: Documentos Legais. Elaborado por Deniz Maria Batistus, 2023.

Bonamigo e Cardoso (2022) apresentam os dados referentes a 2020 das escolas públicas estaduais do campo, e nos possibilita fazer uma análise da movimentação de matrículas do EF e do EM nos últimos três anos, sendo que houve uma diminuição de 9% no total de alunos matriculados nas escolas no/do campo do sudoeste do Paraná. São informações que seguem a realidade da educação no/do campo em âmbito nacional, onde a queda no número de alunos no campo persiste a cada ano.

Para as comunidades do campo, essas escolas são o único espaço disponível para que realizem seus estudos, e têm, nestes locais, a oportunidade de formação educacional, social e pessoal.

Mais especificamente, podemos expor a situação de matrículas por etapas, tendo como referência comparativa os anos de 2020 (Bonamigo; Cardoso, 2022) e 2023.

Tabela 5 - Escolas Públicas Estaduais dos NREs Sudoeste do Paraná

| ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DOS NREs SUDOESTE DO PARANÁ |         |      |                                       |      |   |                                 |      |   |
|--------------------------------------------------------|---------|------|---------------------------------------|------|---|---------------------------------|------|---|
| NRE                                                    | ESCOLAS |      | ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL (EF) |      | % | ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO (EM) |      | % |
|                                                        | 2020    | 2023 | 2020                                  | 2023 |   | 2020                            | 2023 |   |
| Dois Vizinhos                                          | 15      | 14   | 578                                   | 534  |   | 146                             | 152  |   |
| Francisco Beltrão                                      | 42      | 40   | 1728                                  | 1542 |   | 315                             | 315  |   |
| Pato Branco                                            | 26      | 26   | 1425                                  | 1312 |   | 729                             | 686  |   |
| TOTAL                                                  | 83      | 80   | 3731                                  | 3388 |   | 1190                            | 1153 |   |

Fonte: Acervo Educação Do Campo Sudoeste Do Paraná - GEFHEMP; Bonamigo; Cardoso, 2022, p. 146-148. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Mesmo que na primeira impressão tenha havido uma pequena diminuição no número de escolas no/do campo, é considerável ao considerarmos que, num período de 3 anos, 3 escolas foram cessadas, e isso implica e expõe diretamente uma realidade social vivida por muitas comunidades, assim, tal queda é muito mais que a diminuição de alunos, trata-se de um contexto que envolve o enfraquecimento regional e a diminuição da população no campo.

Nos parâmetros apresentados na tabela acima, podemos concluir a realidade de cada NRE, sendo que, em Dois Vizinhos, houve o fechamento de uma escola, e esta apresentou quedas de 7,6% no EF e um aumento de 4% no EM. O NRE de Francisco Beltrão, com a cessação de duas escolas do campo, apresenta uma queda de 10,8% de matrículas no EF e manteve o número de estudantes no EM. Por sua vez, o NRE de Pato Branco manteve suas escolas, porém, apresentou uma queda de 8% no número de matrículas do EF e queda de 6,2% nas matrículas do EM.

O fechamento destas escolas do campo não representa unicamente o motivo pela diminuição de matrículas, com uma queda de 9,2% no Ensino Fundamental (EF) e queda de 3% no Ensino Médio (EM), mas um significativo contribuinte, levando a considerar o fato de que não está havendo ingresso de novos estudantes para o EF e, de forma gradativa, atingirá o EM, consequência da diminuição de filhos nas famílias e saídas das famílias do campo em busca de melhores condições de vida.

Num panorama específico das Escolas Estaduais do Campo, que atendem estudantes de 6º ano ao EM, de cada NRE do Sudoeste do Paraná, especificamente no ano de 2023, obtivemos a seguinte situação:

Tabela 6 - Organizações das escolas estaduais do campo NRE Francisco Beltrão – 2023

| ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS NO/DO CAMPO NRE FRANCISCO BELTRÃO – 2023 |      |                     |           |                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------|------|---------------------|-----------|------------------|----|
| CIDADE                                                                     | ANO  |                     |           | Nº DE ESTUDANTES |    |
|                                                                            |      | Nº TOTAL DE ESCOLAS | MULTIANOS | EF               | EM |
| AMPERE                                                                     | 2023 | 3                   | 1         | 120              |    |
| BARRAÇÃO                                                                   |      | 3                   | 3         | 77               |    |
| BOM JESUS DO SUL                                                           |      | 1                   |           | 35               |    |
| SANTO ANTONIO DO SUDOESTE                                                  |      | 6                   | 4         | 184              |    |
| PRANCHITA                                                                  |      | 2                   | 2         | 31               |    |
| PÉROLA D'OESTE                                                             |      | 2                   |           | 122              | 42 |

|                       |  |           |           |             |            |
|-----------------------|--|-----------|-----------|-------------|------------|
| PLANALTO              |  | 4         |           | 184         |            |
| CAPANEMA              |  | 4         |           | 158         | 57         |
| REALEZA               |  | 2         | 1         | 64          | 60         |
| SANTA IZABEL DO OESTE |  | 3         | 1         | 101         |            |
| MANFRINOPOLIS         |  | 1         |           | 48          |            |
| SALGADO FILHO         |  | 1         | 1         | 12          |            |
| FLOR DA SERRA DO SUL  |  | 1         |           | 46          |            |
| MARMELEIRO            |  | 1         |           | 58          | 35         |
| FRANCISCO BELTRÃO     |  | 1         |           | 71          | 45         |
| ENEIAS MARQUES        |  | 2         |           | 113         | 76         |
| VERÊ                  |  | 3         |           | 118         |            |
| RENASCENÇA            |  | 0         |           | 0           | 0          |
| PINHAL DE SÃO BENTO   |  | 0         |           | 0           | 0          |
| BELA VISTA DA CAROBA  |  | 0         |           | 0           | 0          |
|                       |  | <b>40</b> | <b>13</b> | <b>1514</b> | <b>315</b> |

Fonte: Acervo Educação Do Campo Sudoeste Do Paraná - GEFHEMP. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Deste modo, conforme a tabela acima, o NRE de Francisco Beltrão conta, atualmente, com 40 escolas, sendo que 13 delas são Multianos, distribuídas em 17 dos 20 municípios jurisdicionados. Um total de 1829 estudantes do EF e do EM, em que 82% são estudantes do EF e 18% estudantes do EM. Num paralelo com 2020, o NRE contava com um total de 2043 estudantes do 6º ano do EF ao EM, e que estavam distribuídos em 84,6% no EF e 15,4% no EM. Isso caracteriza a queda de 10% em três anos.

Tabela 7 - Organizações das escolas estaduais no/do campo NRE Dois Vizinhos - 2023

| ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS NO/DO CAMPO NRE DOIS VIZINHOS – 2023 |      |                     |           |                  |            |
|------------------------------------------------------------------------|------|---------------------|-----------|------------------|------------|
| CIDADE                                                                 | ANO  | Nº TOTAL DE ESCOLAS |           | Nº DE ESTUDANTES |            |
|                                                                        |      |                     | MULTIANOS | EF               | EM         |
| BOA ESPERANÇA DO IGUAÇU                                                | 2023 | 0                   |           | 0                | 0          |
| CRUZEIRO DO IGUAÇU                                                     |      | 1                   |           | 36               | 0          |
| SÃO JORGE DO OESTE                                                     |      | 3                   | 2         | 78               | 0          |
| DOIS VIZINHOS                                                          |      | 3                   |           | 189              | 152        |
| SALTO DO LONTRA                                                        |      | 4                   | 2         | 96               | 0          |
| NOVA ESPERANÇA DO SUDOESTE                                             |      | 2                   |           | 77               | 0          |
| NOVA PRATA DO IGUAÇU                                                   |      | 1                   |           | 58               | 0          |
|                                                                        |      | <b>13</b>           | <b>4</b>  | <b>534</b>       | <b>152</b> |

Fonte: Acervo Educação Do Campo Sudoeste Do Paraná - GEFHEMP. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

No NRE de Dois Vizinhos, o qual conta com 13 Escolas Estaduais do Campo de 6º ano do EF ao EM e, destas, quatro são multianos, distribuídas em seis dos sete municípios jurisdicionados, somando um total de 686 estudantes do EF ao EM, sendo que 77,8% são estudantes do EF e 22,1% estudantes do EM.

No comparativo com 2020, o NRE de Dois Vizinhos contava com 724 estudantes no campo, de 6º ano do EF ao EM; destes, 79,8% no EF e 20,2% no EM.

Em relação ao NRE de Pato Branco, na pesquisa realizada no site oficial da SEED, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 8 - Organizações das escolas estaduais no/do campo NRE Pato Branco – 2023

| ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS NO/DO CAMPO NRE PATO BRANCO – 2023 |      |                     |           |                             |            |
|----------------------------------------------------------------------|------|---------------------|-----------|-----------------------------|------------|
| CIDADE                                                               | ANO  |                     |           | ESTADUAL - Nº DE ESTUDANTES |            |
|                                                                      |      | Nº TOTAL DE ESCOLAS | MULTIANOS | EF                          | EM         |
| BOM SUCESSO DO SUL                                                   | 2023 | 0                   |           | 0                           | 0          |
| HONÓRIO SERPA                                                        |      | 0                   |           | 0                           | 0          |
| MARIÓPOLIS                                                           |      | 0                   |           | 0                           | 0          |
| SAUDADE DO IGUAÇU                                                    |      | 0                   |           | 0                           | 0          |
| SULINA                                                               |      | 0                   |           | 0                           | 0          |
| VITORINO                                                             |      | 0                   |           | 0                           | 0          |
| CEL. DOMINGOS SOARES                                                 |      | 3                   |           | 123                         | 88         |
| CEL. VIVIDA                                                          |      | 3                   |           | 151                         | 88         |
| CHOPINZINHO                                                          |      | 5                   | 1         | 250                         | 145        |
| CLEVELÂNDIA                                                          |      | 2                   |           | 69                          | 26         |
| ITAPEJARA D'OESTE                                                    |      | 1                   |           | 40                          | 0          |
| MANGUEIRINHA                                                         |      | 5                   |           | 309                         | 207        |
| PALMAS                                                               |      | 1                   |           | 35                          | 23         |
| PATO BRANCO                                                          |      | 2                   | 1         | 131                         | 56         |
| SÃO JOÃO                                                             |      | 4                   |           | 204                         | 53         |
|                                                                      |      | <b>26</b>           | <b>2</b>  | <b>1312</b>                 | <b>686</b> |

Fonte: Acervo Educação Do Campo Sudoeste Do Paraná - GEFHEMP. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

No ano de 2023, no NRE de Pato Branco, o panorama que se apresenta em relação às Escolas Estaduais do Campo é a manutenção das 26 escolas, destas, duas são escolas Multianos, ou seja, não houve cessações na rede estadual de ensino neste período. As escolas estão distribuídas em nove dos 15 municípios jurisdicionados, num total de 1998 estudantes, sendo de 65,6% no EF e 34,3% no EM.

O maior número de escolas está contido em Manguueirinha e Chopinzinho, concentrando, também, nestes municípios, o maior número de estudantes matriculados. Mesmo sendo uma região fortemente agrícola, seis municípios não têm nenhuma escola do campo, de modo que os estudantes que vivem neste território se deslocam, via transporte escolar, às escolas urbanas. O município de Palmas – PR é um dos que chamam a atenção, pois, conforme o IBGE

– 2022<sup>10</sup>, o município se sobressai com o agronegócio e a pecuária, porém, conta somente com uma escola do campo com 58 estudantes, os demais estudantes da área rural frequentam escolas urbanas.

Fazendo um comparativo com 2020, no contexto geral, tínhamos um total de 2154 estudantes, constatamos uma queda de 7% no número de matrículas no EF e EM.

Em relação às Escolas Municipais do Campo, no sudoeste do Paraná, obtivemos as seguintes informações:

Tabela 9 - Comparativo das escolas no/do campo 2020 a 2023

| NRE               | Nº DE ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO |            | MATRÍCULAS EM 2020 |                        | MATRÍCULAS EM 2023 |                        |
|-------------------|-----------------------------------|------------|--------------------|------------------------|--------------------|------------------------|
|                   | 2020                              | 2023       | EDUCAÇÃO INFANTIL  | EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I | EDUCAÇÃO INFANTIL  | EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I |
| DOIS VIZINHOS     | 15                                | 16         | 290                | 742                    | 300                | 799                    |
| PATO BRANCO       | 41                                | 39         | 605                | 1673                   | 623                | 1612                   |
| FRANCISCO BELTRÃO | 45                                | 46         | 751                | 2346                   | 824                | 2399                   |
| <b>TOTAL</b>      | <b>101</b>                        | <b>101</b> | <b>1646</b>        | <b>4761</b>            | <b>1747</b>        | <b>4810</b>            |

Fonte: Acervo Educação Do Campo Sudoeste Do Paraná - GEFHEMP. Elaborado por: Bonamigo e Cardoso, 2022, p. 158.

Nos dados comparativos entre os anos de 2020 e 2023, evidenciamos a manutenção da quantidade total de escolas municipais do campo. Mesmo com o fechamento de duas escolas municipais no/do campo no NRE de Pato Branco. Já no NRE de Francisco Beltrão houve a abertura de uma escola, fato que também foi observado no NRE de Dois Vizinhos.

Diante deste cenário geral, que nos dá a noção do macro contexto regional das escolas no/do campo, reportamo-nos ao contexto das duas escolas no/do campo, objetos desta pesquisa, e ao objetivo desta pesquisa, tendo como parâmetro os anos de 2020 e 2021, período em que vivenciamos a pandemia da covid- 2019, especificamente, o Colégio Estadual do Campo Cely Tereza Grezzana, em Chopinzinho – PR, que contava, neste período, com 114 estudantes de 6º ano do EF ao EM, e a Escola Estadual do Campo Dois Irmãos, em São João - PR, com 65 estudantes do 6º ao 9º ano do EF. Estas Instituições foram palco de estratégias metodológicas diferenciadas para dar conta de atender à demanda de estudantes e suas especificidades socioeconômicas.

<sup>10</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama de Palmas**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/palmas/panorama>. Acesso em: 5 jan. 2024.

Como pudemos observar, as escolas públicas no/do campo na região sudoeste e no NRE de Pato Branco/PR, num breve período utilizado para a análise (2020 a 2023), demonstraram características regionais semelhantes no que diz respeito à diminuição de escolas e estudantes. A educação do campo ofertada demanda um olhar atencioso da SEED, para que sua estrutura atenda ao que é de direito de todos os estudantes, e que compõe a modalidade educacional. Isso vai além de manter o espaço físico na comunidade, mas é preciso oferecer estrutura pedagógica, com formação dos profissionais, efetivação da proposta metodológica da escola no/do campo e calendários ajustáveis à sua realidade, assim como prevê a legislação estadual elaborada, a partir das experiências de profissionais e sujeitos sociais engajados, com conhecimento da causa.

Considerando as circunstâncias políticas e sociais que compõem e representam as especificidades das escolas no/do campo, às quais podemos explanar parte desta história até o presente ponto da pesquisa, percebemos que estes elementos são fundamentais para que entendamos como tal processo educacional se constituiu e se constitui atualmente nas escolas no/do campo da região do sudoeste.

Diante dos avanços e retrocessos que constituem esta realidade educacional, vivemos no período de 2020 e 2021, com a pandemia da covid-19, o desafio de mantermos a continuidade do ensino e a permanência dos estudantes vinculados às escolas no/do campo. Diante de tantas incertezas que este período nos trouxe e diante da luta constante de manter progressivamente a qualidade da educação no campo, apresentamos, a seguir, a explanação sobre o impacto da pandemia na sociedade e nas escolas públicas.

### 3.2 A PANDEMIA DA COVID -19 E SEUS IMPACTOS NA SOCIEDADE E NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Os anos 2020 a 2021 foram marcados pelo ápice da pandemia causada pelo vírus da covid-19, momento histórico vivenciado pela sociedade global, e que trouxe evidências de crises já existentes e invisíveis até então à sociedade, como, por exemplo, a falta de pesquisas integradas para produzir medicamentos específicos, a falta de estratégias para a distribuição de oxigênio hospitalar, entre outras, assim como, de forma geral, forçou a ressignificar os valores, relações familiares e sociais, ou o estilo e o modo de vida das pessoas. Como ressalta Rambo (2020), “Nunca a sociedade, os Estados, as escolas, as universidades e as empresas tiveram que (re)pensar tanto em novas estratégias de cooperação entre os humanos (Rambo, 2020, p. 107).

Santos (2020) apresenta algumas dimensões que decorreram da pandemia do coronavírus, tendo como premissa as justificativas atribuídas devido à crise causada pelo vírus, que evidenciam todas as discrepâncias sociais ou problemas e cortes e recessões nos serviços públicos “[...] a crise transforma-se na causa que explica todo o resto” (Santos, 2020, p. 5).

Conforme o autor Santos (2020), as situações pré-existentes na vivência da população, e que eram acobertadas ou subornadas por ações paliativas, com a pandemia vieram à tona, uma vez que a população passou, de forma repentina e maciça, a ter necessidades novas, como, por exemplo, os sistemas de saúde ineficientes diante de uma situação de crise, da abordagem e das filosofias políticas que prevaleceram e não tinham como foco o bem-estar, a segurança e a saúde da população, da carência de infraestrutura dos serviços públicos em geral, e a discrepância social, que determinaram as oportunidades de acesso a melhores recursos de saúde, moradias e educação. Outro ponto a ser destacado são as repentinas soluções encontradas para problemas antes apresentados com remotas possibilidades de solução, ou retirados da pauta do sistema político, os quais, quando surgem através das crises pandêmicas, financeiras ou dos desastres ambientais, recaem sem dó nem morosidade sobre o cidadão, exigindo mudanças drásticas de reorganização no sentido pessoal, social e psíquico das pessoas. Ou seja, o que antes é inconcebível ou inviável, segundo Santos (2020):

[...] torna-se possível ficar em casa e voltar a ter tempo para ler um livro e passar mais tempo com os filhos, consumir menos, dispensar o vício de passar o tempo nos centros comerciais, olhando para o que está à venda e esquecendo tudo o que se quer mas que só se pode obter por outros meios que não a compra. A ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos, cai por terra (Santos, 2020, p. 6).

Tal momento oportunizou o redescobrimento de novas possibilidades de rotina, onde foi possível experienciar momentos diferentes da vida e da rotina convencional anterior à pandemia. De uma hora para outra, a corrida pela produtividade e rentabilidade imposta pelo sistema capitalista foi obrigada a frear e reorganizar-se, forçada pelas necessidades restritivas impostas pela pandemia e vivenciadas pelos cidadãos, e que possibilitou uma ressignificação subjetiva a cada um. Outro fator importante foi sentido pelas rígidas estratégias tomadas como meio de manter a população segura pelo isolamento social, que trouxe esta sensação de estarmos seguros, livres do vírus. Por outro lado, tal restrição afrontou-nos com uma série de outros problemas, e até mesmo evidenciando-os, como, por exemplo, a violência doméstica, a



depressão, a carga excessiva de trabalho, o não desvinculamento de ambientes de descanso e de trabalho, dentre outros, conforme Santos (2020).

Para Santos (2020), a pandemia provocada pelo Vírus covid-19 trouxe a toda sociedade inúmeras consequências, às quais foram propagadas diária e exaustivamente pelas mídias, em âmbito local, nacional e internacional e, mais do que as consequências relacionadas à saúde, colocou em evidência uma série de problemas sociais, como o despreparo dos serviços públicos básicos, as desigualdades sociais em todos os sentidos.

O autor ainda ressalta: “qualquer quarentena é sempre discriminatória” (Santos, 2020, p. 15), ficando em evidência as divergências expostas numa sociedade onde, a depender do grupo a que se pertence, o impacto e a maneira como enfrentar um período pandêmico faz toda a diferença. A necessidade de medidas extremas para mitigar a disseminação do vírus exigiu não só cuidados higiênicos, mas como medida urgente, a questão do afastamento social, e junto, as inúmeras informações oficiais e *fakes news*, que abarrotavam nossas mentes com um misto de conhecimentos, incertezas e inseguranças quanto à real situação e gravidade da contaminação, medicações, tratamentos e prevenções, fazendo com que as pessoas entrassem num processo de esgotamento e pânico, e o que já estava apavorante, pareceu caótico, em todos os sentidos (Santos, 2020).

[...] a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele (Santos, 2020, p. 21).

Santos (2020) salienta ainda que este processo peculiar vivenciado pela sociedade, confrontado com o desejo de manter uma rotina o mais próximo do “normal”, não foi possível para todos, uma vez que as consequências recaíram friamente sobre o contexto diário e as condições básicas para a sustentação humana, tais como: vida social, familiar, emocional, financeira, profissional e da saúde (física ou psíquica). Além disso, a pandemia evidenciou o quanto às fragilidades e interesses no âmbito político nacional e internacional estão a serviço dos interesses do sistema capitalista e de políticas neoliberais, que impactaram no processo de administração e informação social em todo o sistema.

Passando do contexto macro ao micro, no caso, o campo educacional, Valle e Marcom (2020) nos trazem a reflexão a respeito do processo de mudanças a que a escola se submeteu com a crise vivenciada pela pandemia da covid-19, uma vez que toda a dinâmica pedagógica

tradicional escolar se tornou insuficiente e desajustada, à medida que o processo escolar convencional parou, e deu-se início às aulas remotas.

O cenário sem precedentes exigiu rápida e inédita reação de políticos e gestores públicos de todos os países, que, de maneira quase universal, optaram pelo fechamento provisório de escolas públicas e particulares. No mundo, já são mais de 90% dos alunos impactados por essa medida, e no Brasil, a suspensão das aulas presenciais já é realidade em todas as Unidades da Federação (Brasil, 2020, p. 5).

Os questionamentos que surgem deste processo foram desde a importância do que ensinar ao como ensinar; como interagir sem a possibilidade do contato presencial; a insegurança, o pouco domínio ou o total desconhecimento da utilização das ferramentas tecnológicas; os precários ou inexistentes equipamentos e recursos tecnológicos; o reconhecimento do perfil dos estudantes e suas condições reais para direcionar a ação pedagógica com recursos e nível condizentes. “A Pandemia nos impôs repensar a maneira com que o professor se relaciona com o estudante e os métodos utilizados para ensinar e avaliar [...]” (Valle; Marcom, 2020, p. 143).

Os autores ainda pontuam o esforço para adaptar-se ao “novo normal”, que consistiu em

[...] reinventar e repensar o processo de ensino e aprendizagem, que de uma hora para outra, passou a ser realizado de forma não presencial, obrigando professores e alunos a adaptar-se às novas condições impostas, sem o devido planejamento e tão pouco a disponibilidade de formação docente (Valle; Marcom, 2020, p. 140).

E foi neste viés que as escolas urbanas e rurais se estabeleceram durante o ensino remoto ocasionado pela pandemia nos anos 2020 e 2021. Desafios que foram mais intensos para algumas realidades e mais amenos em outras, porém, o processo se deu “a fórceps” e sem tempo para formação ou estruturação das instituições, simplesmente teve que acontecer para não comprometer o ano letivo e a aprendizagem dos estudantes, e foi deste imediatismo que o sistema escolar se constituiu sob novas práticas e metodologias.

Ao se tratar da Educação do Campo, há que se reconhecer que os avanços legais foram significativos, porém, tendo as práticas de um currículo na perspectiva do urbano, uma vez que ainda tendo uma legislação bem caracterizada a respeito da educação no/do campo, na prática ela não se efetiva, e muito pouco leva em conta as especificidades deste local e seu público-alvo. Esta situação ficou mais visível com a pandemia da covid-19, a qual direcionou todo o

sistema de ensino a ajustar-se ao ensino remoto sob as mesmas orientações da SEED, a todas as instituições escolares, fossem do campo ou da cidade.

Portelinha *et al.* (2021, p.19) pontua a necessidade de “adequações e ajustes por parte das equipes pedagógicas das escolas em curto espaço de tempo”. A necessidade de efetivar o ensino remoto em todo o sistema educacional trouxe indagações a respeito desta categoria de ensino, a qual foi a estratégia para a continuidade do processo escolar durante a pandemia. Conforme afirma Portelinha (2021), “o ensino remoto é uma modalidade que se refere às atividades de ensino mediadas por tecnologia, mas que são orientadas pelos princípios da educação presencial” (Portelinha *et al.*, 2021, p.15).

Assim, os estudantes e professores interagem em tempo real, virtualmente, conforme o horário de matrícula, caso estivessem presentes na instituição de ensino, sendo respeitada a carga horária de frequência e o plano pedagógico estipulado pelo professor. Esta dinâmica de atendimento é o que diferencia o ensino remoto da Educação a Distância, pois, na Educação a Distância, mesmo sendo utilizadas as plataformas e os recursos tecnológicos, a mediação e a interação professor x estudantes não acontece de forma síncrona. Já no ensino remoto, com o uso dos recursos tecnológicos *online*, esta dinâmica e as aulas acontecem em tempo real, conforme planejamento escolar.

São peculiaridades na diferenciação destas duas formas de ensino que fazem grande diferença na aprendizagem dos estudantes, pela possibilidade de diálogo e interação diária entre os envolvidos, como, também, pela obrigatoriedade e responsabilidade, pela participação assídua e diária dos estudantes, mantendo sua rotina de estudo e aprendizagem sob mediação de uma equipe gestora e professores em cada componente curricular, como se estivessem em aulas presenciais, sendo o ensino remoto uma solução emergencial e temporária, adaptando o ensino presencial com utilização de recursos tecnológicos *online*, *offline* ou impressos.

Adequando-se ao ensino remoto, profissionais da educação foram obrigados, devido às circunstâncias, a organizarem-se em seus lares e, além da escolha didático-metodológica, tiveram que adaptarem-se ao processo de ensino remoto, uma vez que para desenvolver um ensino remoto “requer planejamento, recursos técnicos e tecnológicos e formação profissional”, conforme ressalta Portelinha *et al.* (2021, p. 14).

Kirchner (2020) traz a reflexão sobre a necessidade de um novo olhar sob o espaço escolar e a dinâmica que, necessariamente, transpôs-se à rotina escolar tradicional, atrelada a essa adequação de formas que se implantou no sistema de ensino, para que não houvesse a interrupção do processo escolar durante a pandemia.

A Pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é o espaço delimitado para essa função (Kirchner, 2020, p. 46).

O momento foi de quebra de conceitos e estruturas pré-estabelecidas ao sistema de ensino e à prática escolar, assim como, também, muitas dificuldades foram enfrentadas em diversos âmbitos, até a nova rotina se instalar no contexto escolar. Muitos fatores puderam ser evidenciados nesse novo processo escolar, tais como: as prioridades dos entes governamentais e gestores, as fragilidades na estrutura instrumental das escolas, o conhecimento e o domínio das tecnologias e a adaptação de metodologias, as desigualdades socioeconômicas, os acessos logísticos e tecnológicos, dentre outros.

Considerando este aspecto e o processo tal como ocorreu durante a pandemia, houve uma preocupação maior por parte dos gestores, no âmbito estadual, em garantir a validação do ano letivo e manter os estudantes em contato com as escolas.

Em contrapartida ao amparo legal, retomam-se situações apontadas por Portelinha *et al.* (2021) sobre determinados fatores da realidade que os educadores presenciavam: “Para além da falta de infraestrutura e formação, os professores denunciaram a dificuldade de acesso dos estudantes da rede, além da desigualdade social que se escancarou neste momento” (Portelinha *et al.*, 2021, p. 23). Tal situação não é privilégio apenas do nosso país, mas características sociais e políticas presentes na realidade de muitos países, uma vez que pensar em transpor a rotina escolar numa prática diária, com contato remoto tanto com o professor quanto com os colegas, não é uma ação que possa ocorrer de uma hora para outra, demanda tempo, adaptação de cultura, assimilação e aceitação à nova prática, instrumentalização, disponibilização e formação tecnológica a todos os envolvidos.

Oliveira e Junior (2020) apontam a mudança de pontos de vista que vieram com a pandemia, inclusive sobre as prioridades no sistema educacional.

Se antes os estudos sobre as condições de trabalho docente atribuíam um papel central à estrutura das escolas, agora, abre-se espaço para avaliar as condições de moradia e o acesso e utilização de recursos tecnológicos por professores e estudantes. Se antes a existência de laboratórios de informática nas escolas era uma demanda, hoje passa a ser item essencial a disponibilidade de computador com rede de internet adequada nas residências (Oliveira; Junior, 2020, p. 723).

Por outro lado, na prática pedagógica vivenciada durante a pandemia da covid-19, os docentes, principalmente, por fazerem a frente de todo o processo educacional, tiveram:

[...] que lidar com a pressão de adaptar-se a ferramentas virtuais, preparar atividades que mantenham os alunos estimulados e, ao mesmo tempo, que também precisam exercer outros papéis dentro de suas próprias famílias por conta do trabalho Home Office (Valle; Marcom, 2020, p. 148).

Foram mudanças drásticas e repentinas que fizeram estremecer a estrutura convencional das escolas e as maneiras de transmissão e interação com o conhecimento. Neste processo, além de um planejamento sobre a didática, as metodologias e os recursos a serem utilizados, coube ao docente fazer escolhas que possibilitassem aos estudantes condições justas e significativas, academicamente. Essas escolhas devem ser significativas e impactar positivamente o desenvolvimento do estudante, estimulando o uso consciente e construtivo dos recursos tecnológicos como ferramenta propulsora do aprendizado. No entanto, não devem se limitar a isso, como observam Valle e Marcom (2020, p. 149), ao se referirem a esses recursos como um “adereço pedagógico”.

A pandemia nos desafiou em todos os sentidos enquanto seres humanos e profissionais e, junto a isto, inúmeros aprendizados como de superações a frustrações, de incertezas e autoconfiança, um período em que tivemos que lidar com as instabilidades, o imprevisível. Não somos mais os mesmos e é muito improvável que nossa atuação enquanto docentes seja a mesma. A pandemia trouxe a possibilidade de “romper estilos cristalizados de salas de aulas passivas e de professores transmissivos” (Valle; Marcom, 2020, p. 150). Aprendemos a nos reinventar e, da mesma forma, reconhecemos a importância da interação professor x estudantes e estudantes x estudantes, promovida pelo ambiente escolar interativo. A tecnologia, tão evidenciada como instrumento didático durante a pandemia, de nada seria se não fosse uma ação do docente que direcionasse e instrísse os estudantes a seu uso, de forma que estes recursos realmente contribuíssem, também, para a sua evolução enquanto ser humano.

A pandemia teve e continua tendo impactos significativos na sociedade em geral, e, especificamente, nas escolas públicas onde se evidenciou a importância de repensar a educação e a necessidade de políticas e investimentos que garantissem a igualdade e a equidade de acesso à educação, além de disponibilidade de acesso à tecnologia em diferentes regiões.

Ademais, dois anos de pandemia trouxeram uma vivência significativa, com aprendizados de vida e valores que serão significativos no dia a dia das pessoas, assim como no enfrentamento de novas pandemias ou catástrofes ambientais que possam vir a ocorrer.

Certamente, iremos nos valer destes aprendizados e reconhecer as fragilidades ainda presentes em todos os âmbitos (segurança, saúde, educação, moradia), bem como será possível antecipar os ajustes, através de uma atitude responsável do poder público, podendo amenizar ou evitar impactos futuros mais sérios.

### 3.2.1 O Estado do Paraná e as medidas para enfrentamento da Pandemia na educação

Ao tratarmos das medidas para enfrentamento da pandemia na educação e das medidas sanitárias e encaminhamentos educacionais atribuídas pelo Estado do Paraná às instituições de ensino de todo o estado, frente à crise imposta pela pandemia da covid-19, em um contexto de imensa insegurança e instabilidade, a fim de garantir a segurança de todos e, ao mesmo tempo, rever procedimentos para que não houvesse a interrupção total do processo educacional dos estudantes, diversos dispositivos legais foram produzidos nas três esferas dos governos federal, estadual e municipal, conforme os contextos, objetivando amparar as escolas.

Cabe considerar que o ano letivo de 2020 foi marcado pela interrupção das aulas presenciais em 16 de março, e durante todo o ano letivo, os estudantes e profissionais da educação necessitaram adequar-se para as aulas remotas. Somente no início do ano letivo de 2021 é que medidas de retorno às aulas presenciais foram consideradas possíveis, porém, dentro de um minucioso estudo e de critérios de segurança sanitária, como podemos ver nos dispositivos legais emitidos em âmbito nacional.

Tabela 10 - Políticas emergenciais e educacionais na esfera nacional

|                     |                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Governo Federal     | Lei n.º 13.979, de 06 de fevereiro de 2020       | Discorre sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.                                                                                     |
| Decreto Legislativo | Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 | Reconhece o Estado de calamidade pública.                                                                                                                                                                                                              |
| Governo Federal- MP | Medida Provisória n.º 934 de 01 de abril de 2020 | Estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. |
| Governo Federal- MP | Medida Provisória n.º 961 de 06 de maio de 2020  | Autoriza pagamentos antecipados nas licitações e nos contratos, adequa os limites de dispensa de licitação e amplia o uso do Regime Diferenciado                                                                                                       |

|                                              |                                                  |                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                              |                                                  | de Contratações Públicas - RDC durante o estado de calamidade pública                                                                                                                              |
| Lei Complementar - D.O.U 20/03/2020          | LCP n.º 173 de 27 de maio de 2020.               | Estabelece regras para o enfrentamento à Pandemia de coronavírus. Entre as medidas para contenção de mais despesas nacionais está o congelamento de concursos públicos até 31 de dezembro de 2021. |
| Medida Provisória- MP                        | Medida Provisória n.º 968 de 26 de junho de 2020 | Estabelece a forma de repasse pela União dos valores a serem aplicados pelos Poderes Executivos locais em ações emergenciais de apoio ao setor cultural durante o estado de calamidade pública.    |
| Parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE | Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 abril de 2020        | Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.          |
| Parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE | Parecer CNE/CP n.º 9, de 8 de junho de 2020      | Retomada à temática, com o reexame e novas adequações ao Parecer CNE/CP n.º 5/2020.                                                                                                                |
| Parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE | Parecer CNE/CP n.º 11, de 07 de julho de 2020    | Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.                                                                |
| Lei Complementar D.O.U 18/08/2020            | Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020          | Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6/2020.                                               |
| Conselho Nacional de Educação CNE            | Parecer/CP n.º: 15/2020                          | Diretrizes Nacionais para a implementação das normativas estabelecida nos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020.                                                                 |
| Governo Federal                              | Decreto n.º 11.079 de 23 de maio de 2022         | Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica.                                                                                                                |

Fonte: Portal do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Elaborado por SOUZA, 2022, p. 94.

O Estado do Paraná amparou-se em inúmeros Decretos, Pareceres, Normativas e Orientações, para que todo o trabalho desenvolvido nas instituições escolares atendesse as normas de segurança sanitárias, e delineasse os encaminhamentos das equipes gestoras. Todo arcabouço legal instituído neste período se fez extremamente necessário enquanto política

pública voltada à mitigação do vírus e, ao mesmo tempo, surgiu a preocupação em manter a segurança da população e não parar o processo educacional.

No primeiro momento, sob o Decreto Estadual n.º 4.230/2020 (Diário Oficial de 16/03/2020), o estado do Paraná suspendeu as aulas presenciais em toda a rede de ensino do estado, como medida emergencial, para inibir a proliferação e contaminações do vírus da covid-19. No segundo momento, após esta medida do governo do estado, foram instituídos inúmeros outros instrumentos legais visando à normatização e o prosseguimento do ano letivo de 2020, conforme tabela da legislação estadual apresentado por Schiochet; Batistus (2022), a seguir.

Tabela 11 - Legislação utilizada durante o período da covid-19 no Paraná

| LEGISLAÇÃO                                 | DEFINIÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Decreto n.º 4.230 – Governo do Estado PR   | Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19.                                                                                                                                                                          |
| Resolução n.º 891/2020 – GS/ SEED          | Estabelece medidas previstas nos Decretos n.º 4.230, de 16 de março de 2020, e n.º 4.258, de 17 de março de 2020, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte.                                                                                                                                         |
| Decreto n.º 4312 – Governo do Estado PR    | Concede licença especial, de acordo com o art. 4º da Lei Complementar n.º 217, de 22 de outubro de 2019, conforme específica.                                                                                                                                                                                         |
| Decreto n.º 4.320 – Governo do Estado PR   | Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19.                                                                                                                                                                          |
| Processo n.º 32/2020 – CEE PR              | Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a Pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências.                                                             |
| Resolução n.º 1.014/2020 – GS/SEED         | Dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores do Quadro Próprio de Magistério – QPM e professores contratados em Regime Especial – CRES (PSS) para comporem o grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. |
| Resolução n.º 1.016/2020 – GS/SEED         | Altera a Resolução n.º 1.016 – GS/SEED, de 2020.                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Resolução n.º 1.249/2020 – GS/SEED         | Dispõe sobre a adequação do Calendário Escolar 2020, em decorrência da Pandemia causada pelo novo Coronavírus - Covid-19, para a Rede Pública Estadual de Educação Básica.                                                                                                                                            |
| Orientação n.º 07/2020 – DEDUC/SEED        | Orienta sobre a finalização do primeiro semestre (2021-1), para as turmas de continuidade durante o período de Pandemia causada pelo novo Coronavírus – Covid-19.                                                                                                                                                     |
| Orientação n.º 04/2020 – SEED/DPGE/DLE/CDE | Orienta sobre os registros no Livro Registro de Classe Online (LRCO) para a Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná para o período de enfrentamento do surto do novo Coronavírus (COVID-19).                                                                                                                      |
| Resolução n.º 1.259/2020 – GS/SEED         | Altera a Resolução n.º 1.016 – GS/SEED, de 2020, sobre a oferta das atividades escolares não presenciais.                                                                                                                                                                                                             |



|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Resolução n.º 1.253/2020 – GS/ SEED       | Altera a Resolução n.º 891 – GS/SEED, de 18 de março de 2020.                                                                                                                                                                                                |
| Resolução n.º 1.522/2020 – GS/SEED        | Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da Pandemia causada pela COVID-19.                                                                                                                    |
| Comunicado n.º 06/2020 – DE/DLE/DPGE/SEED | Trata sobre o registro de frequência, conteúdos e avaliações.                                                                                                                                                                                                |
| Resolução n.º 1.611/2020 – GS/SEED        | Trata sobre as escalas de trabalho, alterando a Resolução n.º 891 – GS/SEED, de 18 de março de 2020.                                                                                                                                                         |
| Ofício Circular n.º 041/2020/DEDUC/SEED   | Procedimentos para o atendimento dos estudantes no Google Classroom.                                                                                                                                                                                         |
| Resolução n.º 1733/2020 – GS/SEED         | Altera e acresce dispositivos à Resolução n.º 891 – GS/SEED, 18 de março de 2020.                                                                                                                                                                            |
| Ofício Circular n.º 047/2020 -DEDUC/ SEED | Retomada de conteúdos do 1º trimestre na semana do dia 01 a 05 de junho de 2020 para o atendimento dos estudantes no Google Classroom.                                                                                                                       |
| Processo n.º 32/2020 – CEE PR             | Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a Pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e dá outras providências. |
| Ofício Circular n.º 041/2020/DEDUC/SEED   | Tratava especificamente quanto à oferta das atividades escolares na forma de aulas não presenciais.                                                                                                                                                          |

Fonte: Schiochet; Batistus (2022). Elaborado pelas autoras.

Foi um processo de ajustes e adequações constantes, embasado em inúmeros documentos orientadores e regulamentadores emitidos pela SEED, sob orientação da Secretaria da Saúde do Estado do Paraná (SESA), a fim de garantir a continuidade do atendimento no ensino. Depois de instituída a dinâmica do atendimento educacional na educação básica do Estado, mesmo que em constantes e diários ajustes, veio o novo desafio: “Com o ensino remoto, o planejamento das aulas passou a ser um grande desafio aos professores, pois nem todos dominavam as tecnologias e aos alunos coube se adaptarem aos meios ofertados” (Schiochet; Batistus, 2022, p. 277).

Somados a esta realidade, inúmeros outros entraves no contexto estrutural tecnológico foram evidenciados. Assim como em diversos contextos sociais, problemas já instalados na estruturação diária vieram à tona com a crise causada pela pandemia. E no contexto educacional não foi diferente. O início de um grande desafio, para tornar o processo educacional possível com os novos instrumentos de transmissão do conhecimento, foi dado pela necessidade emergencial de se organizar e implementar a nova proposta de atendimento escolar aos estudantes, assim como de se apropriar e utilizar das ferramentas tecnológicas com afínco, a fim de diminuir as barreiras e a distância dos estudantes.

A aceitação do novo modelo passou por inúmeras fases e incansáveis debates orientadores e formadores, mesmo que, “a toque de caixa”, pois não havia possibilidade de se

manter o sistema educacional estagnado. Atrelado a isto, transbordaram as diferenças sociais e financeiras, o acesso aos meios tecnológicos e demais recursos que facilitariam a aprendizagem dos estudantes e a interação professor x estudantes x estudantes.

Neste processo desafiador e, por que não dizer, caótico, que se instaurou, uma vez que junto aos desafios educacionais vieram a insegurança e os medos causados pela possibilidade de contágio, e a falta de medicação e tratamento seguros para combater ou minimizar o impacto do vírus covid-19 sobre a saúde humana, foram fatores que abalaram seriamente o emocional de toda população.

Visando atender e ofertar condições básicas para que os estudantes da rede estadual obtivessem, de alguma forma, acesso às aulas não presenciais, a SEED oportunizou diferentes tipos de entradas.

Tabela 12 - Recursos *online* para o ensino remoto - estudantes com acesso à internet

| ESTUDANTES COM ACESSO À INTERNET |                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TIPO DE ACESSO                   |                                       | OBJETIVO E DESENVOLVIMENTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 01                               | Aplicativo Aula Paraná para celulares | App destinado ao uso pelo celular para acesso às aulas durante a Pandemia de Covid – 19. Estava disponível para celulares que utilizam o sistema Android (na loja Google Play) e iOS (na App Store). Para logar, o aluno deveria colocar seu número do Cadastro Geral da Matrícula (CGM) no campo usuário e a senha era a data de nascimento do estudante. Não consumia dados móveis do plano de internet e as aulas eram atualizadas semanalmente.                                                                                                                                         |
| 02                               | Canal Aula Paraná                     | Destinado aos estudantes da rede pública de ensino do Paraná, para suprir a ausência das aulas presenciais durante o período de Pandemia de Covid-19. As aulas podiam ser acessadas por meio do aplicativo Aula Paraná ou nos canais de tv vinculados à RIC, afiliada da rede Record no Paraná.                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 03                               | Google Classroom                      | Tinha o objetivo de aproximar e proporcionar a maior interação e mediação do professor com os estudantes possibilitando uma maior aprendizagem. E para que não houvesse consumo de dados, os estudantes deviam acessar o aplicativo com o email @escola criado para cada estudante.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 04                               | Google Meet                           | Através da utilização do aplicativo abriu-se maior possibilidade de interação com toda a comunidade escolar. As aulas via Meet se tornaram obrigatórias, uma vez que é uma ferramenta que deu ao professor maiores possibilidades de trabalhar os conteúdos e torná-los compreensíveis para os estudantes, assim como aos estudantes era possível tirarem suas dúvidas e participarem interativamente com seus professores e colegas. Foi uma ferramenta muito utilizada, também, em reuniões com os pais, e em reuniões pedagógicas com os professores, as APMFs e os Conselhos Escolares. |

Fonte: Elaborado por Deniz Maria Batistus<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Para saber mais consultar: Ações da SEED na pandemia de Covid-19. Governo do Estado do Paraná, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Acoes-Seed-pandemia-Covid19>. Acesso em: 12 out. 2023.

Tabela 13 - Recursos Didáticos para o ensino remoto - estudantes sem acesso à internet

| ESTUDANTES SEM ACESSO À INTERNET |                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TIPO DE ACESSO                   | OBJETIVO E DESENVOLVIMENTO                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 01                               | TV aberta, via Youtube, no canal “Aula Paraná Ao Vivo” | O estudante assistia às aulas, resolvia a atividade proposta e as entregava na escola. Este acesso permitia aos estudantes que assistissem, inclusive, aulas anteriores, a partir do canal do Youtube “Aula Paraná”, e escolher pelo ano/série, a data e a aula pretendidas.                                                                                                                                                                                                                          |
| 02                               | Atividades impressas                                   | Entregues na escola quinzenalmente aos estudantes que não tinham acesso <i>online</i> . Estas atividades eram elaboradas pela equipe pedagógica da SEED/Pr, e disponibilizada a toda rede estadual via Trilhas de Aprendizagem. Aos professores de cada Componente Curricular, cabia a triagem e adequação das atividades antes de serem impressas e distribuídas. O registro de presença e avaliação era controlado pelos professores conforme a retirada e entrega das atividades pelos estudantes. |

Fonte: Elaborado por Deniz Maria Batistus<sup>12</sup>.

Para o acompanhamento pedagógico e administrativo da SEED, foram constituídas equipes pedagógicas dos NREs e das escolas, dinâmica instituída pela necessidade do ensino remoto que precisou de uma planilha de acompanhamento semanal que a equipe gestora da escola preenchia e discutia junto com o tutor pedagógico da escola, e com o técnico pedagógico do NRE, responsável pelo apoio pedagógico aos gestores das escolas. O intuito deste acompanhamento e registro em planilhas era visualizar a real situação de aproveitamento e do atendimento dos estudantes, e a melhor forma disso acontecer.

Neste período de 2020 a 2021, intensificaram-se as buscas ativas aos estudantes, por meio do contato com a família, com os colegas, e por meio do Sistema Estadual da Rede de Proteção (SERP), uma vez que a maior preocupação era não deixar nenhum estudante sem acesso à escola.

Todos os dados da planilha de acompanhamento semanal eram encaminhados à SEED e monitorados pelos tutores do Departamento do Acompanhamento Pedagógico/SEED, como, também, o monitoramento das atividades pelo sistema BI<sup>13</sup>, que coletava os dados das

<sup>12</sup> Para saber mais consultar: Ações da SEED na pandemia de Covid-19. Governo do Estado do Paraná, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Acoes-Seed-pandemia-Covid19>. Acesso em: 20 nov. 2024.

<sup>13</sup> O Power BI (*Business Intelligence* ou Inteligência Empresarial) consiste numa plataforma unificada de dados, facilitando a visualização e emissão de relatórios para o acompanhamento e análise. Utilizada pelo governo do Estado do Paraná para acompanhar a evolução do estudo dos alunos, seu rendimento e frequência nas aulas. Desenvolvido pela Seed-PR (Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná), o sistema permite a visualização de quantos *meets* (aulas ao vivo) são realizados, quantos alunos estão participando, quantas atividades cada estudante fez e quantas delas ele acertou. Foi amplamente utilizado durante o ensino on line para fazer diagnósticos deste processo educacional de cada Núcleos Regionais da Educação, por cidades, por escolas, por turma e por estudante. Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Ferramenta de gestão auxilia educadores a acompanharem rendimento de estudantes**. Governo do Estado do Paraná, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Ferramenta-de-gestao-auxilia-educadores-acompanharem-rendimento-de->

postagens realizadas pelos estudantes por meio das atividades disponibilizadas no Google Forms<sup>14</sup>, vinculado ao Google Classroom, os quais eram atualizados semanalmente. Seguindo o planejamento, semanalmente eram discutidos com a chefia do NRE, os coordenadores pedagógicos e os Tutores de cada um dos NREs, buscando as soluções mais plausíveis e adequadas para obter 100% de participação e rendimento acadêmico dos estudantes.

Neste período, no contexto local e estadual, foram constantes, também, as reuniões *online* com toda a gestão escolar (diretor e pedagogos), para troca de experiências sobre as ações que estavam dando certo.

A garantia da integridade física e emocional dos estudantes, assim como o apoio na entrega das atividades impressas, localização e contato com as famílias e estudantes, foram possíveis pela intensa parcerias dos diversos setores do Poder Público, tais como a Assistência Social, a Saúde e o Conselho Tutelar.

Neste contexto, foi ofertado pela SEED uma formação continuada aos profissionais das escolas, por meio de lives semanais no YouTube, com técnicos especializados nas ferramentas do Google e professores da rede. Aberta a todos os professores da Rede, visava ensinar, aperfeiçoar, aproximar e tornar habitual o uso das ferramentas *online* do Google, como Google Forms, o Google Meet, o Microsoft Power BI.

Com relação aos conteúdos escolares trabalhados durante o ensino remoto, a SEED atribuiu a seguinte orientação:

Durante o período de aulas não presenciais, o formato de conteúdos trabalhados possui três (3) frentes de atuação, e leva em consideração as diferentes formas de acesso possíveis pelos estudantes (tv, internet e material impresso), os materiais são produzidos priorizando os conteúdos essenciais. Além dos materiais produzidos e disponibilizados pela SEED, os professores têm autonomia para elaborarem materiais conforme a realidade e necessidade dos estudantes. No possível retorno das aulas presenciais, os estudantes terão um período de nivelamento desses conteúdos essenciais para que consigam acompanhar e ter sucesso em sua trajetória escolar (Paraná, 2020).

Diante desta orientação, os estudantes tiveram a oportunidade de acompanhar as aulas durante a pandemia, por diferentes formas, como mostramos nas tabelas 12 e 13 anteriormente apresentadas.

---

estudantes#:~:text=%E2%80%9C%C3%89%20um%20painel%20de%20gest%C3%A3o,e%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20da%20Seed%2DPR. Acesso em: 20 nov. 2023.

<sup>14</sup> O Google Forms é um app da Google para criação de formulários. Foi muito utilizado durante a pandemia da covid-19 para realização de lista de exercícios e avaliações dos estudantes, possibilitando agilidade no acompanhamento pedagógico realizado pelo professor de cada Componente Curricular, obtendo *feedbacks* quantitativos precisos.

Pode-se perceber que a realidade da infraestrutura tecnológica foi bem distinta, e a possibilidade de acesso escolar de seus estudantes demandou uma organização e mediação pedagógica da equipe de profissionais (gestores e professores), que atendessem a esta realidade e sua condição. As duas formas de acesso escolar obtinham amparo legal e operacional pedagógico ofertado pelas equipes do NRE de Pato Branco, subsidiadas pela legislação estadual.

Diante deste quadro, todo trabalho desenvolvido durante o ano letivo 2020 e 2021 foi registrado em relatório elaborado pela gestão escolar e com ampla divulgação e aprovação do Conselho Escolar, em cada escola, visando a validação do ano letivo, assim como a apresentação de proposta de calendário escolar para o próximo ano letivo. Este documento, após apreciação e aprovação pela comunidade escolar, foi enviado aos órgãos competentes do Sistema Estadual de Ensino para análise, validação e aprovação.

Em se tratando do processo avaliativo e do registro do rendimento/aproveitamento dos estudantes frente à participação escolar, a SEED emitiu a Resolução 1522/2020, a qual estabeleceu, excepcionalmente, ao período de pandemia, que as atividades escolares decorressem na forma de aulas não presenciais em função da pandemia causada pela covid-19, e que os estudantes fossem avaliados quando realizassem as atividades disponibilizadas no Google *Classroom*, Google *Forms* e materiais impressos.

Estas atividades foram acompanhadas e registradas pelos professores de cada Componente Curricular, seguindo as mesmas atribuições que eram feitas durante o acompanhamento presencial, as quais previam registros, orientações, comunicação do desempenho e participação de seus estudantes à equipe pedagógica. Porém, com relação aos estudantes com acesso às atividades impressas, como os professores não tinham o contato diário com eles, limitou-se significativamente a interação e a mediação professor x estudante x conteúdos, bem como o *feedback* das atividades.

Por não terem acesso às aulas pela TV e aplicativo, ou pelo Google *Classroom*, estes estudantes recebiam da escola as atividades impressas, as quais deveriam ser retiradas e devolvidas no espaço de quinze dias. O professor deveria validar tanto a frequência quanto as avaliações, registros estes que eram feitos manualmente no Livro Registro de Classe *OnLine* (LRCO).

Quanto aos estudantes que tinham acesso ao ensino *online*, as atividades de cada componente curricular poderiam ser realizadas durante as aulas, com possibilidades de esclarecimentos de dúvidas, diferentes dinâmicas de avaliação e preenchimento do *forms*. Sua

frequência era registrada no *BI*, a partir de seu acesso com o *e-mail* institucional do estudante<sup>15</sup>, gerando um relatório de frequência geral da instituição, da turma e individual, facilitando o acompanhamento e as intervenções necessárias.

Neste sentido, a parceria da equipe gestora, professores e família foi determinante para que este processo avaliativo e presença fosse o mais fidedigno e justo possível, uma vez que o foco deste período era numa avaliação formativa. Tal avaliação desmistificou a ideia de quantificar, buscava-se proporcionar condições a estes estudantes de acesso e assimilação dos conteúdos básicos, respeitando e identificando as condições gerais dos mesmos e disponibilizando instrumentos acadêmicos condizentes, como, também, que naquele momento não acentuasse o problema da evasão escolar, tão corriqueiro na realidade das escolas.

Paralela à preocupação com o acesso e a permanência dos estudantes na escola, e com a apropriação dos conhecimentos, estava a preocupação e o planejamento do retorno às aulas presenciais. Para isto, em 17 de junho de 2020, o Estado do Paraná instituiu um comitê responsável para deliberar e planejar o retorno, observando o máximo cuidado com os protocolos sanitários e garantindo a segurança de todos. Com representantes da Secretaria de Estado da Educação e da Secretaria da Saúde do Paraná, foi emitido o Decreto nº 4960/2020, o qual teve o objetivo de “elaborar e implementar um plano de ação com todos os protocolos necessários para o retorno às aulas presenciais pós-pandemia no âmbito do Estado do Paraná” (Paraná, 2020, p.1). Assim, conforme destacado no site da SEED, referente às ações concernentes à pandemia da covid-19, o

Decreto nº 4960, de 2 de julho de 2020, que está trabalhando na elaboração de um Protocolo de Segurança para a retomada gradual das aulas nas Instituições do Sistema Estadual de Ensino, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS e da Organização PanAmericana de Saúde – OPAS. Com esse Protocolo serão consolidadas orientações coletivas e individuais para que alunos, servidores e demais membros da comunidade escolar possam retomar suas atividades com segurança, respeito à vida e à sociedade em geral (Paraná, 2020).

O cancelamento das aulas presenciais aconteceu em 16 de março de 2020, por meio do Decreto Estadual n.º 4.230/2020 (Diário Oficial de 16/03/2020) e, a partir deste momento, foi

---

<sup>15</sup> E-mail Institucional: São contas especiais que a SEED criou por meio da parceria com a Google. Nestas contas, professores e alunos terão direito a uma conta de email além de outras funcionalidades como a Agenda, o Drive (armazenamento e compartilhamento de arquivos), Google documentos, Google Planilhas, Google Apresentações, Formulários e o Google Sala de Aula. Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Governo do Estado do Paraná**, 2024. Disponível em: <https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1518>. Acesso em: 20 nov. 2023.

decretado o início das atividades escolares de forma remota, porém, o objetivo era o retorno presencial o mais breve possível, desde que atendessem as medidas sanitárias de segurança, o retorno deveria acontecer de forma responsável e segura.

Assim, iniciou um período de constantes estudos e planejamentos. No dia 16 de agosto de 2021, foi aprovada a Deliberação n.º 05/2021 e, de forma gradativa, no início do ano letivo de 2022, implementou-se o retorno ao ambiente escolar, com critérios de escalonamento e seguindo orientações de protocolos de segurança sanitária, conforme determinadas pela Resolução n.º 735/2021-SESA. A ação teve acompanhamento constante da SESA e da SEED, para que o protocolo fosse respeitado. Isso incluía as medidas como o distanciamento social, o uso de máscaras faciais, a ventilação adequada dos ambientes, a higienização regular das mãos e dos espaços, além de campanhas de vacinação, entre outras situações peculiares à condição de saúde da comunidade escolar e de seus profissionais, com foco na contenção do vírus e na garantia da saúde de todos.

A pandemia da covid-19 afetou profundamente o sistema educacional em todo o mundo, não sendo diferente no estado do Paraná, que, além do enfrentamento diário dos desafios para proteger a saúde dos estudantes, professores e funcionários, tinha a preocupação em continuar a oferecer uma educação de qualidade, dentro das condições proveniente do momento vivido.

### **3.2.2 Os reflexos da Pandemia na educação e nas escolas no estado do Paraná**

De forma intensa, o uso e a busca pelos meios tecnológicos virtuais se ampliaram com a pandemia, o que antes era praticidade e uso esporádico, tornou-se essencial e diário, uma vez que esses meios diminuíram o distanciamento entre os sujeitos, agilizaram a comunicação, facilitaram a transmissão de informações, conteúdos, auxiliaram na aprendizagem e, na grande maioria dos estudantes, aprenderam a utilizar como uma ferramenta didática e pedagógica, e não somente como lazer e entretenimento.

As tecnologias tornaram-se as principais referências potencializadoras de iniciativas voltadas para a manutenção da conexão educacional. Sobretudo nos últimos anos, inúmeras soluções tecnológicas, bem como a ampliação do acesso a equipamentos como computadores, tablets e smartphones e conexão à internet, em nível mundial, apresentam-se com razoável viabilidade para possibilitar uma política pública de manutenção das portas escolares abertas, ainda que de forma virtual (Arruda, 2020, p. 263).

No entanto, confrontando estes fatores, emerge a ainda precária estrutura escolar e social que é manifestada na falta de conhecimento, formação e instrumentalização tecnológica aos profissionais da educação e aos estudantes. Conforme expõe Silva (2022), “inevitavelmente a desigualdade ocorre majoritariamente pelas tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto educativo, quando grande parte das crianças não têm o acesso à internet, afetando diretamente o curso educacional” (Silva, 2022, p. 24).

A importância de acesso e uso destes recursos tecnológicos virtuais ou *offline*<sup>16</sup> foi massivamente disseminada, porém, a ausência física do professor, como mediador constante do processo de aprendizagem, durante a pandemia, trouxe a necessidade de a sociedade repensar sobre a influência do espaço escolar no desenvolvimento acadêmico.

Neste momento ímpar que vivemos na educação, a pandemia apresentou-nos reflexões e preocupações com relação à educação, tais como as condições disponíveis para o desempenho do trabalho do professor, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a escolha dos conteúdos, considerando a relevância desses, uma vez que se priorizou os conteúdos básicos e essenciais, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendessem ao perfil e à realidade dos estudantes.

Se por um lado fazemos de conta que as atividades escolares e o processo ensino aprendizagem seguem dentro de uma espécie de “normalidade”, de outro, camuflamos a falta de condições e recursos adequados para que professores e estudantes possam desenvolver suas atividades de maneira qualificada para que o objetivo final da educação seja alcançado (Valle; Marcom, 2020, p. 147).

Estes *fatores* foram identificados em todos os contextos escolares, porém, ficaram muito evidentes nas escolas do campo, uma vez que ainda eram restritas as áreas com disponibilidade de rede de *internet* de qualidade e o poder aquisitivo da maioria das famílias não possibilitou a aquisição de equipamentos, tais como computador, notebook, celular adequados para o acesso às aulas *online*.

Além desses fatores, outro aspecto que demandou muito esforço das equipes gestoras foi a necessidade de manter o contato diário da escola com os estudantes, substituindo o diálogo presencial de motivação, orientação ou disciplinar, pelo contato virtual. Esta nova forma de

---

<sup>16</sup> Recursos didáticos *offline* referem-se a materiais, ferramentas ou recursos educacionais que podem ser utilizados para facilitar o ensino e a aprendizagem fora do ambiente *online* ou da conexão à internet. Eles são recursos físicos ou digitais que não dependem de uma conexão ativa com a internet para serem acessados ou utilizados, como: CDs, DVDs e *pendrives*, livros, materiais impressos, materiais manipulativos, jogos, recursos analógicos, entre outros.



comunicação exigiu a atenção para a qualidade e a clareza desses recados e informações, garantindo que os estudantes e suas famílias recebessem e compreendessem em tempo hábil.

Cabe destacar, aqui, estas dificuldades que foram encontradas na realção com a educação do campo, pois, como política pública, propõe-se superar a precarização histórica que este segmento social sofreu em nosso país, contudo, com a pandemia, como mostram Portelinha *et al.* (2021) e Kirchner (2020), a precarização se mostrou ainda mais presente em escolas localizadas no campo.

Desse modo, nestas escolas, a preocupação foi intensa para que, no referido período, as perdas fossem minimizadas e o planejamento escolar atendesse a todas as realidades, porém, a equidade e a igualdade que foi observada na questão do acesso, não foi condizente com as expectativas. Deste modo, por parte do professor, houve dificuldades de propor encaminhamentos e atividades aos estudantes, uma vez que, por ser início do ano letivo de 2020, não houve tempo hábil de conhecer e interagir suficientemente antes que o isolamento social fosse decretado. Como afirmam Nunes; Silveira (2015), é necessário:

[...] conhecer o modo como os alunos constroem, elaboram e dão significado aos seus conhecimentos ajuda o professor a orientar sua prática pedagógica, respeitando as subjetividades dos alunos com seus níveis, ritmos e suas singularidades. Até, porque as estratégias utilizadas por eles para aprender estão relacionadas com a qualidade e a autonomia no aprendizado (Nunes; Silveira, 2015, p. 11).

Os reflexos causados pela pandemia na educação e nas escolas no estado do Paraná não foram exclusivos, porém, demonstraram a importância de políticas educacionais inclusivas, investimentos em infraestrutura tecnológica e, também, apoio à saúde mental dos alunos e professores. A adaptação a um cenário pós-pandêmico, também, foi um ponto crucial para garantir a recuperação do tempo perdido.

E, neste sentido, a SEED implementou o Currículo Priorizado<sup>17</sup>, com o objetivo de priorizar os conteúdos curriculares para melhor atender ao ensino remoto e híbrido, que está vigente até os dias atuais, por conta da defasagem de aprendizagem acadêmica de muitos estudantes. Nele, está contemplado um currículo reduzido, com conteúdos básicos e necessários para o aprendizado de outros conteúdos, posteriormente, mais complexos, conforme orientação da SEED.

---

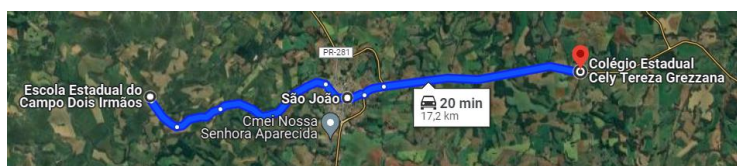
<sup>17</sup> Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Currículos priorizados**. Governo do Estado do Paraná, 2024. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo\\_planejamento/curriculos\\_priorizados](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo_planejamento/curriculos_priorizados). Acesso em: 10 nov. 2023.

### 3.3 CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CELY TEREZA GREZZANA, MUNICÍPIO DE CHOPINZINHO – PR; E DA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOIS IRMÃOS, MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO – PR

Neste ponto, apresentamos as duas escolas investigadas, apontando as especificidades e características que as representam e, assim, compreendermos os motivos que as levaram aos encaminhamentos pedagógicos e organizacionais escolhidos e ofertados durante o ensino remoto. Além disso, apresenta-se uma noção geral do trabalho realizado pelas equipes gestoras e professores, e os encaminhamentos que foram necessários para manter estudantes e famílias em sintonia com a escola, para que não se distanciassem do processo educacional.

Geograficamente, as escolas estão localizadas a, aproximadamente, 17 km de distância uma da outra, como observamos na imagem; uma no município de São João-PR e outra em Chopinzinho-PR.

Figura 2 - Distância entre as escolas investigadas



Fonte: Google Maps.

#### 3.3.1 Caracterização do Colégio Estadual do Campo Cely Tereza Grezzana no município de Chopinzinho – PR

O CE do C. Cely T. Grezzana está localizado na Rodovia Br 281 - Km 484, no Distrito São Francisco, a 14 km do centro do município de Chopinzinho – PR, e a 8,5 km do centro do município de São João - PR.



ano) e, no Ensino Médio (3º ano), com variação de 0,3 décimos abaixo do Paraná, o qual obteve 4,9 no Ensino Médio<sup>19</sup>.

No Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>20</sup> (SAEB), a proficiência obtida pela escola em relação aos Anos Finais do EF foi de 7,66%, acima da média do Paraná. Houve queda de desempenho em 2019; porém, na edição de 2021, ainda em atendimento educacional remoto, houve um significativo avanço.

Em relação ao fluxo escolar, em consulta ao SERE, verificamos que, em 2020 e 2021, 100% dos estudantes foram aprovados em todas as etapas de ensino (Paraná, 2020; 2021). Nestes anos, que sucedeu a pandemia e, com ela, a ocorrência do Ensino Remoto, estavam matriculados na escola:

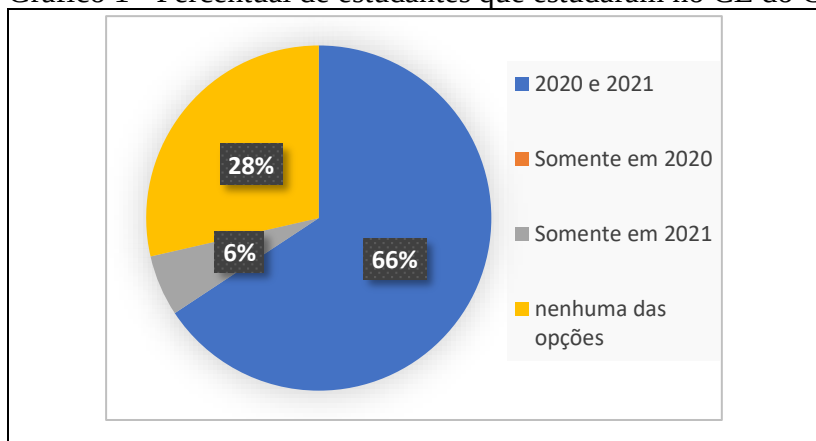
| 2020                            | 2021                            |
|---------------------------------|---------------------------------|
| 64 estudantes no EF anos finais | 64 estudantes no EF anos finais |
| 50 estudantes no EM             | 51 estudantes no EM             |

Em 2023, ano em que efetuamos a pesquisa na escola, conta com um total de 92 estudantes matriculados, destes, 66% (60 estudantes) estavam na escola no período das aulas remotas, conforme mostra o gráfico.

<sup>19</sup> Fonte: EDU. IDEB 2021 - **Estados: Ensino Médio**. 2021. Disponível em: [https://qedu.org.br/brasil/ideb/estados?ciclo\\_id=EM&dependencia\\_id=5&ano=2021&order=nome&by=asc](https://qedu.org.br/brasil/ideb/estados?ciclo_id=EM&dependencia_id=5&ano=2021&order=nome&by=asc). Acesso em: 5 nov. 2023.

<sup>20</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. É um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. SAEB: **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Governo Federal, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 15 out. 2023.

Gráfico 1 - Percentual de estudantes que estudaram no CE do C Cely T. Grezzana

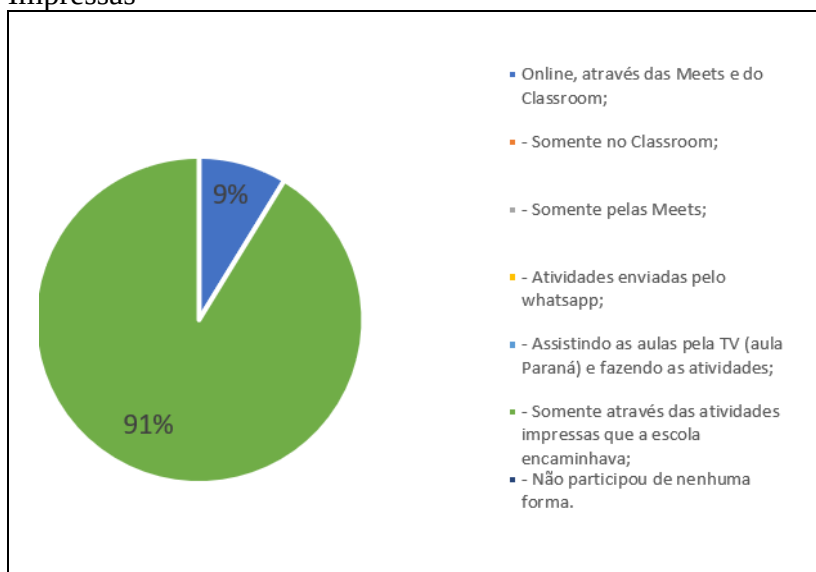


Fonte: Pesquisa com os estudantes do CE do C Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Durante o ensino remoto, a equipe gestora decidiu, de acordo com o perfil e condições socioeconômicas das famílias, ofertar as atividades impressas a todos os seus estudantes. Conforme consta no PPP da escola, “nos anos de 2020 e meados de 2021 para atender os estudantes devido à pandemia da covid-19, o Colégio trabalhou remotamente e os conteúdos foram disponibilizados, por materiais impressos, os quais foram retirados quinzenalmente na escola” (Paraná, 2023b, p. 7).

No gráfico abaixo, evidenciamos a escolha feita pela escola, constando o percentual de estudantes atendidos na modalidade.

Gráfico 2 - De que forma acompanharam as aulas – Ensino Remoto na forma de Atividades Impressas



Fonte: Entrevista com estudantes do Colégio Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

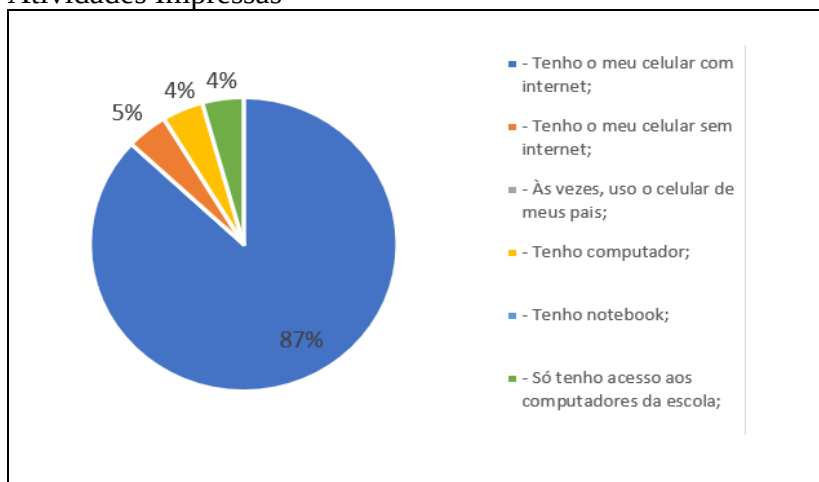
Esta opção de oferta educacional foi validada pela SEED e pelo Conselho Escolar em processo de validação do ano letivo. As atividades do material impresso eram oriundas das Trilhas de Aprendizagem, que foram disponibilizadas pela SEED no Site Aula Paraná e/ou elaboradas pelos professores. A partir delas, os professores selecionavam aquelas pertinentes com o nível de conhecimento e desenvolvimento dos estudantes e os conteúdos a serem estudados, sendo considerada a necessidade de retomadas e revisões. Em dia marcado, era feita a entrega e o recebimento do material impresso na escola às famílias ou estudantes.

Neste contexto adotado pela escola e informado pelos professores que fizeram parte deste momento, havia uma organização padrão: período quinzenal para a entrega, até mesmo por questão de controle e de temporalidade na execução das atividades; porém, não se mediram esforços e nem se limitaram a cronogramas e calendários para que os estudantes tivessem acesso e pudessem entregar os materiais impressos, mantendo, assim, a continuidade dos estudos.

Com acesso ao Relatório de Validação do ano letivo da escola, especificamente em 2021, o mesmo mostra que o processo escolar dos 114 estudantes ocorreu de maneira que 87 deles acompanharam as aulas via TV e YouTube, e entregavam as atividades a cada 15 dias, e 15 estudantes retiravam na escola o material impresso, seguindo, também, o cronograma quinzenal. Esta dinâmica de atendimento permaneceu durante todo o ano letivo de 2020, até meados de julho de 2021, quando se iniciaram as aulas síncronas de forma gradativa, como movimento preparatório para retorno às aulas presenciais, que iniciaram 100% no início de 2022.

Para compreendermos melhor a realidade dos estudantes, foi questionado a respeito dos recursos tecnológicos que os mesmos tinham disponíveis no dia a dia, e as informações obtidas demonstram que 87% deles, ou seja, 20 estudantes tinham celular próprio com acesso à internet.

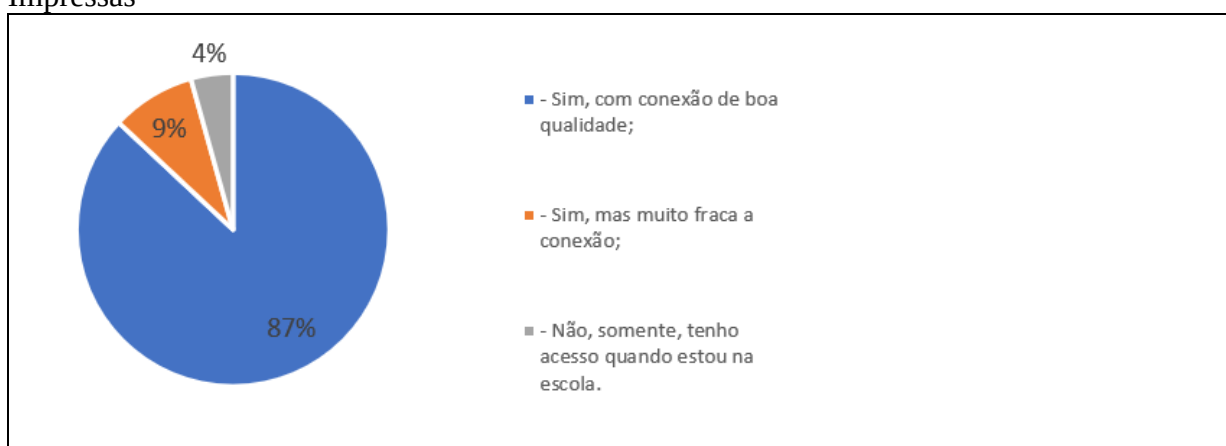
Gráfico 3 - Recursos tecnológicos disponíveis aos estudantes – Ensino Remoto na forma de Atividades Impressas



Fonte: Entrevista com estudantes CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Esta informação de que 87% dos estudantes tinham acesso a celular com internet nos chama atenção, quando consideramos a escolha que o Colégio fez como metodologia de atendimento para suas aulas, na forma de atividades impressas, o que é contraditório, ao considerarmos a porcentagem de estudantes que está no gráfico e que não puderam ter aulas utilizando-se de recurso *online*, tendo apenas acesso às aulas via atividades impressas. Complementando esta informação, no gráfico abaixo evidenciamos o potencial de conexão à internet.

Gráfico 4 - Disponibilidade de internet na residência – Ensino Remoto na forma de Atividades Impressas



Fonte: Entrevista com estudantes CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus

Considerando os 23 estudantes entrevistados, cerca de 22 deles informaram terem internet de boa qualidade em sua casa, o que poderia ter sido utilizado para acesso às aulas disponibilizadas no *Classroom*, *Forms*, Aulas Paraná (Youtube) e maior interação com os

professores, porém, na análise feita das entrevistas aos professores, os mesmos trouxeram como principal preocupação o fato de os estudantes não terem acesso aos meios tecnológicos.

Esta condição apontada pelos estudantes com relação à disponibilidade de acesso aos recursos tecnológicos, mesmo podendo não ser a melhor, daria condições de os mesmos usufruírem disso como subsídio e reforço didático à sua aprendizagem. A definição da escola nos faz refletir sobre qual o motivo deste recurso ter sido deixado de lado ou não ter sido utilizado como prioritário para o momento.

### **3.3.2 Caracterização da Escola Estadual do Campo Dois Irmãos município de São João – PR**

A EE do C. Dois Irmãos está localizada na Rua Duque de Caxias, S/N, no Distrito Dois Irmãos, a 8,5 km do centro do município de São João – PR.

Figura 4 - Localização da Escola Estadual do Campo Dois Irmãos



Fonte: Google Maps.

Conforme caracterização contemplada no PPP da escola, ela atende adolescentes oriundos do Distrito de Dois Irmãos e das comunidades de Linha Kalinke, Santo Antônio, Bela Vista, Linha Roveda, Linha Esperança, Porto Velho, Linha Sete de Setembro, e, também, de vários bairros da cidade de São João – PR. Isso ocorre porque as famílias optam em mandar seus filhos para estudarem na escola devido à sua organização e qualidade de ensino, assim, locam transporte escolar para que usufruam daquele contexto (Paraná, 2023a).

A fonte de renda da maioria das famílias vem da agricultura, com o cultivo de soja, milho, trigo e feijão, gado leiteiro, aviários, cultivo de frutas, verduras e legumes, produção de doces e embutidos. Estas famílias trabalham em terras próprias, uma minoria são arrendatários



ou empregados, funcionários de empresas, e do setor público ou privado do município de São João – PR, sendo que a renda familiar vai de um a quatro salários-mínimos (Paraná, 2023a).

A rotina familiar inclui a participação ativa dos adolescentes e jovens, uma vez que, desde pequenos, participam ativamente dos trabalhos domésticos e da agricultura. Mesmo num contexto de maior pobreza, basicamente todas as famílias possuem telefone celular com acesso à internet, e apresentam condições e estruturas dignas de sobrevivência com casa própria, luz, água, eletrodomésticos básicos.

Em relação à organização da escola, no ano de 2023, ela contou com 76 estudantes do 6º ao 9º ano do EF. Em seu currículo, no contraturno, consta a oferta de: Sala de Recursos Multifuncional, Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, Programa Aluno Monitor, Programa Educação Tecnológica (EDUTECH).

Trazendo alguns dados estatísticos obtidos no SERE, página oficial do IDEB e SAEB, constatamos que, em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes, a escola obteve 100% de aprovação dos estudantes em 2020 e 2021 e, em 2022, no período pós-pandemia, 99,3% dos estudantes foram aprovados, somente um estudante foi reprovado. Para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2021, a escola atingiu 6,6 no EF anos Finais, enquanto a média do Paraná foi de 5,2 nos Anos Finais<sup>21</sup>. Em relação ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2021, a escola atingiu 6,4 em Língua Portuguesa – EF, e 6,78 em Matemática – EF. Esses resultados, obtidos no final do ano 2021, demonstraram um rendimento acima dos resultados das demais escolas públicas estaduais do município de São João, e do geral do estado do Paraná, assim como demonstrou avanço em seu desempenho em comparativo com 2017.

Para atingir esses resultados, fazem parte da avaliação alguns critérios que se somam ao desempenho quantitativo dos estudantes, sendo, dentre eles, o fluxo escolar (reprovação e abandono) um indicativo importante para este resultado final, pois, para refutá-lo, demanda envolvimento de toda comunidade escolar inibindo a desistência ou abandono.

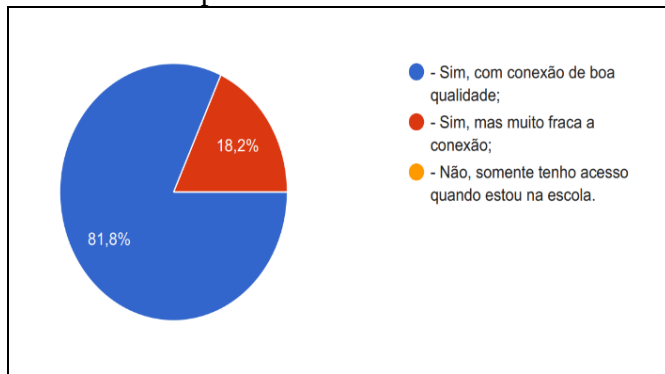
Outra característica favorável no contexto pedagógico e da aprendizagem, conforme relatado no PPP (2023) foi que: “Dos 76 alunos, todos tem acesso à internet, somente dois não têm seu próprio celular e fazem uso do celular dos pais para as acessar as plataformas educacionais em casa, e na escola utilizam os computadores” (Paraná, 2023a, p. 12). Esta

---

<sup>21</sup>Fonte: EDU. IDEB 2021 - Estados: **Ensino Médio**. 2021. Disponível em: [https://qedu.org.br/brasil/ideb/estados?ciclo\\_id=EM&dependencia\\_id=5&ano=2021&order=nome&by=asc](https://qedu.org.br/brasil/ideb/estados?ciclo_id=EM&dependencia_id=5&ano=2021&order=nome&by=asc). Acesso em: 27 ago. 2024.

informação contida no PPP da escola foi constatada, também, na questão atribuída à pesquisa, na perspectiva de identificar o percentual de estudantes com acesso à internet em sua residência.

Gráfico 5 - Disponibilidade de internet na residência – Ensino Remoto com Recursos *Online*



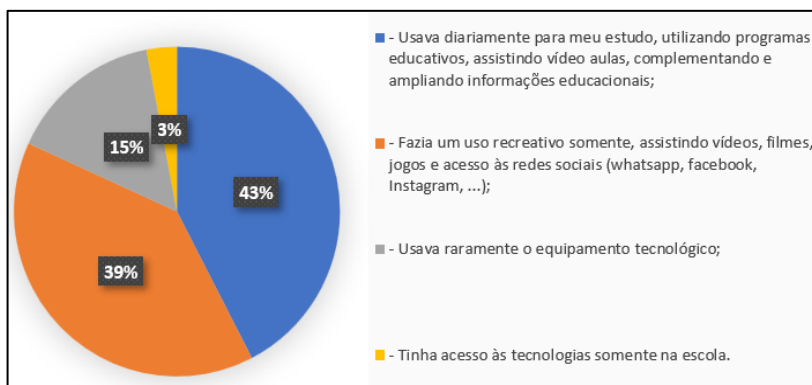
Fonte: Entrevista com estudantes EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

O resultado foi muito positivo e evidencia o que a escola declarou ao identificar, entre as famílias, a possibilidade de vinculação dos estudantes para ofertar o ensino com recursos 100% *online*, durante o período remoto. Diante de tais características da escola, voltamos nosso foco para compreender, também, a organização pedagógica e os encaminhamentos dados pela equipe gestora diante dos desafios trazidos pela pandemia.

Durante o primeiro semestre de 2020, os estudantes e professores se organizaram para continuidade das aulas e, como ação imediata, deu-se o acesso escolar dos estudantes via TV, YouTube, aplicativo Aula Paraná e materiais impressos. Conforme ocorria a familiarização e a comunicação com estudantes e família, os encaminhamentos para o acesso as aulas *on line* iam se instituindo e sendo orientados e acompanhados pelos professores e equipe gestora da escola, com a vinculação maciça dos estudantes. Habitados ao uso do *Classroom*, os estudantes tiveram acesso às aulas com atividades, textos e vídeos postados pelos professores da SEED, vinculados à Aula Paraná, e elaborados pelos professores da escola conforme seu Componente Curricular.

Este processo de identificação e vinculação dos estudantes aos recursos tecnológicos *online*, buscando facilitar e agilizar a aprendizagem, contribuiu para que, ao iniciar o ano de 2021, o acesso escolar ocorresse somente via *classroom*, e as aulas via *MEET*, com seus professores.

Gráfico 6 - Forma acompanhou as aulas durante a Pandemia – Ensino Remoto no formato Online

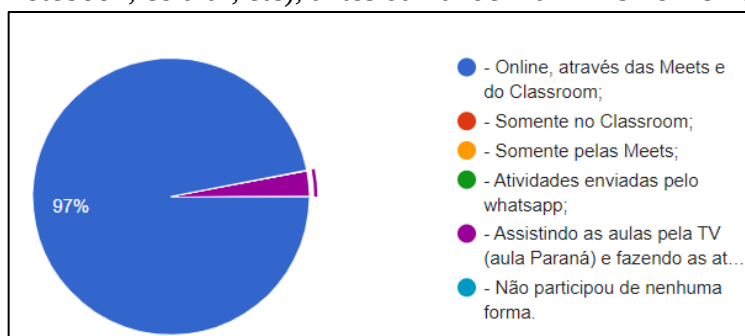


Fonte: Entrevista com estudantes do EE. Do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

A adaptação ao novo modelo de ensino, tanto para os professores quanto para os estudantes, caracterizou momentos desafiantes, seja por parte da estrutura tecnológica disponível, seja pelo domínio destas ferramentas, antes secundárias no processo educacional, agora tornaram-se prioritárias; antes com cunho recreativo, agora surgiram como ferramenta de aprendizagem e pesquisa.

No gráfico abaixo, encontramos evidências do acesso diário a recursos tecnológicos disponíveis aos estudantes. Ao questionarmos sobre o acesso às tecnologias no dia a dia dos estudantes, antes da pandemia, as respostas obtidas foram as seguintes.

Gráfico 7 - Utilização das tecnologias de comunicação e informação (internet, computador, notebook, celular, etc), antes da Pandemia – Ensino Remoto no formato online



Fonte: Entrevista com estudantes da EE. do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

O percentual considerável de uso para fins educacionais nos mostra que estes recursos foram compreendidos, pela maioria dos estudantes, como meio para complementar seus estudos. Porém, temos um percentual de 39% de estudantes para quem o uso habitual das tecnologias era para fins de lazer, somente 15% estudantes utilizavam raramente, e 3% de estudantes só tinha acesso às tecnologias na escola. Se somarmos esses percentuais, são 57%

de estudantes que tiveram que aprender a utilizar os recursos tecnológicos como meio, também, para sua aprendizagem.

No entanto, a familiarização dos recursos tecnológicos e da internet, no dia a dia desses estudantes, facilitou a inserção dos mesmos ao contexto educacional, porém, exigiu-lhe muito mais disciplina para o estudo do que propriamente o domínio às ferramentas.

Gráfico 8 - Recurso tecnológico que utilizou durante as aulas remotas – Ensino Remoto no formato *online*

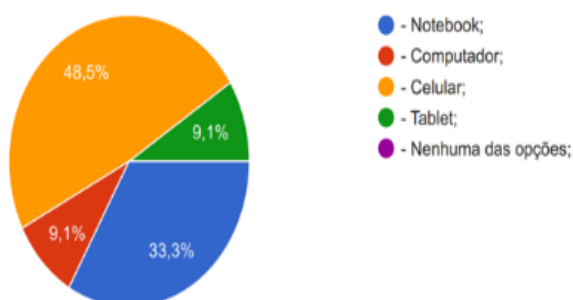
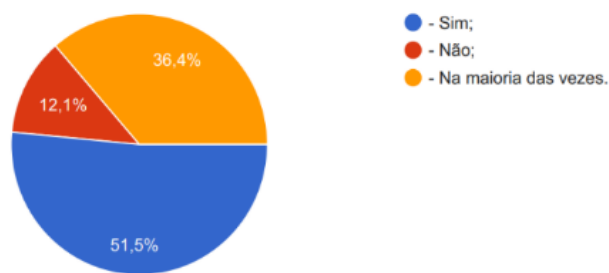


Gráfico 9 - O equipamento tecnológico (celular, computador, notebook, tablet) e a internet utilizados para assistir às aulas, acessar os aplicativos e vídeos durante as aulas, atendeu as suas necessidades



Fonte: Entrevista com estudantes EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Com relação ao recurso tecnológico mais disponível aos estudantes, fica evidente que o celular foi a principal ferramenta de estudo para 48,5% dos estudantes, 33,3% deles contavam com notebook para seus estudos e atividades, e assistir às aulas; 9,1% dos estudantes dispunham de tablets, e outros 9,1%, de computador.

Porém, em relação aos celulares, não podemos desconsiderar as variedades de aparelhos e as desvantagens frente a um outro equipamento, como o caso do notebook, computador e tablet, considerando a visibilidade da tela, recursos e ícones de formatação, dimensão da tela, capacidade de memória, que influenciam no acesso, visualização e desenvolvimento das atividades, vídeos e aplicativos.

Neste sentido, 51,5% dos estudantes da EE do C. Dois Irmãos informaram que tinham aparelhos que atendiam às necessidades das aulas. Porém, outros 36,4% relataram parcialmente, e os demais 12,1% relataram que o equipamento não atendeu às necessidades durante as aulas, o que pode comprometer todo o acesso e desenvolvimento tanto de atividades quanto do acompanhamento diário das aulas, caracterizando um motivo que dificultou a participação dos estudantes.

Assim, não basta somente ter o acesso a equipamentos tecnológicos e internet, devemos considerar, para a efetivação da demanda acadêmica, a qualidade e a acessibilidade destes equipamentos.

Compreender como se compôs este momento pandêmico no contexto das escolas públicas no/do campo torna perceptível como o olhar das políticas públicas sob o contexto social e escolar não deve ser homogêneo. As escolas públicas no campo enfrentaram desafios únicos na implementação do ensino remoto. A falta de acesso adequado à internet, a indisponibilidade de dispositivos eletrônicos e a infraestrutura limitada são alguns dos obstáculos significativos. Estes problemas tornaram o processo de ensino-aprendizagem mais complexo e destacaram a importância da mediação do professor, que precisou adaptar suas práticas pedagógicas para um ambiente virtual.

É neste sentido que abordaremos, no capítulo 3, como se deu o funcionamento do ensino remoto em escolas públicas no/do campo, apontando as dificuldades e superações apresentadas pelos professores e estudantes frente ao processo de ensino-aprendizagem, planejamento das aulas e materiais a serem disponibilizados aos estudantes, escolha dos recursos didáticos tecnológicos ou analógicos mais adequados e acessíveis e, atrelado a esta dinâmica, a ausência presencial e diária da mediação do professor.

#### **4 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR**

Neste capítulo apresentam-se as informações colhidas nas entrevistas com professores e estudantes referente ao ensino remoto de 2020 a 2021, consequência da pandemia da covid-19, tendo como objetivo analisar quais as implicações da pandemia nas escolas públicas no/do campo investigadas, em relação à forma de oferta, às condições de acesso e à participação dos estudantes no que se refere aos desafios e necessidades, considerando-se mais precisamente a falta da mediação do professor.

A pesquisa tratou de duas escolas, contudo, evidenciando a diferença nos encaminhamentos: o CE do C. Cely T. Grezzana e a EE do C. Dois Irmãos. Aquele ofertou a todos os seus estudantes acesso aos conteúdos sistematizados de todos os Componentes Curriculares, por meio das atividades impressas; por sua vez, a EE do C. Dois Irmãos ofertou e teve participação de todos os seus estudantes via recursos *online* (*Meet*, *Classroom*). As realidades encontradas são distintas, porém, como veremos na análise das entrevistas, atenderam-se 100% dos estudantes, mantendo-os vinculados à escola durante o período do ensino remoto.

O texto será apresentado de forma a comparar os dados levantados na perspectiva de analisá-los frente à realidade do ensino remoto, com foco na falta da mediação do professor. Desta forma, em cada quadro, além de identificar na fonte a escola de origem dos dados, cada título trouxe uma diferenciação como “atividades impressas” e/ou “atividades online”. Salientamos que alguns dados apresentaram aspectos peculiares, os quais também tratamos de considerar.

O capítulo compõe-se de três pontos nos quais foram tratados os encaminhamentos e a produção das atividades para os estudantes no ensino remoto, a organização das aulas no ensino remoto e o processo de ensino-aprendizagem, inclusive, as implicações do ensino remoto nas relações de ensino-aprendizagem, tendo como foco a falta da mediação do professor.

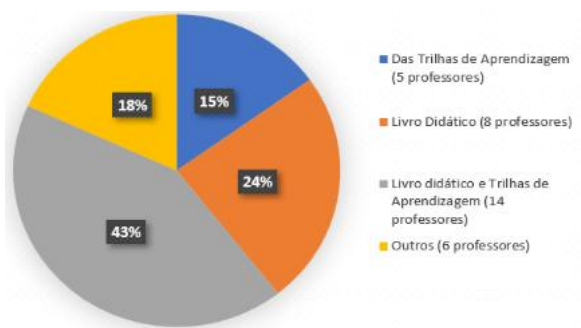
##### **4.1 OS ENCAMINHAMENTOS DO ENSINO REMOTO PARA ALCANÇAR A REALIDADE DE ESCOLAS E ESTUDANTES**

Diante da realidade de cada escola, caracterizada pela sua organização pedagógica e estrutural e pelo perfil da comunidade escolar, foi possível visualizarmos como ocorreu, na

prática, a implementação do ensino remoto. Neste ponto, apresentaremos a visão de professores e estudantes frente à organização e aos encaminhamentos do ensino remoto, ou seja, como se sentiram naquele momento de grandes desafios e ajustes de rotina e dinâmica pedagógica, lidando com a pressão de dar conta do processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, em que a dinâmica do ensino remoto se instituía e era ajustado pelos órgãos gestores concomitante ao momento em que era executada.

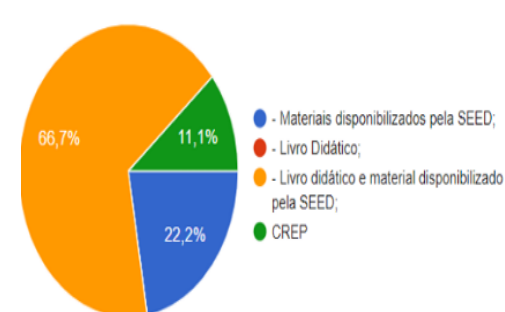
As escolas, de modo geral, tiveram que adequar-se à nova forma educacional possível para aquele momento, de acordo com a condição socioeconômica da comunidade e a realidade dos estudantes. Isso implicou em acompanhar todo o processo de atendimento e as orientações aos estudantes e familiares; atentar para quais recursos atenderiam melhor esta realidade foi a máxima presente nas reflexões e questionamentos dos professores ao planejarem suas aulas ou buscarem recursos para tal. Na prática dos professores das escolas aqui pesquisadas, aponta-se para a relevante presença do livro didático como principal material de pesquisa para elaboração de suas aulas.

Gráfico 10 - Como se realizava a seleção de atividades - atividades impressas



Fonte: Entrevista com professores – CE do C Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus

Gráfico 11 - Como se realizava a seleção de atividades - recursos *online*



Fonte: Entrevista com professores – EE do C Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus

Tanto no CE do C. Cely T. Grezzana com as atividades impressas, quanto no CE do C. Dois Irmãos com os recursos *online*, a presença do Livro Didático e dos materiais disponibilizados pela SEED (Trilhas de Aprendizagem) foram unânimes para o planejamento das aulas e a elaboração das atividades. Mesmo que a questão feita aos professores fosse de múltipla escolha, este recurso didático se sobressai aos demais, e uma das possibilidades para compreender o porquê dessa opção é que ele permite acesso total dos estudantes a este recurso, o que facilita a pesquisa e os estudos.

Evidentemente, pelo percentual de respostas, os professores do C. Cely T. Grezzana utilizaram mais que um recurso para pesquisa e elaboração de suas aulas. Sendo que temos um total de 17 professores participando, 43% indicaram o uso do Livro Didático e as Trilhas de Aprendizagem, 24% somente indicaram o Livro Didático, 18% sugeriram outros recursos não especificados, e 15% somente utilizou as Trilhas de Aprendizagem.

Com relação a EE do C Dois Irmãos, pelo percentual apresentado no gráfico, a multiplicidade de escolha dos recursos não ficou evidente, indicando o uso do Livro didático e dos materiais disponibilizados pela SEED para a seleção das atividades, De 66,7% dos professores entrevistados, 22,2% professores informaram utilizar materiais disponibilizados pela SEED, e 11,1% os do CREP.

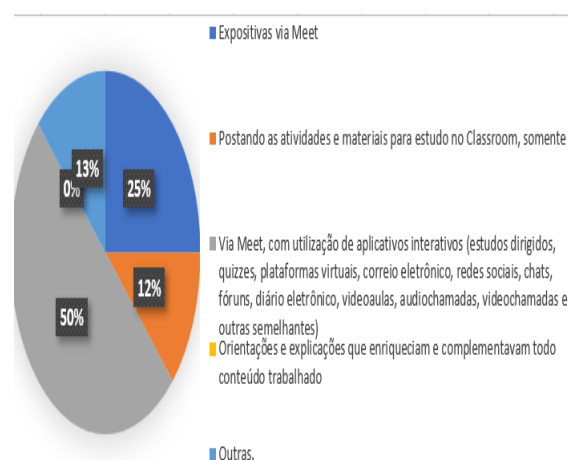
Complementando os dados sobre o planejamento, buscamos saber entre os professores quais foram as metodologias mais utilizadas durante as aulas remotas.

Gráfico 12 - Metodologias mais utilizadas, durante o ensino remoto – atividades impressas



Fonte: Entrevista com Professores C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 13 - Metodologias mais utilizadas, durante o ensino remoto - recursos *online*



Fonte: Entrevista com professores - Escola dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.



No relato dos professores do CE do C. Cely T. Grezzana é visível a predominância em questões interpretativas, leituras, pesquisas, questões autoexplicativas e intuitivas e questões de múltipla escolha, ou seja, eles utilizaram estratégias diversificadas para a apresentação e a assimilação dos conteúdos, meios para que o estudo não se tornasse tão monótono e cansativo. Porém, como se pode verificar na colocação dos estudantes, contemplado nos gráficos 26 e 36, os mesmos tiveram dificuldades quanto à compreensão dos conteúdos, mesmo que os professores procurassem dinamizar a metodologia e ter cuidado com o planejamento das atividades impressas, situação esta vivenciada por um número significativo de estudantes.

Com relação a EE do C Dois Irmãos, foram identificadas uma gama de possibilidades que sobressaem no requisito interatividade tanto professor x estudantes quanto estudantes x conteúdos, pela forma de ensino ofertado e pelo acesso dos estudantes aos recursos *online*. Assim sendo, 50% dos professores informaram o uso de metodologias diversas, através do contato via *MEET*, com seus estudantes. Dessa forma, podemos dizer que a utilização de estratégias com aplicativos interativos (estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras semelhantes) mantiveram os estudantes ativos no processo de aprendizagem. Outros 25% dos professores utilizaram-se somente de aulas expositivas via recurso *online* do *Meet*, 12% postando somente as atividades e materiais para estudo no *Classroom*, e 13% informaram a utilização de outras metodologias, porém, não especificaram quais foram.

Na EE do C. Dois Irmão, mesmo com as estratégias metodológicas dos recursos *online*, ou seja, de certa forma favorecidas pelas tecnologias, os estudantes manifestaram que sua aprendizagem não foi boa, pois tiveram muitas dificuldades em compreender o conteúdo, conforme evidenciado no gráfico 36.

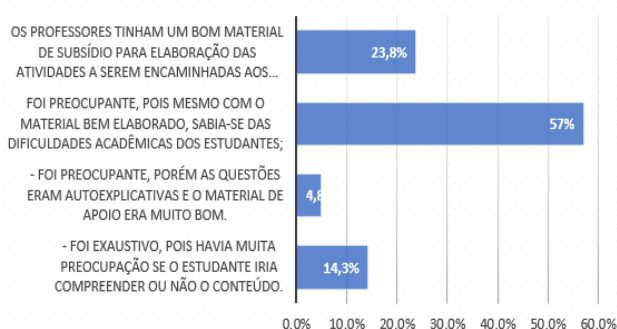
Identifica-se com estes dados que, tanto com as atividades impressas quanto com contato diário com seus professores pelos recursos *online*, no caso, via *MEET*, pelo qual poderiam interagir em tempo real, os estudantes das duas escolas relataram dificuldades na compreensão e assimilação dos conteúdos.

Neste contexto, surgem outros questionamentos que vão além das estratégias metodológicas adotadas pelos professores; bem sabemos que a idade cronológica de nosso público-alvo da pesquisa era de 11 a 15 anos, o que demanda maturidade e disciplina para manter-se por 4h em frente a uma tela, assistindo as aulas com os recursos *online* ou sentado, estudando com as atividades impressas, lendo e respondendo os exercícios. Este fator, somado

ao ambiente de estudo, pode ter interferido, também, no processo de aprendizagem trazido nas considerações de professores e estudantes.

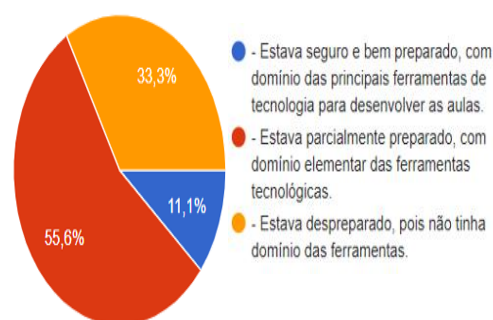
Na sequência, temos apontamentos que contribuíram para nossa compreensão sobre a experiência dos professores em relação ao planejamento das aulas, numa lógica que rompeu com o padrão educacional convencional de ensino e aprendizagem.

Gráfico 14 - Sua experiência em relação a elaboração das atividades impressas



Fonte: Entrevista com professores – CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 15 - Sua experiência em relação as metodologias necessárias para as aulas com recursos *online*



Fonte: Entrevista com professores – EE do C Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Nesta questão, buscando compreender o desafio dos professores frente à nova forma de atendimento escolar, em ambas as escolas, foi demonstrado que, inicialmente, sentiram-se inseguros e parcialmente preparados para desenvolverem seu trabalho. Situação esta que podemos compreender, sobretudo considerando-se a rapidez com que tiveram que se adaptar e se familiarizar com as metodologias, recursos e possibilidades que se lhes apresentavam.

Ainda que a inserção das tecnologias *online* e *offline* na ação pedagógica ser parte dos debates e da formação continuada ofertadas pela SEED, antes mesmo da pandemia, isso não garantiu a apropriação de todos os professores e a efetividade da proposta, na prática pedagógica, o que foi obrigatório no momento da pandemia.

O agravante do distanciamento físico exigiu domínio de ferramentas e equipamentos tecnológicos, assim como um olhar minucioso sobre as atividades impressas a serem distribuídas aos alunos. Para estes modelos de atendimento emergencial, a formação profissional foi ocorrendo concomitante ao desenvolvimento das aulas, exigindo assim um tempo maior para que se apropriassem de toda a dinâmica e dominassem os recursos metodológicos específicos.

Cabana *et al.* (2023) trazem esta reflexão ao exporem a necessidade de “[...] administração do tempo para adaptação às novas ferramentas, que, mais do que nunca, se tornaram indispensáveis para a continuidade do processo educacional” (Cabanha *et al.*, 2023, p. 03), numa perspectiva de que a apropriação de uma nova forma de trabalho não acontece “a toque de caixa” e demanda tempo e disponibilidade para tal.

Podemos perceber esta situação na experiência vivenciada pelos professores do CE do C. Cely T. Grezzana em relação à elaboração do material impresso, pois, 57,1% dos professores informaram que foi preocupante, já que mesmo com o material bem elaborado, sabiam que os estudantes teriam dificuldades acadêmicas; 23,8%, apontaram que tinham um bom material de subsídio para elaboração das atividades, portanto, foram apropriadas e atenderam o propósito de aprendizagem, ou seja, sentiram-se confiantes. Porém, 14,3% informaram que foi exaustivo, pois havia muita preocupação se o estudante iria compreender ou não o conteúdo, e 4,8% informaram que foi preocupante, contudo, as questões eram autoexplicativas e o material de apoio era muito bom.

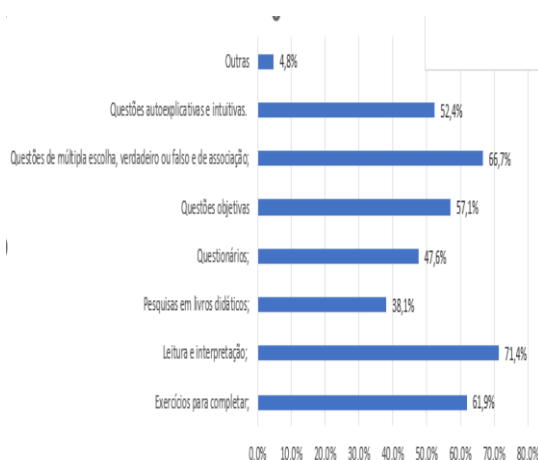
Esta questão demonstra que, mesmo com um material pedagógico bem planejado, não há como desconsiderar todo o contexto que envolve a aprendizagem de fato, pois, mesmo refletindo sobre seu planejamento e propondo diversificar as questões, havia necessidade do estudante ter habilidades básicas para conseguir desenvolvê-las, como uma boa leitura e capacidade interpretativa, intuitiva, raciocínio lógico e domínio de conceitos básicos. Sob este prisma, a presença de um sujeito que interaja e auxilie o estudante faz a diferença para sua efetiva aprendizagem.

Com relação a EE do C. Dois Irmãos, fica evidente no gráfico acima que a maioria dos professores, ou seja, 55,6% deles responderam que iniciaram o ensino remoto com domínio básico das ferramentas que iriam utilizar. Justificável pelo fato destes recursos não serem de uso corriqueiro e habitual na prática pedagógica para a maioria dos professores e, naturalmente, o processo de apropriação desta habilidade demandou um tempo. Porém, 33,3% dos professores alegaram que não dominavam as metodologias, somente 11,1% relatou que se sentiu seguro e confiante durante a execução das metodologias adotadas.

O uso e domínio dos recursos tecnológicos expandiu-se, significativamente, no âmbito escolar com o período pandêmico e, para a grande maioria dos professores, este processo de aprender e utilizá-los ocorreu concomitante ao trabalho, uma vez que exigiu algo além do conhecimento elementar dos recursos tecnológicos, conforme as considerações de Schlemmer e Moreira (2020), a respeito desta explosão do uso das tecnologias no âmbito pedagógico no período pandêmico.

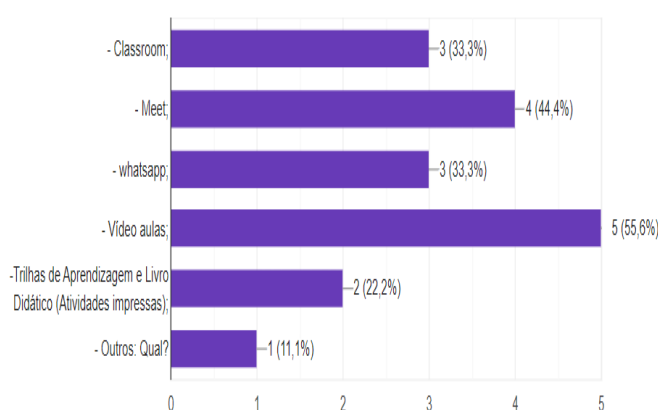
O sentimento de insegurança e exposição foram os primeiros sentimentos a surgir, contudo, ainda que em meio a estas emoções e novas necessidades e desafios, muito se obteve de conhecimento e avanço durante o período. Isso ocorreu tanto na elaboração de materiais impressos bem elaborados, estruturados e contextualizados quanto no domínio das ferramentas tecnológicas e no melhor aproveitamento das mesmas. No gráfico abaixo podemos observar o empenho dos professores em sua estruturação pessoal e profissional.

Gráfico 16 - Recursos utilizados como instrumentos prioritários para tornar as aulas acessíveis – atividades impressas



Fonte: Entrevista com professores – CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 17 - Meios tecnológicos utilizados como instrumentos prioritários - recursos *online*



Fonte: Entrevista com professores – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Considerando que a maioria dos estudantes realizava as atividades com pouco ou nenhum recurso complementar para a pesquisa do conteúdo, ou mesmo que era difícil obter apoio familiar, foi um desafio aos professores elaborarem as questões fundamentadas e bem contextualizadas para que eles conseguissem ler e compreender, praticamente sozinhos. Cabe ponderar que, ainda que o livro didático tenha sido um recurso acessível a todos, foi o recurso menos utilizado pelos estudantes, conforme mostram os gráficos 27 e 28, mesmo ele aparecendo como recurso de subsídio para o planejamento das aulas pelos professores.

Ao se analisarem as respostas da EE do C. Dois Irmãos perante a escolha dos meios tecnológicos utilizados como instrumentos prioritários para as aulas com recursos *online*, buscando tornar as aulas acessíveis, nessa questão de múltipla escolha foi observada a variedade de recursos tecnológicos que serviram para facilitar a interação com os estudantes e que

favoreceram na agilidade, na comunicação e nos contatos, assim como para dispor dos conteúdos previstos.

As vídeo aulas, muito utilizadas no início do ensino remoto, foram o recurso que intermediou o processo de organização e apropriação da equipe gestora e dos professores para o uso do *classroom*, *whatsapp* e *MEET* como meios que, posteriormente, vieram a se tornar exclusivos na rotina escolar até o final do ano letivo de 2021. Para que isso fosse possível, não só os estudantes tiveram que se adequar e prover de estrutura física tecnológica como, também, os professores contavam com recursos próprios como internet, notebooks, computadores e mesa digitalizadora para ministrarem as aulas.

Gráfico 18 - Conexão de internet utilizada – recursos *online*

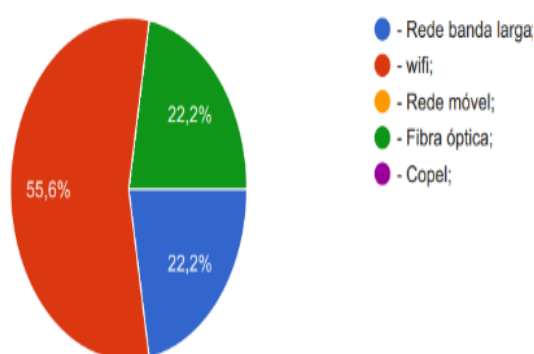
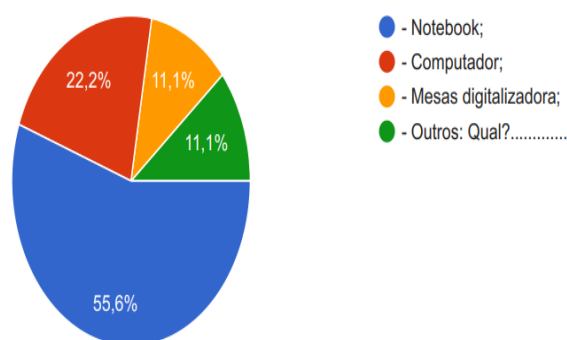


Gráfico 19 - Acesso a equipamentos para desenvolvimento das aulas - recursos *online*



Fonte: Entrevista com professores – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Além da adaptação metodológica e da familiarização com as ferramentas, no início das aulas com recursos *online*, muitos professores contavam com estrutura tecnológica mínima para seu uso pessoal e lazer, o que não demandava uma carga horária tão intensa na utilização, nem potência ou maior capacidade de memória dos aparelhos. Esta condição tecnológica diversa logo se tornou impeditiva à demanda diária de afazeres pedagógicos, e foi necessário a adequação, com aquisição de novos equipamentos e contratos com melhor sinal de internet. Estes ajustes foram necessários aos profissionais para que o ano letivo tivesse sequência e o atendimento aos estudantes e demais atribuições profissionais fossem executadas.

Essas situações elencadas, de fato, interferiram no andamento ideal do atendimento do professor aos estudantes, na dinâmica familiar, no aparato tecnológico disponível e no suporte pedagógico, foram parte do contexto que somaram ou não na eficiência do professor no desenvolvimento de seu trabalho. Foi uma desafiadora caminhada de aceitação, assimilação e providências tomadas pelos profissionais da educação, estudantes e familiares na rotina diária,

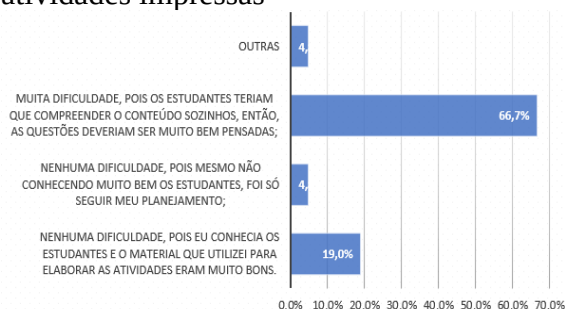
para se adequar à nova forma de ensino, encarrando estes desafios com disposição para que as aulas no ensino remoto ocorressem.

#### 4.2 AS DIFICULDADES DE PROFESSORES E ESTUDANTES NO DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DURANTE O ENSINO REMOTO

Neste ponto buscaremos compreender, nas respostas de professores e estudantes, suas dificuldades no desenvolvimento do ensino remoto, o que sentiram e como lidaram com tantos desafios decorrentes do momento, sendo necessário driblar inúmeras situações diariamente e fazer o melhor com as condições disponíveis em cada realidade.

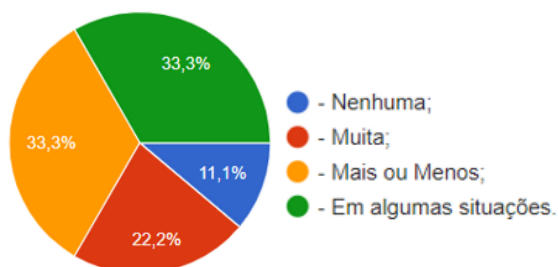
Assim, questionamos os professores em relação ao nível de dificuldades no desenvolvimento do material impresso e uso dos recursos tecnológicos, pois, mesmo com recursos distintos para a oferta das aulas, a preocupação pairou em todos os professores, pela consciência da estrutura e das condições de aprendizagem de muitos estudantes, o que demandava um bom planejamento.

Gráfico 20 - Nível de dificuldades no desenvolvimento do material impresso – atividades impressas



Fonte: Entrevista com professores – CE do C Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 21 - Nível de dificuldades com o uso dos recursos tecnológicos – recursos online



Fonte: Entrevista com professores – EE do C Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Diante deste questionamento, evidenciamos, no CE. Do C. Cely Grezzana, que a resposta prevalente complementa a colocação exposta no gráfico nº 14, em relação à ciência da condição dos estudantes em desenvolver as atividades sozinhos. Assim, 66,7% dos professores informaram que tiveram muita dificuldade na escolha, planejamento e elaboração das atividades, pois os estudantes teriam que compreender o conteúdo sozinhos, então, as questões deveriam ser muito bem pensadas; 19% informaram que não sentiram nenhuma dificuldade, pois conheciam os estudantes e o material utilizado para elaborar as atividades

eram muito bons. Ainda, 4,8% não sentiu nenhuma dificuldade, pois mesmo não conhecendo muito bem os estudantes, só seguiram o planejamento.

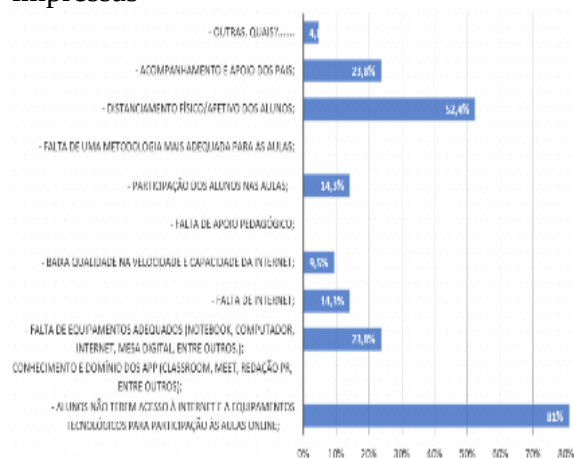
Um ponto importante é que para elaborar um bom planejamento pedagógico, além de bons materiais didáticos e fontes de pesquisa, o saber para quem se está planejando é fundamental, e este conhecer o estudante, dá-se no dia a dia, na mediação, comprovando seus avanços e pontos que necessitam de maior atenção, momento em que também acontece a avaliação, enquanto instrumento formativo.

No que respeita aos professores da EE do C. Dois Irmãos, o nível de dificuldades com o uso dos recursos tecnológicos como instrumentos prioritário para as aulas foi bem deversificado, sendo que, dos nove professores entrevistados, três deles sentiram razoável dificuldades, outros três, em algumas situações no decorrer das aulas, sentiram dificuldades; dois professores relataram que tiveram muitas dificuldades na familiarização e na utilização das ferramentas, e um professor não sentiu dificuldades na utilização e execução das ferramentas tecnológicas.

Nesta perspectiva evidenciada pelos professores e reforçada no gráfico nº 15, 55,6% dos professores informaram que se sentiram parcialmente preparados para utilizar os recursos e ferramentas tecnológicas, ou seja, mesmo com o período de adaptação ao ensino remoto, um percentual significativo desses professores não atribuem suas maiores dificuldades ao uso dessas tecnologias. Mesmo com a urgência de apropriação aos novos métodos e recursos didáticos, que causaram inúmeras incertezas, inseguranças, relutâncias de muitos profissionais, houve um empenho dos docentes diante das dificuldades e eles se aprimoraram, mesmo que basicamente, no uso das ferramentas para darem continuidade ao atendimento escolar.

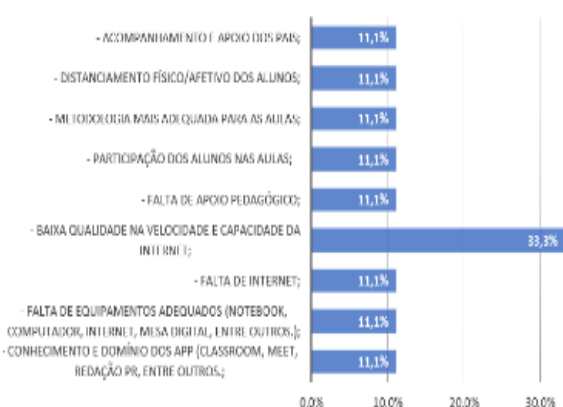
Porém, no gráfico abaixo, os professores das duas escolas apresentam outras preocupações que dificultaram, de uma ou outra maneira, o trabalho durante as aulas do ensino remoto.

Gráfico 22 - Dificuldade de trabalhar durante as aulas do ensino remoto -atividades impressas



Fonte: Entrevista com professores – CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 23 - Dificuldade de trabalhar durante as aulas do ensino remoto - recursos *online*



Fonte: Entrevista com professores – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

No caso da EE do C. Cely Grezzana, que estava trabalhando com atividades impressas, o gráfico mostra o fator relacionado ao acesso dos estudantes à internet e aos meios tecnológicos, com 81%, e o distanciamento físico, com 52,4%, como principais fatores que dificultaram o trabalho durante as aulas remotas, ainda que estivessem se utilizando de atividades impressas.

Fatores como engajamento dos estudantes e participação da família no processo escolar também foram citados, sendo que 23,8 % informaram que havia o acompanhamento e o apoio dos pais, e 14,3 % sentiram falta da participação dos alunos. Outros fatores relacionados aos recursos tecnológicos também se destacaram, sendo que 23,8% informaram a falta de equipamentos adequados (notebook, computador, internet, mesa digital, entre outros), 14,3% relatam a falta de internet, e 9,5% a baixa qualidade da internet.

Para esses professores que trabalharam durante os dois anos de ensino remoto com materiais impressos, a precarização ou indisponibilidade tecnológica aos estudantes e para seu uso próprio foram fatores que impactaram para que o atendimento e o acesso aos conteúdos fossem dificultados. No entanto, esta evidência contradiz o informado pelos estudantes no gráfico nº 04, referente ao acesso aos recursos tecnológicos.

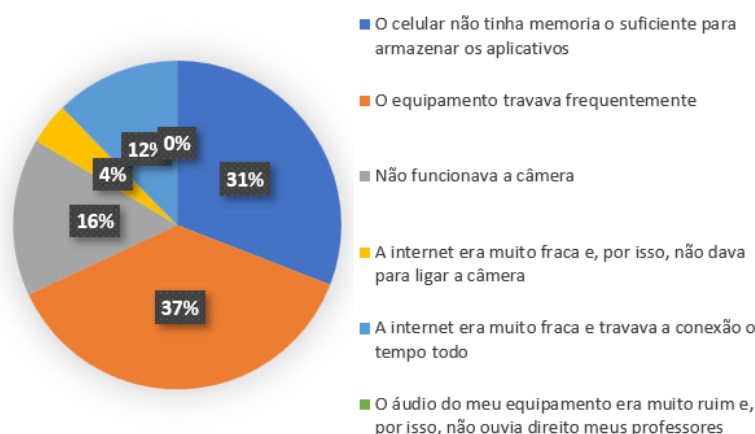
Por sua vez, na EE do C. Dois Irmãos, a dificuldade de trabalhar durante as aulas do ensino remoto, com recursos *online*, é demonstrada pelos professores ao apontarem mais que uma condição adversa que vinculou envolvimento dos estudantes e família no processo educacional, apoio pedagógico, metodologia adequada, distanciamento físico, falta de



equipamentos e internet adequados, mesmo apontado por somente um professor, esses fatores são importantes para o processo geral.

Durante este período de ensino remoto com os estudantes vinculados aos recursos *online*, a qualidade e velocidade da internet disponível proporcionou entraves durante as aulas, pois, em muitos momentos, havia queda ou travamento de sinal e impossibilidade de uso da câmera aberta devido ao sinal fraco na rede de internet. Essas situações foram trazidas pelos estudantes ao serem questionados sobre seu equipamento tecnológico e sua efetividade, durante o desenvolvimento das aulas recursos *online*.

Gráfico 24 - Motivos em que equipamentos e internet não foram eficientes

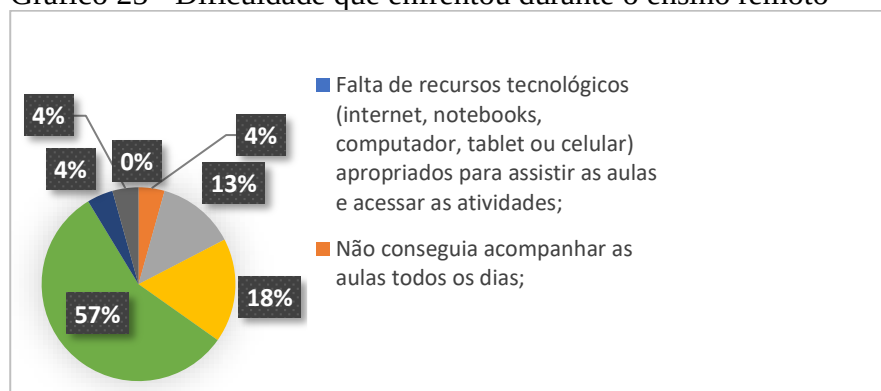


Fonte: Entrevista com estudantes – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

A resposta apresentada pelos estudantes confirma o exposto também pelos professores, a rede de internet de fato interferiu no andamento ideal das aulas e dificultou a eficiência do professor no desenvolvimento de seu trabalho.

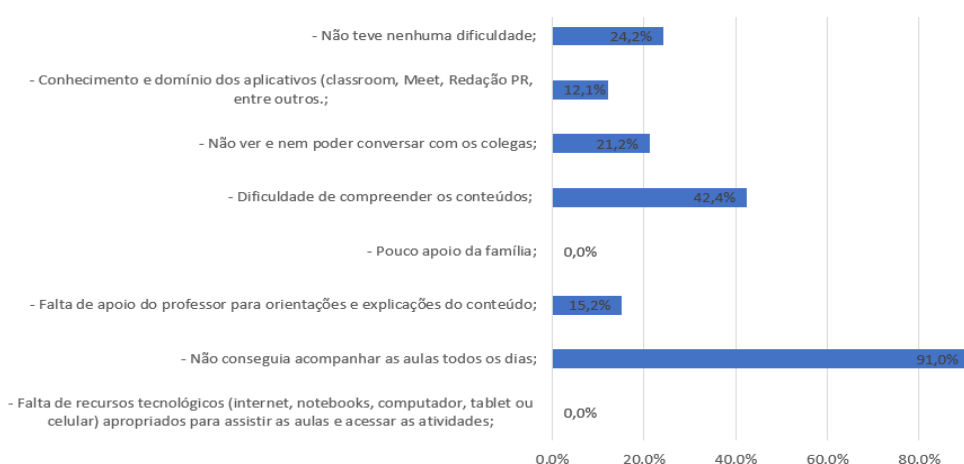
Destacamos, também, questões em relação à visão dos estudantes sobre as dificuldades do processo de ensino remoto, suas experiências e vivências ao longo destes dois anos.

Gráfico 25 - Dificuldade que enfrentou durante o ensino remoto



Fonte: Entrevista com estudantes CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 26 - Dificuldade que enfrentou durante o ensino remoto



Fonte: Entrevista com estudantes – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Nesta questão de múltipla escolha, os estudantes puderam elencar o que mais dificultou o processo de estudo durante o ensino remoto.

Para os estudantes do CE do C Cely T. Grezzana, que se utilizaram das atividades impressas, a maior queixa foi o fato da compreensão do conteúdo proposto, com 57% das respostas; na sequência, com 18%, a ausência do apoio dos professores enquanto mediadores desses conteúdos; em seguida, com 13% das respostas, apontaram os afazeres domésticos que sobressaíam ao compromisso com o horário de estudo.

Quando propusemos a pesquisa, esses eram fatores que supúnhamos serem entraves e que comprometeriam o processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que a falta de hábito pela rotina de estudar em casa faria com que facilmente se dispersassem em outros afazeres. Além do mais, havia o fato de não compreenderem adequadamente os conteúdos, ou estes não estarem elaborados de forma adequada, como também a falta da presença diária dos professores

para o direcionamento das tarefas e explicações necessárias, todos esses fatores diminuía o incentivo para se dedicarem, diariamente, a algumas horas de estudo.

Neste formato de ensino remoto ofertado, a disciplina frente às horas de estudo, exigiu compromisso de todos os familiares. O contato com os professores, via ligações ou mensagens mais frequentes, mesmo não sendo suficiente, seria importante para manter o vínculo professor x estudante e o compromisso com o estudo.

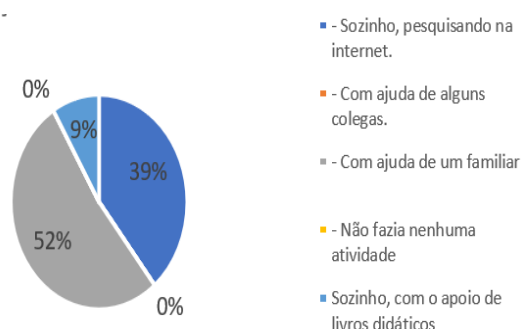
Como bem conhecemos na dinâmica em sala de aula, a presença de um mediador, enquanto incentivador e ponte de todas as ações pedagógicas, é o que faz com que os estudantes se dediquem e busquem participar da aula das atividades, conforme nos aponta Peixoto (2016). Considerando esta compreensão, esta situação foi apontada também pelos estudantes como ponto de dificuldade, uma vez que o contato com os professores foi muito restrito e raro. Outro ponto que corresponde às inquietações dos professores e que de fato evidencia-se na realidade dos estudantes, refere-se à dificuldade em compreender os conteúdos, mesmo com o cuidado e planejamento dos professores, buscando disponibilizar um material bem elaborado, não foi o suficiente para que a assimilação acontecesse satisfatoriamente.

Os estudantes da EE do C. Dois Irmãos, em relação às dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto, surpreenderam, ao constatarmos que 91% deles relataram não conseguir acompanhar as aulas todos os dias. Mesmo tendo aulas via recursos *online*, tal como os estudantes da outra escola, aqui também a dificuldade em estar “na aula” aparece com força. Em relação a isto, um fator apontado pelos estudantes eram as constantes quedas do sinal de internet, ou baixa qualidade do sinal, situação que ocasionava a oscilação e o travamento do acesso às aulas. Outros fatores, tais como ausência do professor e dos colegas e falta de domínio dos aplicativos também foram citados, mesmo de forma minoritária.

Analisando os dois contextos das escolas, uma trabalhando com atividades impressas e outra com recursos *online*, a forma das aulas em ambas apresentaram lacunas que se somaram a outros fatores organizacionais, e que fizeram com que os estudantes sentissem dificuldades em aprender sem a presença física e diária de um professor.

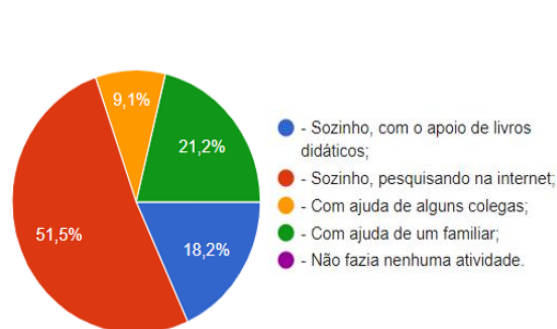
Com a condição vivenciada e imposta pela circunstância pandêmica, esses estudantes tiveram que se organizar com estratégias dentro de suas condições, para realização das atividades que os professores encaminhavam.

Gráfico 27 - Estratégia para realização das atividades que os professores encaminhavam - atividades impressas



Fonte: Entrevista com estudantes CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 28 - Estratégia para realização das atividades que os professores encaminhavam - recursos *online*



Fonte: Entrevista com estudantes – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Com as respostas dos estudantes do CE do C. Cely T. Grezzana, que manteve seu ciclo educacional com a ausência total dos professores, somente com atividades impressas, percebemos um demonstrativo real do quanto a família foi a base para este momento. Para 52% dos estudantes, a família (pais, irmãos, primos) foi o suporte para auxiliar nas tarefas escolares, enquanto 39% utilizaram a internet para pesquisas e auxílio para resolução das atividades. Destes, 9% apoiaram-se nos livros didáticos para o estudo.

Com relação aos alunos da EE do C. Dois Irmãos, que manteve seu ciclo educacional com a presença dos professores via recursos *online*, a dinâmica utilizada para a realização das atividades diversificou-se entre o apoio familiar, de colegas, de livros e internet. Caracterizando estas informações obtidas, 51,5% dos estudantes informaram que utilizaram a pesquisa na internet para auxiliar e realizar as atividades, 21,2% contaram com ajuda de familiares, 18,2% com auxílio do livro didático, e 9,1% tiveram a interação com colegas para realizar as atividades.

Este período representou um momento muito desafiador para os familiares e estudantes que se tornaram agentes únicos da dinâmica educacional que, mais do que nunca, exigiu a proatividade permanente para garantir o cumprimento das atividades e horários de aulas, assim como para os professores, do ponto de vista do planejamento metodológico e da adaptação à nova forma do ensino remoto.

Como um ponto positivo relacionado ao uso do material impresso, houve a necessidade de maior apoio e interação com a família para o auxílio nas atividades, desenvolvendo um sentimento de corresponsabilidade, que é intrínseco de toda família, porém, em muitos lares não se efetivava. A ideia de organizar uma rotina de estudo que dependia de sua disciplina organizacional para determinar horários de estudos, busca por respostas e interpretação dos

conteúdos escolares de forma independente e autodidatas, para muitos foi algo dificultoso e desafiante. Já para outros, com apoio familiar e rotina bem estipulada, contornaram com certa normalidade a desafiante tarefa de continuidade de seu processo de aprendizagem. Foi uma experiência que com certeza trouxe muitas reflexões e, também, aprendizado, amadurecimento acadêmico de autonomia e disciplina de estudo.

Ao se analisar os dados das duas formas de aulas no ensino remoto deste período, podemos identificar um período em que a incerteza e a preocupação com a elaboração de um planejamento pedagógico que, mesmo em sua forma sucinta, trouxesse uma condição formadora aos estudantes, foi a tônica tanto para as aulas com atividades impressas quanto para as aulas com recursos *online* e, para isso, os recursos didáticos utilizados no planejamento também tiveram que ser revistos e bem selecionados.

Outro ponto que ocupa considerável relevância está relacionado à mediação e a interação com os estudantes como forma de facilitar a aprendizagem e direcionar o encaminhamento das aulas, que apareceu nos dados como um dos pontos que mais preocupou os professores na hora de concretizar o planejamento. Soma-se a isto o fato de não terem o acesso a recursos tecnológicos que tornasse a comunicação mais direta e eficaz. Portanto, de forma intuitiva ou não, os professores estavam atentos à sua ausência física no ensino, e consideram a importância da figura do professor para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Assim, reiteramos os conceitos apontados e tratados no primeiro capítulo desta dissertação, pautados em Silva e Gasperin (2020), Bastos (2014), Vigotski (2001), Sforni (2008) e Rego (2014), autores que embasam a defesa que se propõe com esta pesquisa, de que a necessidade do ensino remoto durante a pandemia, que levou ao distanciamento entre professores e estudantes, é um fator que pode ter contribuído, consideravelmente, para a defasagem pedagógica, ou seja, para uma diminuição na aprendizagem e na apropriação dos conteúdos necessários a cada série que os estudantes frequentavam.

#### 4.3 A ORGANIZAÇÃO DAS AULAS POR MEIO DE ATIVIDADES IMPRESSAS E DE RECURSOS *ONLINE* E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

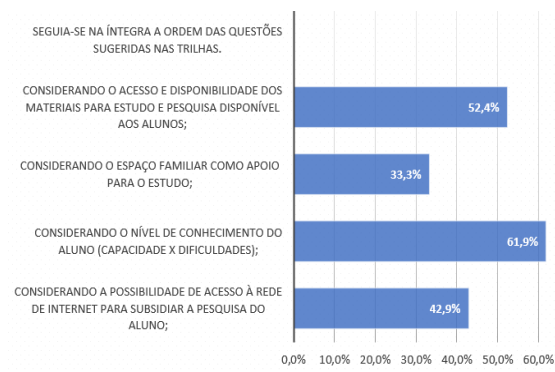
Para o desenvolvimento das aulas durante o ensino remoto, a SEED disponibilizou a toda rede de ensino estadual, recursos *online* e off-line, tais como as Trilhas de Aprendizagem,

APP Aula Paraná (TV aberta ou Youtube), *Classroom* e *MEET*<sup>22</sup>, que consistiam em um rol de recursos com os mesmos conteúdos, porém, explorados de maneiras distintas e acessível aos estudantes. Mesmo propondo uma metodologia dialógica e autoinstrutiva, a intencionalidade orientada às equipes gestoras para que trabalhassem com seus professores era a importante tarefa de organizar esses conteúdos e atividades voltadas às condições de seus estudantes, uma vez que as especificidades locais e familiares são subjetivas, assim como o nível cognitivo.

Assim, os professores teriam a incumbência de selecionar ou ajustar o conteúdo conforme estes perfis. Tarefa esta que exigiu horas de planejamento para a organização das aulas da forma mais assertiva possível, diante das condições vivenciadas e que garantissem a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando estes encaminhamentos, atribuímos alguns questionamentos aos professores e, também, aos estudantes, para compreender como ocorreu e o que sentiram em relação a esta forma de lidar com as práticas pedagógicas.

Gráfico 29 - Com quais critérios se realizava a seleção das atividades impressas



Fonte: Entrevista com Professores CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 30 - Com quais critérios se realizava a seleção das atividades disponibilizadas com recursos online



Fonte: Entrevista com Professores – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Na tarefa exaustiva de planejamento das aulas com a pretensão de ofertar qualidade e acessibilidade escolar, os professores das duas escolas procuravam levar em consideração aspectos familiares, cognitivos, evidências demonstradas durante as aulas ou no retorno do material impresso, onde podiam perceber a participação maior ou menor ou a qualidade das respostas dos estudantes.

<sup>22</sup> Estes recursos *online* e *offline* foram explicitados no Tabela 12 do segundo capítulo.

Estas devolutivas dos estudantes durante o desenvolvimento das aulas subsidiavam os professores para os posteriores encaminhamentos pedagógicos. A identificação destas situações foram fundamentais para se considerar no momento do planejamento, e mesmo durante as aulas por meio dos recursos *online*, ou ao estarem no atendimento presencial aos que tinha atividades impressas, o professor tinha um parâmetro da turma e das especificidades de alguns estudantes com deficiência ou distúrbios de aprendizagem e, por este viés, elaborava a aula e a dinâmica metodológica.

Considerando o distanciamento físico e/ou a limitação na comunicação entre professores e estudantes, a preocupação e as considerações sobre a situação do estudante aumentaram, esbarrando ainda nos aspectos familiares, acesso às tecnologias, recursos diversos para pesquisas e condições cognitivas e emocionais para que os estudantes assumissem como protagonistas o seu processo de aprendizagem.

Na EE do C. Cely Grezzana, ao se tratar dos critérios com que realizavam a seleção das atividades impressas que seriam disponibilizadas, 61,9% consideraram o nível de conhecimento dos estudantes; na sequência, 52,4% levavam em consideração o acesso dos estudantes a recursos didáticos para pesquisa e estudo; em 42,9% das respostas os professores também consideraram o acesso à internet para as pesquisas, e para 33,3%, a família como ponto de apoio dos estudantes durante o desenvolvimento das aulas, possibilitando tempo adequado para estudo e auxílio nas resoluções das atividades.

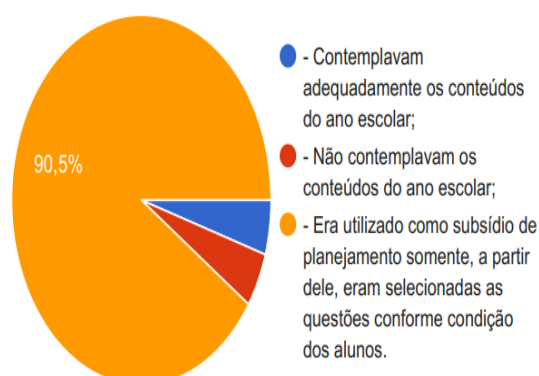
Em relação ao aspecto familiar, podemos considerar muito relevante e pertinente a consideração dos professores, uma vez que no relato dos estudantes, no gráfico nº 27, a maioria informou que a família foi o apoio durante o ensino remoto, onde encontraram ajuda para o desenvolvimento das atividades. Portanto, este ponto considerado pelos professores não foi uma possibilidade aleatória, irreal. O papel da família, na ausência do estímulo diário dos professores, foi de grande significado e sentido no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Nos apontamentos dos professores da Escola Dois Irmãos, ao se tratar dos critérios com os quais realizavam a seleção das atividades que seriam disponibilizadas via recursos *online*, as constatações das devolutivas e participações dos estudantes, durante as aulas *online* e da realização das atividades, davam subsídios para delinear o desenvolvimento das atividades. A observação da compreensão ou não dos conteúdos e a possibilidade de avanço dos mesmos, eram critérios para 44,4% dos professores; 33,3% procuraram seguir o planejamento curricular previsto pela SEED, e 22,2% deles consideraram o nível cognitivo dos estudantes. Em contraponto, a maioria dos estudantes, em relação à compreensão dos conteúdos e das

atividades disponibilizadas, mesmo seguindo critérios específicos, relataram terem encontrado dificuldades em compreender os conteúdos e avaliam sua aprendizagem como insatisfatória.

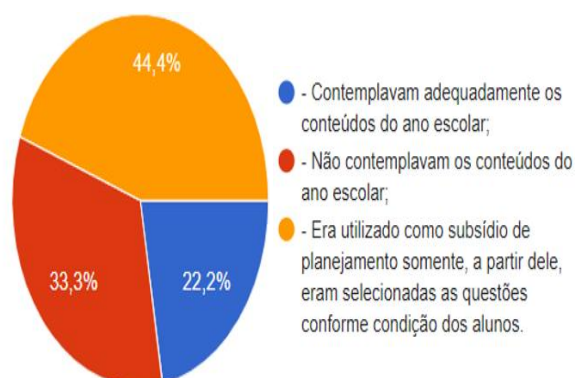
Assim, na perspectiva de compreender o processo de aprendizagem e suas lacunas, atribuímos uma questão aos professores em relação à efetividade das Trilhas de Aprendizagem como subsídio para planejamento das aulas e como instrumento para aprendizado dos estudantes; lembrando que foram elaboradas com a finalidade de atender especificamente os estudantes que não tinham acesso às tecnologias digitais (TV, computador, celular e Internet), e traziam os mesmos conteúdos disponíveis na Aula Paraná *online* ou aplicativo, porém, organizados de forma dialógica e autoinstrucional, conforme explanado por Brito *et al.* (2020). Este recurso apareceu como subsídio no planejamento dos professores que estavam atuando tanto na forma *offline* quanto *online*.

Gráfico 31 - Quanto às atividades disponibilizadas nas Trilhas de Aprendizagem – atividades impressas



Fonte: Entrevista com Professores C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 32 - Quanto às atividades disponibilizadas nas Trilhas de Aprendizagem - recursos *online*



Fonte: Entrevista com Professores - Escola Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Seguindo a perspectiva de uso das Trilhas de Aprendizagem para seleção das atividades impressas no CE do C. Celly Grezzana, ao analisar os dados, foi possível observar que 90,5% dos professores utilizaram as trilhas como subsídio e faziam uma seleção antes de disponibilizar as atividades aos estudantes, sendo que levavam em consideração as condições acadêmicas dos alunos, como já pontuado anteriormente pelos professores. A minoria deles, aproximadamente 4,5%, responderam que as Trilhas de Aprendizagem contemplavam adequadamente os conteúdos do ano escolar. A mesma proporção considerou que não contemplavam os conteúdos previstos para o ano escolar.



Na EE do C. Dois Irmãos, que trabalhava com recursos *online*, as atividades disponibilizadas nas Trilhas de Aprendizagem foram compreendidas pelos professores de forma variada, porém, a maioria dos professores, ou seja, 44,4%, utilizaram-nas como subsídio no planejamento, adotando como prioridade a condição acadêmica e de desenvolvimento dos estudantes; 33,3% dos professores alegaram que as Trilhas de Aprendizagem não contemplavam os conteúdos referente ao ano escolar, e 22,2% informaram que elas contemplavam os conteúdos do ano escolar.

Considerando o contexto do ensino remoto, sabemos que as Trilhas de Aprendizagem foram elaboradas considerando um currículo prioritário, onde contemplavam conteúdos básicos de cada componente curricular, fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e no Curricular Referencial do Paraná (CREP)<sup>23</sup> (Paraná, 2021). Portanto, muitos conteúdos habitualmente trabalhados no formato presencial de aulas, não foram contemplados no formato de aulas remotas pelas condições peculiares do momento, sendo necessário priorizar os conteúdos para melhor atender ao ensino remoto e híbrido, conforme orientações da SEED (2020)<sup>24</sup>.

Para prover a organização das aulas no ensino remoto, garantir a eficácia do processo educacional e, conseqüentemente, de ensino-aprendizagem, foi necessário um processo de constante atenção em relação a diversos elementos que constituíram e constituem o mesmo. São elementos que não configuram exclusividade do ensino remoto, mas se fizeram ainda mais aflorados no planejamento pela situação atípica que se vivenciou. Assim, a reflexão a respeito da aprendizagem dos estudantes, o processo avaliativo, a eficácia dos instrumentos selecionados, a devolutiva dos estudantes e os impeditivos enfrentados pelos mesmos para que se concretizasse a participação escolar, são pontos que nos colocam a pensar o que deu certo e o que poderíamos ter feito diferente, numa efetiva aprendizagem para futuras e possíveis situações excepcionais. Assim, também, foi importante a análise destes estudantes, de como vêm este período em relação à compreensão dos conteúdos e a sua aprendizagem, num movimento auto avaliativo e reflexivo do que vivenciaram.

Apresentamos, na sequência, como professores e estudantes caracterizaram a organização pedagógica instituída durante o ensino remoto. Consideramos, como já tratado ao

---

<sup>23</sup> O Crep complementa o já aprovado Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, trazendo os conteúdos para cada componente curricular em cada ano do Ensino Fundamental. Mais informações em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>.

<sup>24</sup> Para saber mais sobre as Trilhas de Aprendizagem, consultar: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **As Trilhas de Aprendizagem**: Currículos priorizados. Governo do Estado do Paraná, 2024. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo\\_planejamento/curriculos\\_priorizados](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo_planejamento/curriculos_priorizados). Acesso em: 21 out. 2024. [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo\\_planejamento/curriculos\\_priorizados](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo_planejamento/curriculos_priorizados).

longo desta pesquisa, com embasamento teórico ancorado em autores como Bastos (2014), Peixoto (2016), Sforzi (2023) e Silva e Gasperin (2020), que o processo de aprendizagem do ser humano é ligado às mediações sociais. Para os autores, este processo acontece considerando as condições cognitivas e ambientais, numa relação de descobertas, mediações, assimilação e ampliação dos conhecimentos.

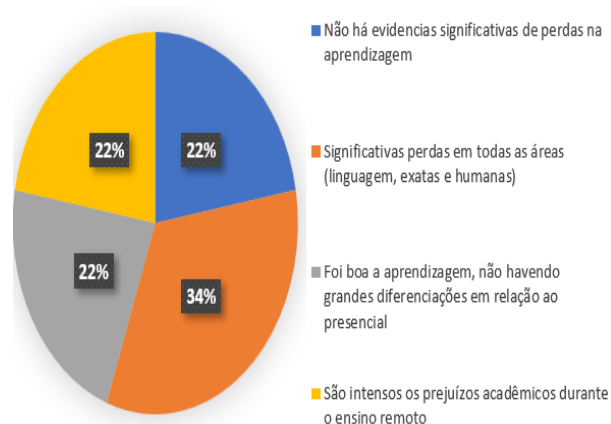
Neste sentido, no âmbito escolar, nesse processo de aprendizagem, o professor é o principal mediador entre estudantes x conteúdo x aprendizagem, numa dinâmica constante, identificando diariamente a efetivação destas aprendizagens por meio das atividades propostas. Enfatizamos, também, o sentido de avaliar, de atribuir um conceito ou nota como comparação do processo de avanço ou não na aprendizagem. E, diante das circunstâncias do ensino remoto, é interessante perceber como os professores trataram e conduziram este processo avaliativo, na intenção de identificar rendimento ou dificuldades acadêmicas de seus estudantes.

Gráfico 33 - Percepção do professor a respeito da aprendizagem dos estudantes durante o ensino remoto – atividades impressas



Fonte: Entrevista com Professores CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 34 - Percepção do professor a respeito da aprendizagem dos estudantes durante o ensino remoto – recursos *online*



Fonte: Entrevista com Professores – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Na análise das respostas obtidas, constata-se que a grande maioria dos professores entrevistados consideram que durante o ensino remoto houve significativas perdas acadêmicas.

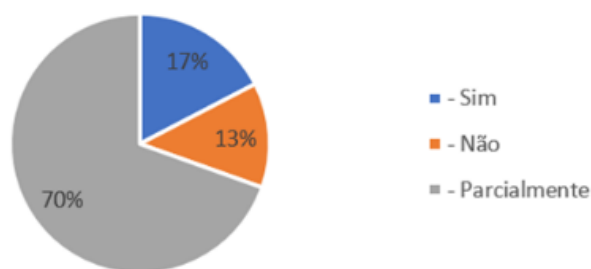
Estes dados têm maior ênfase junto aos professores da CE do C. Cely T. Grezzana, onde 76% deles levantaram esta análise, diante da condição de acesso dos estudantes às atividades impressas, a qualidade do material que retornava respondido pelos estudantes e a inviabilidade de comunicação frequente, foram fatores que, já destacadas em outros dados deste trabalho,

dificultaram o processo de aprendizagem. Houve, também, um percentual de 9,5% dos professores que consideraram intensos os prejuízos acadêmicos durante o ensino remoto.

Com relação aos professores da EE do C. Dois Irmãos, 34% também alegam que houve significativas perdas. Mesmo com contato diário com os estudantes, estes professores compreendem que a falta de apoio familiar na cobrança pela disciplina de estudo, a atenção às aulas e às atividades realizadas serviram de indicativos para esta percepção.

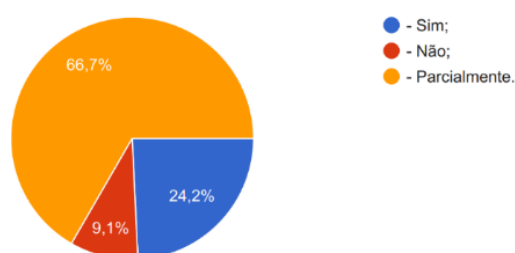
Esses fatores são endossados pelas respostas dos estudantes ao serem questionados quanto à sua aprendizagem; a grande maioria avalia que não foi boa e que tiveram muitas dificuldades em compreender os conteúdos, como mostram os dados, a resposta dos estudantes em relação à compreensão dos conteúdos e, consequentemente, à sua aprendizagem.

Gráfico 35 - Se conseguia entender os conteúdos das aulas – atividades impressas



Fonte: Entrevista com estudantes CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 36 - Se conseguia entender os conteúdos das aulas - recursos *online*



Fonte: Entrevista com estudantes – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

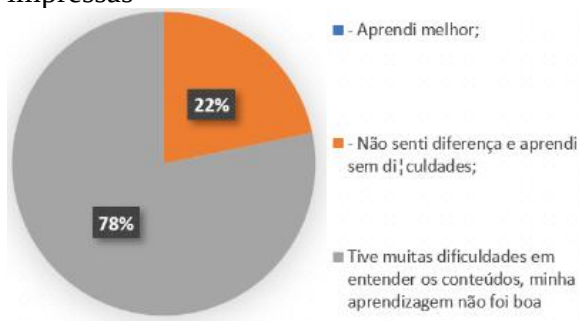
Para os estudantes da CE do C. Celly Grezzana, quando solicitados que indicassem como foi a compreensão dos conteúdos que receberam via atividades impressas, obtivemos um percentual de 70% dos estudantes que informaram terem compreendido parcialmente os conteúdos estudados; 13% não conseguiram acompanhar e compreender os conteúdos propostos, e somente 17% deles relatam que compreenderam.

Considerando o que os professores relataram em relação ao planejamento pedagógico e à seleção das atividades partirem, prioritariamente, do perfil de desenvolvimento dos estudantes e da disponibilidade de acesso à materiais de pesquisa, os dados dos estudantes mostram que somente estas estratégias não foram suficientes para garantir que se apropriassem dos conteúdos. Sabemos que este critério é somente a preliminar de um trabalho pedagógico e, considerando o ensino remoto, fatores como apoio familiar, organização de tempo, espaço e disciplina ganham significativo valor ao processo de aprendizagem.

Para os estudantes da EE do C. Dois Irmãos, mesmo com aulas na forma de recursos *online*, percebeu-se que a dificuldade na compreensão dos conteúdos prevaleceu com 66,7% das respostas. Os demais 24,2% estudantes relataram ter entendido os conteúdos, e 9,1% tiveram muitas dificuldades e não entenderam os conteúdos disponibilizados nas aulas.

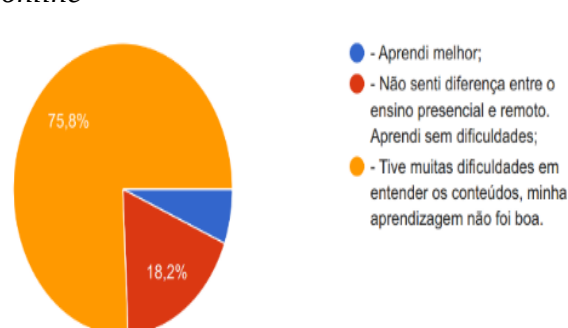
Seguindo nesta perspectiva, foram questionados para que avaliassem sua aprendizagem, um processo que está inteiramente ligado à compreensão dos conteúdos que os professores trabalharam, seja organizado como atividades impressas, seja nas aulas com recursos *online*.

Gráfico 37 - Como você avalia sua aprendizagem durante as aulas - atividades impressas



Fonte: Entrevista com estudantes CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 38 - Como você avalia sua aprendizagem durante as aulas - recursos *online*



Fonte: Entrevista com estudantes – ES do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Na CE do C. Celly Grezzana, ao responderem à pergunta "Como você avalia sua aprendizagem durante as aulas?", os estudantes indicaram que 78% deles consideram sua aprendizagem insatisfatória, devido às dificuldades em compreender os conteúdos. Essa percepção reflete o que foi identificado no gráfico anterior. Os demais 22% dos estudantes avaliam que conseguiram acompanhar sem dificuldades e aprenderam os conteúdos.

Com relação à EE do C Dois Irmãos, não foi diferente a autoavaliação quanto à aprendizagem, 75,8% dos estudantes avaliaram que não foi satisfatória em função das dificuldades que sentiram durante o processo escolar; 18,2% dos estudantes, somente, avaliaram que não sentiram diferença em sua aprendizagem no ensino presencial e remoto e, uma minoria, correspondente a 6% dos estudantes, responderam que aprenderam melhor.

Diante desta avaliação dos estudantes e da percepção dos professores em relação à aprendizagem dos estudantes, é possível compreender a relação com os instrumentos avaliativos utilizados durante o ensino remoto, uma vez que pensar a avaliação escolar requer análise e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e, neste processo, inclui-se a

clareza quanto aos conteúdos, os objetivos, as metodologias e os recursos utilizados. Conforme ressalta Esteban (1997),

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe o que pode vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para superação, sempre transitória, do não saber, passa ocorrer (Esteban, 1997, p. 53).

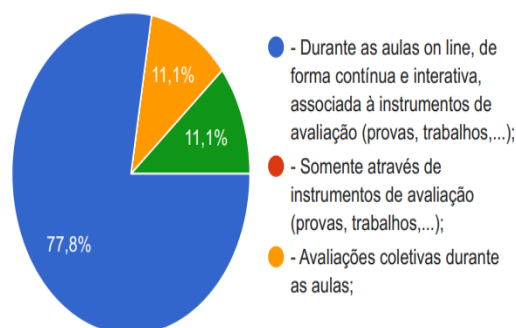
Neste sentido, a avaliação deve ser algo incorporado no desenvolvimento das aulas, possibilitando reunir, analisar e interpretar informações relevantes para as decisões e o planejamento do trabalho pedagógico, pautado nas evidências extraídas. Buscando compreender como foi o processo de avaliação durante o ensino remoto, questionamos os professores.

Gráfico 39 - Como você desenvolveu as avaliações de seus alunos durante o ensino remoto - atividades impressas



Fonte: Entrevista com Professores CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 40 - Como você desenvolveu as avaliações de seus alunos durante o ensino remoto - recursos *online*



Fonte: Entrevista com Professores – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Na CE do C. Celly Grezzana, 52,4% dos professores responderam que foi através das atividades impressas que buscaram subsídios para avaliação dos seus estudantes. Uma situação preocupante, pois, colocou-se em *check* a teoria sobre avaliação e toda a intencionalidade pedagógica que há em torno da mesma, uma vez que apenas as atividades que retornavam aos professores foram a base para avaliação da aprendizagem.

Conforme as orientações recebidas da SEED, as atividades entregues validariam a presença e a nota dos estudantes, isso tanto para a forma de atividades impressos quanto para os recursos *online*, porém, como já foi relatado, muitos estudantes devolviam as atividades

incompletas e não conseguiam compreender os conteúdos. Nesta questão da avaliação, os professores compartilharam das mesmas percepções relatadas pelos estudantes quanto ao processo de aprendizagem, e ainda acrescentando o período de adaptação ao ensino remoto.

A pergunta que fazemos neste contexto é: se foram suficientes estas atividades para determinar a nota ou conceito de aprendizagem do estudante, uma vez que somente 23,8% dos professores responderam que disponibilizavam provas e trabalhos especificamente para este fim, e 14% somente pelo controle das atividades entregues. Esta forma de tratar a avaliação de um período de aulas deixou o processo avaliativo e sua função pedagógica vulnerável e impreciso, uma vez que não deu subsídio algum de análise do desempenho do estudante, suas fragilidades ou avanços.

A dinâmica adotada pela maioria dos professores era fazer as correções e, se houvesse necessidade, devolviam aos estudantes com orientações e retomadas do conteúdo, a fim de que eles pudessem estudar novamente para compreender o conteúdo. Porém, um ponto que deixava esta ação comprometida é o tempo para acontecer essas devolutivas, uma vez recebidas e elaboradas as orientações, demoraria, mais ou menos, 30 dias até retornar novamente para o professor este material. Um tempo relativamente longo. No entanto, tratando-se da logística do ensino remoto, foi inevitável tal ponderação, e, para garantir a eficácia desta ação, os estudantes e familiares teriam que respeitar o cronograma de entrega das atividades, para que não houvesse acúmulos delas. Este sincronismo entre organização escolar e familiar assegurava a contínua ação formadora que estava atrelada às atividades entregues, recebidas e devolvidas, para que, desta forma, se efetivasse a nota dos estudantes.

Todo o esforço realizado pela equipe gestora do CE do C. Celly Grezzana estava voltado para que não houvesse acúmulo de atividades pendentes e os estudantes conseguissem retirar e entregar as atividades quinzenalmente. Este foi um ponto que favoreceu o trabalho contínuo dos professores, assim como as ações de aplicação, avaliação, retomada e registros avaliativos.

Por sua vez, nesta mesma questão, na EE do C. Dois Irmãos, 77,8% dos professores informaram que realizavam as atividades avaliativas de forma contínua durante as aulas com recursos *online*, e que, além da participação dos estudantes no coletivo, utilizavam provas, trabalhos, questionários como instrumentos; 11% deles realizavam avaliações coletivas durante as aulas e outros 11% optaram por outros meios, sem especificar.

No caso da EE do C. Dois Irmãos, pela dinâmica de aulas ofertadas, as devolutivas referentes a pendências ou retomadas eram feitas durante as aulas, se necessário, novos materiais eram elaborados e fornecidos. Isso significou um ganho favorável aos estudantes e

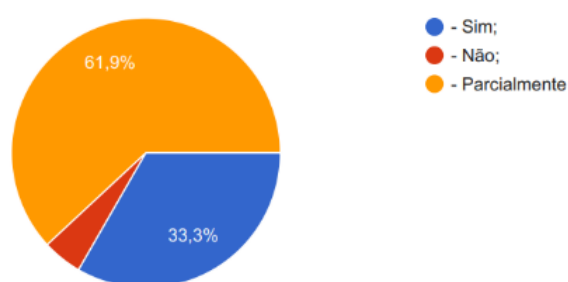
professores, pois esta ação se dava logo na sequência que as atividades iam acontecendo e o conteúdo ainda estava em debate, esta evidência foi apontada no gráfico 40 acima.

Outro ponto importante desta ação pedagógica é o fato informado por 55,6% dos professores, de que a minoria dos estudantes conseguia desenvolver as atividades no tempo estipulado, uma situação preocupante e que comprometeria a dinâmica dos professores, frente ao avanço das aulas e à real aprendizagem, sendo fundamental uma metodologia de aula que garantisse, mesmo que coletivamente, estas devolutivas e retomadas. No entanto, os demais professores, 44,4%, informaram que a maioria conseguia responder dentro do prazo.

Tão importante quanto executar a atividade é o *feedback* dela. Assim, situar o estudante e a família quanto à qualidade e efetividade do desempenho acadêmico deve fazer parte do planejamento pedagógico do professor. Contudo, como dar uma devolutiva em tempo de ensino remoto, de modo que o estudante pudesse retomar o conteúdo que deixou sem desenvolver ou demonstrou não ter compreendido, de forma rápida e eficaz, mesmo com o tempo razoavelmente longo entre uma atividade e outra, ou durante as aulas com recursos *online*, o percentual de professores que faziam, de uma forma ou outra, esta devolutiva, foi significativo.

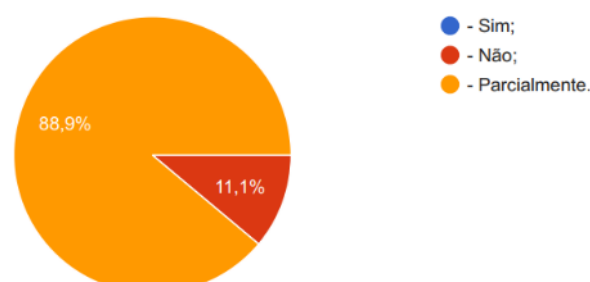
Na perspectiva de compreender a qualidade das atividades que retornavam, questionamos os professores se elas retornavam desenvolvidas pelos estudantes.

Gráfico 41 - Se as atividades retornavam desenvolvidas pelos alunos – atividades impressas



Fonte: Entrevista com Professores CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 42 - Se as atividades retornavam desenvolvidas pelos estudantes - recursos *online*



Fonte: Entrevista com Professores – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Em relação à qualidade das atividades impressas, que retornavam desenvolvidas ao CE do C. Cely T. Grezzana, na resposta dada por 61,9% dos professores, foi afirmado que os estudantes respondiam parcialmente as atividades, o que, possivelmente, represente as dificuldades em compreender as atividades e o conteúdo, conforme o relato dos estudantes.

Para os 33,3% dos professores, as atividades impressas retornavam respondidas por seus estudantes e, para 4,8% dos professores, recebiam as atividades impressas sem resposta alguma dos estudantes.

Pode-se pensar nesta diferenciação de situações num mesmo contexto escolar, as especificidades de cada componente curricular, a clareza na linguagem utilizada nas atividades, o material disponibilizado para apoio e pesquisas, o estilo das atividades e das questões, situações estas que aparecem também em sala de aula presencial, porém, encontram apoio do professor para esclarecer suas dúvidas e motivá-los às resolvê-las.

Com relação aos estudantes da EE do C. Dois Irmãos, que trabalhou com recursos *online*, a participação no desenvolvimento das atividades não foi satisfatória conforme a resposta dos professores: 88,9% deles responderam que as atividades retornavam parcialmente respondidas, e 11,1% afirmaram que os estudantes não respondiam. Como a escola ofereceu o ensino remoto por meio de recursos *online*, as atividades eram disponibilizadas via Google Classroom. Esse formato pode ter contribuído para a baixa efetividade das tarefas, como apontado pelos próprios estudantes, que relataram utilizar o celular como único dispositivo disponível para realizar as atividades e assistir às aulas. No entanto, para muitos, esse equipamento não atendia adequadamente às necessidades dessa modalidade de ensino.

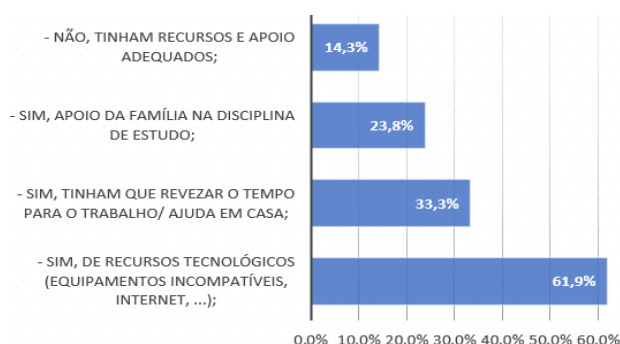
Dos 33 estudantes da EE do C. Dois Irmãos que participaram da entrevista, relataram que utilizaram o celular como instrumento único para o acompanhamento das aulas, sendo que a eficiência destes instrumentos nem sempre supriu suas necessidades, como podemos ver no gráfico 08 e 09 do capítulo 2.

Outro motivo pode ter sido a baixa qualidade de internet, informada por 18,2% dos estudantes, no gráfico 5 do capítulo 2, o que pode caracterizar, se juntarmos essas três dificuldades com as questões tecnológicas, a não compreensão dos conteúdos, ou seja, isso pode ter sido gerado pela ausência de um suporte tecnológico para o estudo, e que, se tivesse a presença de um professor, pelo menos em parte poderia ser diferente.

Para compreender melhor as razões pelas quais os estudantes devolviam as atividades incompletas, questionamos os professores a respeito dos possíveis impeditivos.

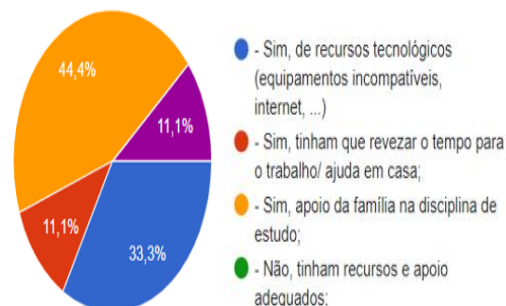


Gráfico 43 - Impeditivos para a participação dos estudantes e realização das atividades impressas



Fonte: Entrevista com Professores CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 44 - Impeditivos para a participação dos estudantes e realização das atividades com recursos *online*



Fonte: Entrevista com Professores – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Sobre esta questão e, confrontando esta informação com a relatada pelos estudantes nos gráficos 26 e 36 da EE do C. Celly Grezzana, justifica-se o fato de não desenvolverem as atividades, por não terem compreendido o conteúdo, ou o fato de não compreenderem a questão (linguagem utilizada) e não terem recursos adequados para a pesquisa, a ausência de alguém para discutir e explicar a questão, são situações reais e que também podem ter prejudicado e forçado alguns alunos a não desenvolverem as atividades.

A opinião dos professores aqui reforça os dados acima apresentados, quais sejam, de que o impeditivo maior que prejudicava os estudantes neste processo estava atrelado à falta de recursos tecnológicos para auxiliar nas pesquisas, com 61,9% das respostas. Fatores como afazeres domésticos (casa e lavoura) também foram apontados por 33,3% dos professores, já para 23,8% deles, a falta de apoio e disciplina para o estudo foi o empecilho e, para 14,3%, os estudantes não tinham recursos e apoio adequados. Nesta questão, a intenção era identificar os possíveis impeditivos da participação dos estudantes na conclusão das atividades e, por isso, os professores puderam indicar mais que uma alternativa.

Para os professores da EE do C. Dois Irmãos, o que mais atrapalhou o desempenho dos estudantes foi a falta de apoio da família na disciplina de estudo, sendo apontado por 44,4%; com relação aos recursos tecnológicos, 33,3% dos professores indicaram que não comportavam ou atendiam adequadamente a necessidade durante as aulas, ou para executar os aplicativos disponíveis, e que seriam utilizados nas suas casas. A questão do revezamento com os afazeres domésticos e agrícolas foi citada por 11% dos professores, apontamentos que refletem a rotina e a realidade dos estudantes e das famílias do campo.

Em síntese, podemos refletir que o ensino remoto mesmo com grandes desafios e tendo deixado lacunas na aprendizagem dos estudantes nestes períodos de pandemia, trouxe, também, um repensar sobre as práticas do ensino tradicional e convencional. Isso porque possibilitou novos olhares sobre o uso das tecnologias e ferramentas educacionais, disseminando as possibilidades de pesquisa e acesso a bibliotecas digitais, cursos, palestras e materiais de diversas instituições de ensino, grupos de estudo *online*, enfim, um mundo virtual ilimitado que, se bem direcionado e utilizado, pode contribuir para ampliar os conhecimentos.

Outro ponto que percebemos é o fato de estimular os estudantes a gerenciar melhor seu tempo e responsabilidades, desenvolvendo habilidades de autogestão e disciplina, incentivando a proatividade na busca de informações e na realização de tarefas.

Tanto para professores quanto para estudantes, o aperfeiçoamento tecnológico e o repensar sobre as práticas pedagógicas analógicas para darem conta da aquisição de conhecimentos foi um sobressalto para uma ação pedagógica inclusiva e equitária.

Por outro lado, reforça que todo o aparato pedagógico, *online* ou analógico, disponível não dá conta, sozinho, de garantir o ensino-aprendizagem. Ainda que as ferramentas pedagógicas *online* e analógicas sejam extremamente valiosas, não podem substituir a importância da interação humana, pois há diversos fatores que precisam ser considerados para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo, sendo o suporte emocional, a capacitação dos professores, o engajamento dos alunos e o envolvimento da comunidade fundamentais, na medida em que estejam integrados.

#### 4.4 AS IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO NAS RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

A ausência de interação face a face altera significativamente a forma como professores e alunos se comunicam. A comunicação digital, embora eficiente em muitos aspectos, pode limitar a riqueza das interações pessoais e a capacidade de captar nuances emocionais e sociais. Além do mais, manter o engajamento dos alunos em um ambiente remoto foi um desafio contínuo. Durante a pandemia, a falta de uma presença física criou um sentimento de isolamento entre os alunos, conforme expuseram na entrevista, ao afirmarem a falta que sentiram dos colegas e professores durante as aulas remotas, conforme gráficos 51 e 52.

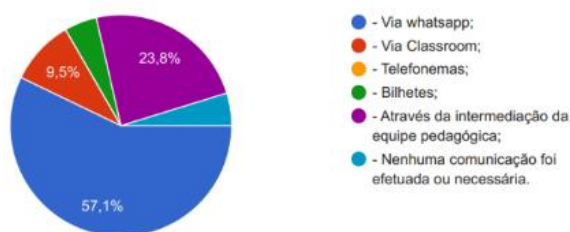
É importante entendermos as estratégias e a efetividade dessas ações na busca de manter o contato e interação com os estudantes, as quais tinham a intencionalidade de não deixá-los à deriva em seu processo escolar, seja para os estudantes que se utilizaram de recursos *online*

durante as aulas e, mais cuidadosamente, os estudantes das aulas por meio de atividades impressas, uma vez vivenciaram intensamente este distanciamento na relação entre professor e estudante, aumentando o risco de desistência e de desânimo frente aos estudos e às tarefas escolares.

O uso do *whatsapp* foi um facilitador e meio de agilizar a comunicação em todas as esferas profissionais durante a pandemia, e na educação não foi diferente. O uso que era mais restrito a assuntos administrativos e internos à escola tornou-se disseminado e amplamente utilizado, sendo necessário para se alcançar uma melhor efetividade pedagógica da escola, por meio da organização de grupos por turmas de estudantes e também pelo contato individual.

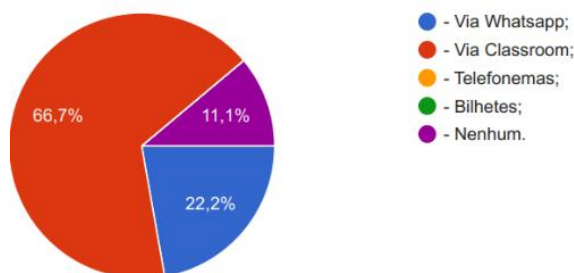
Esta organização que se expandiu com o advento da pandemia, perpassou e se mostrou permanente em todas as escolas, onde os gestores escolares vêm como recurso acessível e positivo ao vínculo escola x família até a atualidade.

Gráfico 45 - Comunicação e interação com os alunos durante o ensino remoto - atividades impressas



Fonte: Entrevista com Professores C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 46 - Comunicação e interação com os alunos durante o ensino remoto - recursos online



Fonte: Entrevista com Professores - Escola Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

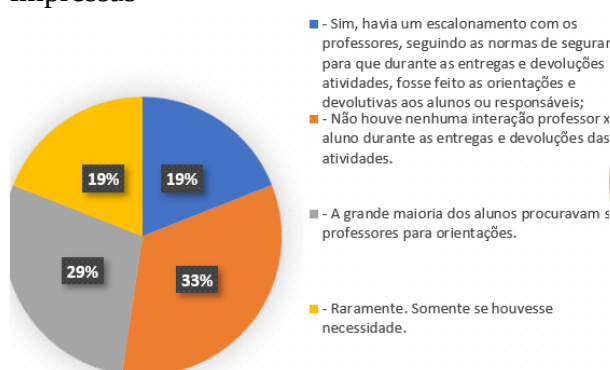
O gráfico acima, referente à estratégia de interação e comunicação utilizada pelos professores do CE do C Cely T. Grezzana, mesmo não ofertando o ensino remoto com recursos *online*, mostra que a comunicação via *whatsapp* foi o caminho encontrado por 57,1% dos professores; 23,8% o fizeram através da intermediação da equipe pedagógica, 9,5% via *classroom*; um percentual pequeno de 4,8% o fez por meio de bilhetes escritos.

Com relação a EE do C. Dois Irmãos, a comunicação e interação com os estudantes, durante o ensino remoto, prevaleceu via *classroom*, com 66,7% dos professores que utilizaram deste recurso como meio de manter o contato; 22,2% deles utilizaram o *whatsapp*, ficando este

recurso para comunicação, mais direcionado entre a gestão escolar e as famílias, e 11,1% não fez nenhum contato.

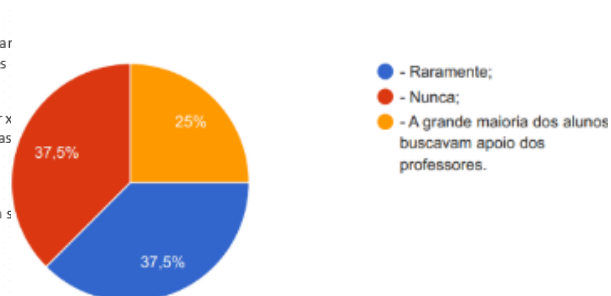
No sentido de nos assegurarmos com mais evidências a respeito desta interatividade professores x família/estudantes, questionamos os professores sobre as possíveis interações presenciais ou *online* com os estudantes e as famílias.

Gráfico 47 - Houve a interação presencial do professor x alunos durante a entrega e devolução das atividades - atividades impressas



Fonte: Entrevista com Professores CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 48 - Havia procura dos estudantes/pais/responsáveis por orientações e devolutiva das atividades - recursos *online*



Fonte: Entrevista com Professores – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Quando a pergunta foi se houve a interação presencial do professor x alunos durante a entrega e a devolução das atividades na Escola Celly Grezzana, a análise do gráfico acima deixou dúvidas em relação a esta ação desenvolvida na escola pelos professores, uma vez que não há unanimidade nas respostas, apresentando inconsistência e dúvidas em relação à organização escolar, no que se refere à presença dos professores no momento de entrega das atividades. Podemos observar que 33% dos professores afirmam que não houve nenhuma interação presencial com os estudantes; 29% responderam que havia procura dos estudantes por orientações; 19% ressaltam que raramente a interação acontecia, e outros 19% disseram que havia um escalonamento com os professores, para que, durante as entregas das atividades, fossem feitas as orientações e devolutivas aos estudantes ou responsáveis.

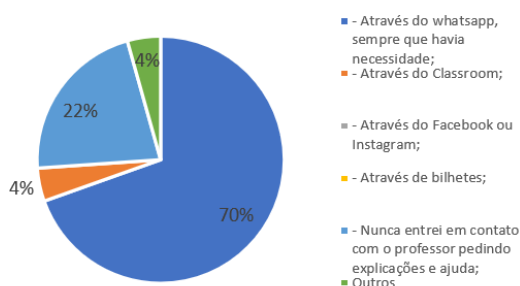
Na EE do C. Dois Irmãos, a questão da procura dos estudantes/pais/responsáveis por orientações e devolutiva das atividades caracteriza um percentual muito baixo, sendo que 37,5% afirmam que raramente havia, 37,5% que nunca houve, e somente 25% afirmaram que a maioria dos estudantes buscavam apoio de seus professores.

Do ponto de vista dos estudantes, e sobre esta relação deles com seus professores, já tivemos alguns indicativos nos gráficos anteriores que mostram como a ausência do professor

teve significância no processo de aprendizagem, no estímulo, na rotina de estudo, na mediação do conteúdo, como demonstram, por exemplo, os gráficos nº 25, 26, 35 e 36.

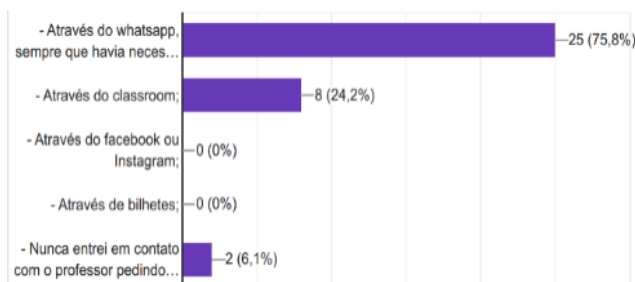
Abaixo, apresentamos os gráficos que confrontam as informações dos gráficos 46 e 47 sobre o contato professor x estudantes, sob a percepção dos estudantes.

Gráfico 49 - Como era o seu contato com o professor - atividades impressas



Fonte: Entrevista com estudantes CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 50 - Como era o seu contato com o professor - recursos *online*



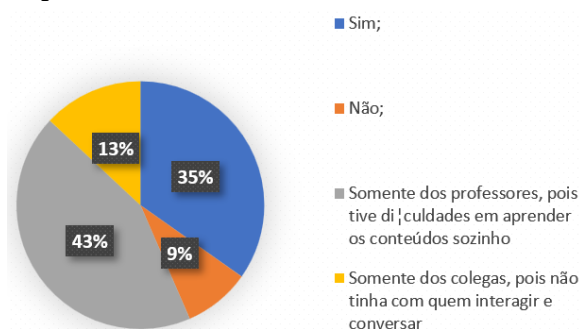
Fonte: Entrevista com estudantes – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Na CE do C. Celly Grezzana, 70% dos estudantes confirmaram, assim como os professores no gráfico nº 45, que o meio mais utilizado para manter contato entre eles e os professores foi através do *whatsapp*, mesmo numa escola que trabalhou com atividades impressas; 22% dos estudantes informaram que nunca entraram em contato, 4% que utilizaram o *classroom*, e outros 4% de outros meios não especificados.

Para os estudantes da EE do C. Dois Irmãos, não foi diferente: 75,8% dos estudantes mantiveram o *whatsapp* como meio principal de comunicação, 24,2% deles informaram que o vínculo comunicativo era através do *classroom*, e 6,1% informaram que nunca entrou em contato com seus professores.

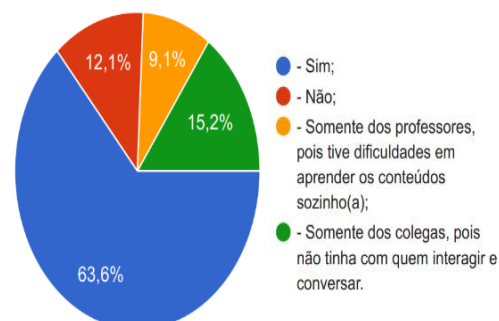
Dessa forma, a rapidez e a facilidade do uso do *whatsapp* contribuiu muito para a comunicação entre escola e família/estudantes no compartilhamento de informações organizacionais, do fluxo de atividades, de lembretes, de reuniões, dentre outros. Este foi mais um exemplo de recurso que a pandemia fez expandir, um meio tecnológico valioso na modernização e na melhoria da comunicação no ambiente educacional. Porém, a comunicação *online* não supriu a necessidade do contato presencial e diário, conforme apontam os gráficos abaixo.

Gráfico 51 - Sentiu falta dos colegas e professores na hora de estudar - atividades impressas



Fonte: Entrevista com estudantes CE do C. Cely T. Grezzana. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Gráfico 52 - Sentiu falta dos colegas e professores na hora de estudar - recursos *online*



Fonte: Entrevista com estudantes – EE do C. Dois Irmãos. Elaborado por Deniz Maria Batistus.

Para os estudantes da CE do C. Celly Grezzana, em relação à falta dos colegas e professores na hora de estudar, dos 23 estudantes, 43% deles responderam que sentiram falta dos professores, pois tiveram dificuldades em aprender os conteúdos sozinhos; 35% responderam que sentiram falta dos colegas e professores; 13% sentiram falta dos colegas, pois não tinham com quem interagir e conversar; somente 9% responderam que não sentiram falta nem dos colegas nem dos professores.

Com relação aos estudantes da EE do C. Dois Irmãos, houve congruência nas respostas com relação à escola anterior, sendo que a falta dos professores e colegas foi sentida por 63,6% dos estudantes; 15,2% deles relataram sentir falta somente dos colegas; 9,1% somente dos professores e 12,1% não sentiram falta da interação com colegas e professores.

Assim, mesmo mantendo um contato estratégico *online* com seus professores e estudantes, a interação presencial entre sujeitos é um ponto que não se substitui na rotina escolar, pois normalmente este meio ficava restrito a repasse de informações organizacionais do processo educativo (notas, pendências, lembretes, atividades, prazos, cronogramas), de modo que pouco contribuía para o aprofundamento ou compreensão dos conteúdos, disponibilizando postagem de vídeos ou áudios de explicação das atividades, disponibilidade de materiais extras para estudo e pesquisa, questionamentos sobre os conteúdos, entre outros, voltados à mediação de professor x conteúdos x estudante.

E, neste sentido, as informações obtidas e interpretadas, interligando meios tecnológicos e iniciativas de interação, mostram o quanto o isolamento social foi um macro impeditivo para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, nos obrigamos a reorganizarmos nossa rotina e adaptarmos nosso estilo, ritmo e organização de aprendizagem à uma rotina domiciliar de

estudo e, dentre tantas outras dificuldades, a ausência física dos professores e dos colegas trouxe impactos no desenvolvimento acadêmico, conforme eles mesmos relatam nos gráficos nº 35, 36, 37 e 38.

Estas informações nos chamam a atenção, e um dos pontos significativos, considerando-se a prática escolar de atendimento aos estudantes de forma *online*, durante o período de aulas remotas, foi de que o acesso aos recursos tecnológicos, por si só, não garantiu uma eficiência educacional, na percepção de estudantes e de professores, evidenciando que esses também não favoreceram a aprendizagem, conforme avaliado e ressaltados pelos próprios entrevistados nas respostas. Peixoto (2016) apresenta uma significativa reflexão sobre isto.

Não se trata de compreender apenas os efeitos das tecnologias digitais em rede na aprendizagem dos alunos, mas o que os alunos, como sujeitos sócio-históricos, fazem com as tecnologias no processo de superação de conhecimentos imediatos para o alcance de conhecimentos mais sistematizados. E mais, como todo esse processo repercute no desenvolvimento de suas funções mentais superiores (Peixoto, 2016, p. 374).

Tal argumento reflete exatamente no ponto em que professores e estudantes avaliaram quanto ao processo de aprendizagem, considerando-o como insatisfatório durante o período do ensino remoto, devido às inúmeras dificuldades que nem a tecnologia deu conta de suprir.

Peixoto (2016) ainda nos possibilita uma reflexão a respeito da ideologia neoliberal a quem as políticas educacionais submissas se dobram, e que impõe a inserção de recursos tecnológicos como salvadores dos problemas educacionais em nossas escolas, “[...] como se as tecnologias digitais se constituíssem em artefatos mágicos que colocassem os sujeitos num meio comunicacional necessariamente favorável aos processos educativos” (Peixoto, 2016, p. 2).

Pontuamos este fato, pois, ao propor a pesquisa tínhamos uma perspectiva de que o depoimento dos envolvidos no ensino remoto com a forma de recursos *online* dariam um *feedback* mais favorável ao processo de aprendizagem, em relação aos que tiveram o ensino remoto com a forma de atividades impressas, porém, evidenciamos pontos muitos semelhantes entre ambas.

E, neste sentido, ressaltamos, sobre o momento vivenciado na pandemia, sem muitas alternativas, sobrava a atitude de fazer o melhor com o que era permitido e possível, no entanto, vale lembrar que colocar o estudante diante de ferramentas educacionais e não dar o apoio e condução adequado e necessário é uma falsa e traiçoeira ideia, de que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrerão automaticamente. E foi o que aconteceu durante o ensino remoto, tanto na forma de atividades impressas quanto na forma de recursos *online*, foram

disponibilizados os recursos condizentes, porém, minimamente ou totalmente ausente de mediação do professor para auxiliar nas relações de aprendizagem.

Cabe lembrar o conceito de mediação, processo extremamente necessário para o desenvolvimento humano, em todos os aspectos da vida e, no processo educacional não seria diferente. A mediação vai além de colocar um instrumento ou alguém entre o sujeito e o objeto de estudo, simplesmente por estar ou para dizer que há uma ponte que liga ambos. Mediação é um processo de interrelação plena entre sujeitos e objetos, é um tornar e dar sentido ao processo de aprendizagem do outro, ou seja, como nos apresenta Peixoto (2016, p. 373): “[...] pensar a mediação como relação e não como coisa ou objeto”.

Neste contexto, o professor é a figura responsável por organizar e prever condições favoráveis para o desenvolvimento das áreas cognitivas, e, para que se estabeleça a assimilação dos conhecimentos sistematizados, deve-se instigar os estudantes para o envolvimento, a imersão no contexto e o desejo de aprender, conforme expõe, ainda, Peixoto (2016).

É neste sentido que, com a preocupação trazida pelos professores com relação à aprendizagem, e com o modelo educacional que tivemos que nos adaptar e implantar durante a pandemia, precisamos ressaltar que foi algo imediato, necessário e sem alternativas mais viáveis. Identifica-se, neste contexto, um risco eminente ao qual temos que nos ater: uma ideia colocada em diferentes dimensões do pós-pandemia de que a tecnologia tudo resolve e tudo deve estar vinculado a ela, tomando-a como salvadora de todos os problemas educacionais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa tecemos algumas considerações que buscam dar conta do momento em que esta investigação chega a seu final, uma vez que está implicada com a característica deste estudo de mestrado.

A respeito da história educacional rural do Brasil, fica eminente a falta de interesse em tratar a educação dos povos do campo com cuidado às especificidades e condições regionais que caracterizam a diversidade do país. Na observação da legislação que apontamos neste estudo, percebemos uma importante significância, para a universalização do ensino à toda população brasileira, uma vez que, mesmo se identificando precariedades estruturais, didáticas, de formação profissional e tecnológica, traz em seu contexto possibilidades de lutar por melhorias para a educação destes povos.

Porém, cabe destacar que, nesta perspectiva da educação no campo, as conquistas que foram e são oriundas dos debates e lutas dos MSP e suas organizações explicitam o desejo pela igualdade e equidade de direitos a todos os cidadãos em uma proposta de educação que vá além da aquisição da leitura e da escrita, alcançando uma condição de formação e educação plena, como lhes é de direito.

Neste sentido, compreendemos o final dos anos 1990 como um marco na história educacional do país, quando se instituiu uma possibilidade maior de universalizar o direito à educação, por meio de políticas públicas educacionais de educação do campo, reconhecidas nos diversos elementos apresentados nesta pesquisa, desde o âmbito nacional até os contextos estaduais e municipais. Trata-se também de reconhecer as lutas dos MSPdo C, para que se tornasse real uma proposta de educação como política educacional, que desse voz e espaço aos povos do campo.

A visão que pauta a educação do campo, enquanto modalidade educacional, vai além de uma proposta curricular conteudista, trata-se de garantir uma educação integral, na qual se possibilite aos sujeitos assumirem sua realidade, dando direção aos processos de seu modo de vida e reconhecendo-se como protagonistas da história.

A conceituação e terminologia “no e do” campo vem neste sentido de – no – garantir que estes povos tenham assegurado o direito de serem educados no lugar onde vivem, que ali se tenha escola com a qualidade que se propõe a todas as outras escolas no país, e – do – que se parta de suas realidades e de seus projetos de futuro, a fim de que possam ter reconhecidos seu modo de vida, seu trabalho, sua cultura e as perspectivas de projetos de educação e de desenvolvimento.

A escola, num sentido social, ocupa um espaço muito importante não somente para os estudantes, mas para toda a comunidade, visto ser um espaço que possibilita mudanças pessoais e sociais, por meio de um ambiente onde o estudante encontra condições de acessar os conhecimentos historicamente produzidos, capacitando-se para a transformação de seu meio e de sua vida pessoal, uma vez que desenvolveu habilidades sociais, cognitivas e psíquicas para agir e intervir na sociedade.

Considerando esta perspectiva, a disparidade de estrutura das escolas públicas no/do campo ainda é muito presente não somente no país, mas também no contexto estadual e regional. No período da pandemia da covid-19, com o ensino remoto, por meio de aulas na forma de recursos *online* ou atividades impressas, buscaram-se as condições básicas necessárias para a oferta de um bom atendimento e desenvolvimento do estudante, oportunizado de maneiras distintas, seguindo as condições da comunidade escolar.

Neste contexto de ensino remoto desnudou-se a fragilidade das condições das escolas, especificamente das escolas públicas no/do campo. Constatamos que ainda estamos aquém do necessário nestas escolas em diversas dimensões, como estrutura física e humana, acesso e qualidade das tecnologias (computadores, internet), quadras esportivas, salas de aula salubres e adequadas, água potável, energia elétrica, sanitários e alimentação escolar, que ainda se encontram num processo lento de estruturação.

Junto às condições estruturais das escolas, identificamos, também, que a educação que é realizada no campo encontra outras dificuldades diretamente relacionadas às políticas públicas e aos projetos de desenvolvimento destes territórios rurais. Dentre eles, as diferentes condições sociais das famílias que obrigam os estudantes a estar no trabalho e na produção, contribuindo economicamente com a família, a falta de vínculos com o ensino e o estudo, os problemas de saúde e mesmo a gravidez na adolescência, a distância da escola e turnos únicos disponíveis para estudar, muitas vezes, acrescido pelos problemas de fechamento das escolas e do transporte escolar. Estes são alguns fatores que travam o avanço educacional, assegurando o acesso e a permanência dos estudantes.

O processo educacional no campo melhorou em certa medida, nas últimas três décadas, mas, de modo geral, ao se tratar de investimentos à estrutura física e de materiais (tecnológicos ou não), observamos, ainda, um processo lento e fragmentado. Como exemplo, temos o período da pandemia que, de certa forma, melhorou e aparelhou as escolas como o sinal de internet, algo extremamente necessário durante o período, exigindo um investimento pontual e emergencial por parte da SEED. Porém, mesmo com esta medida direcionada, tivemos, durante o período do ensino remoto, muitas escolas em que o contato com os estudantes só foi possível

na forma de atividades impressas, uma vez que a comunidade e a escola não apresentavam condições instrumentais de acesso às aulas na forma de recursos *online*.

Nesta situação, considerando o contexto social dos estudantes, o CE do C Cely T. Grezzana, uma das escolas investigadas, optou em atender todos os estudantes, unanimemente, com atividades impressas; deste modo, cerca de 91% dos estudantes realizaram atividades impressas, enquanto 9% deles informaram que acompanharam as aulas via *online*. Na opção feita pela escola, pode ter tido a intenção de que a padronização de atendimento educacional fosse redundar na ideia de equidade de acesso, que indetificamos ser uma falsa ideia, uma vez que o mesmo número, ou seja, 91% dos estudantes informaram dispor de equipamentos tecnológicos (notebook e celular), e 96% dispor internet em suas casas.

Outro ponto relevante é em relação aos estilos de aprendizagem, uma vez que diante da diversidade de características que se encontram numa turma, ofertar somente uma possibilidade para os alunos serem inseridos no processo educacional é limitar sua expansão e participação, considerando as aptidões e as potencialidades de manifestação da aprendizagem e dos conhecimentos. Considerando este cenário, haveria possibilidade de realizar as aulas com recursos *online*, aumentando a possibilidade de interação e mediação pedagógica? Consideramos que, diante da importância e relevância da mediação do professor no processo de aprendizagem, as atividades impressas limitaram a aprendizagem dos estudantes, uma vez que não houve intervenção do professor, e o potencial familiar para auxiliar na compreensão dos conteúdos, também, foi limitado.

A EE do C Dois Irmãos, também investigada neste trabalho, permitiu que todos os estudantes tivessem ensino remoto na forma de aulas com recursos *online*. Sob o olhar da mediação e de envolvimento de professor x estudantes, mostrou-se um recurso mais viável. Porém, mesmo neste ambiente diário de contato entre professores e estudantes, os entraves causados pelo sinal de internet precário e equipamentos (celulares) não apropriados foi impeditivo para a plena participação dos estudantes nas aulas. Com relação à compreensão dos conteúdos e ao rendimento acadêmico, não foi suficientemente o esperado, conforme o exposto tanto por professores quanto por estudantes.

No entanto, um ponto favorável é que os professores tinham a possibilidade de, em tempo real, interagir verbalmente com os estudantes e direcionar, em aula, procedimentos avaliativos que respaldavam para a intervenção pedagógica. Para os estudantes, cabia a maturidade e o comprometimento de manterem-se ativos, sem dispersão em outras atividades, uma vez que foi comum participar das aulas com a câmera desligada, devido à baixa conectividade da internet.

Nas duas escolas investigadas, foram ônus e bônus de um encaminhamento educacional pontual e emergencial, que evidenciou muitas lacunas no sistema organizacional e estrutural das escolas públicas. Um ponto interessante que observamos quanto aos professores foi a superação de suas inseguranças e incertezas para se adaptarem ao momento, mantendo vivo o processo escolar, não somente para a validação do ano letivo, mas buscando garantir o processo de ensino-aprendizagem.

É notório que houve um significativo avanço no conhecimento do uso das tecnologias e no constante replanejamento da ação pedagógica para atender as especificidades coletivas e individuais dos estudantes. Foi um processo de inúmeras adaptações e reconhecimento da importância social da escola e de seus envolvidos, principalmente, no que diz respeito ao que ensinar, como ensinar e porque ensinar.

A restrição física impôs a busca por meios que proporcionassem o diálogo e a interação entre estudantes e professores, e entre estudantes e estudantes da melhor maneira possível, a fim de manter vivo um vínculo, mesmo que distantes fisicamente, e, nesta intencionalidade de envolver e tornar-se presente na vida dos estudantes, não faltaram esforços de toda a equipe gestora e pedagógica, para não deixar nenhum estudante à deriva ou às margens do processo escolar.

A vinculação e participação dos estudantes desde o início das aulas remotas apresentadas via TV aberta, YouTube, aplicativos, Google *Classroom*, trilhas de aprendizagem e, posteriormente, da inserção das aulas via *MEET* com seus próprios professores, foi de intenso trabalho de todos para a aceitação, a familiarização, o domínio e a utilização diária dos novos instrumentos pedagógicos. Para o segundo momento, tal ação tornou-se parte habitual e corriqueira no processo de ensino aprendizagem, onde se exigiu disciplina, organização, persistência e determinação.

Diante deste trajeto adaptativo, o ressignificar fez todo sentido, não só no contato presencial, simplesmente, mas no valor que esta ação tem na vida de todos. No caso da escola, o planejar passou a ser mais que um aglomerado de conteúdos e estratégias, pois tinha que fazer sentido ativo aos professores e estudantes que estavam distanciados. Assim, também o ato de avaliar mostrou o limite de fazê-lo apenas como atribuição de notas, com foco quantitativo, sem um sentido qualitativo ao trabalho planejado e replanejado.

Professores e estudantes sentiram, no processo do ensino remoto durante a pandemia, o quanto a presença de ambos significa para que a escola tenha sentido e a aprendizagem se constitua significativamente, pois ambos se entrelaçam num processo mútuo de crescimento e de aprendizagem, que denominamos Mediação. Observamos que antes da pandemia, esta

dimensão era bastante acentuada em todo o sistema de educacional, contudo, com as mudanças pedagógicas do ensino remoto, podemos aferir que pela utilização dos recursos tecnológicos e das atividades impressas, a falta de mediação do professor deixou lacunas na aprendizagem dos estudantes que, certamente, levarão um bom tempo para serem superadas e, talvez, esta recuperação nunca ocorra de forma satisfatória.

Esta é uma das contribuições da nossa pesquisa, o entendimento da importância da mediação para a aprendizagem em sala de aula presencial, ou seja, outras estratégias pedagógicas utilizadas no ensino remoto podem e devem ser vetores de contribuição e de estratégias de aprendizagem, mas são insuficientes ou pouco efetivas para substituir o processo de mediação. O contexto da pandemia enfatizou que a efetivação da mediação é necessária num contexto de diálogo, troca de experiências, resoluções de problemas e desafios acadêmicos, que proporcionem aos estudantes questionarem e levantarem possibilidades, dúvidas e questões e, neste sentido, constatamos suas limitações ou inexistência durante o ensino remoto.

No cenário de aulas remotas, há fatores que ficaram muito evidentes em ambas as escolas, e que impactaram naquele momento o processo de aprendizagem. Este distanciamento do espaço escolar mostra, também, o quanto ele é significativo e agrega recursos para a formação humana, o que se visibilizou pela falta de recursos e acesso aos livros, aos instrumentos tecnológicos, ao espaço físico adequado e ao tempo destinado ao estudo nas famílias do campo.

Assim, mesmo com restrições mais ou menos acentuadas nas famílias e aos professores, a rotina imposta pelo formato remoto de ensino no período da pandemia apontou para a construção de outra lógica no espaço escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Não seremos os mesmos, no sentido profissional e pessoal, pois foi um tempo de muito aprendizado e evolução. Estas constatações a respeito do ensino remoto, na perspectiva de duas escolas com atendimentos educacionais distintos durante este período, nos apontam que mesmo com metodologias diferentes, os estudantes trouxeram queixas semelhantes quanto às suas dificuldades no processo de aprendizagem, como o fato da dificuldade em compreender os conteúdos e, por consequência, a dificuldades em desenvolver as atividades.

Nesta busca pela compreensão no desenvolvimento às atividades impressas e às que se encaminhavam com os recursos *online*, a internet foi um recurso muito utilizado para buscar compreender e resolver as atividades, uma utilização que não atingiu o ideal como instrumento de aprendizado, mas expandiu seu uso para além do lazer em redes sociais.

Esta pesquisa nos trouxe um ganho significativo na percepção e implementação do uso das tecnologias no processo educacional, evidenciando que todo e qualquer recurso, seja ele

analógico ou tecnológico, deve ser envolto de um bom planejamento e interatividade professor x estudantes x conteúdos, ainda mais neste momento em que a SEED mantém ativas todas as plataforma e aplicativos educacionais, adquiridos durante o ensino remoto, e que são, diariamente, controlados em seus acessos e utilização pelos professores e estudantes, por meio de relatórios (BI).

Esta dinâmica evidencia a necessidade de expansão de pesquisas onde se avalie o processo de uso desses recursos no contexto educacional diário, contemplando o planejamento pedagógico, a interação dos sujeitos envolvidos e o produto final, qual seja, a aprendizagem do estudante, a apropriação do conhecimento. Compreendemos que as tecnologias *online* ao serem utilizadas, precisam resguardar que são ferramentas pedagógicas de apoio, e não ferramentas milagrosas e únicas para o aprendizado.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

ARRUDA, Eucidio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista Eletrônica**, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o+remota+emergencial+-+elementos+para+pol%C3%ADticas+p%C3%ABlicas+na+educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira+em+tempos+de+Covid-19.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/editor,+4.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

BASTOS, Alice Beatriz Barretto Izique. **Wollon e Vygotsky**: psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BRASIL. Missões Rurais de Educação: experiência de Itaperuna. Uma tentativa de organização da sociedade. **Série Estudos Brasileiros**, nº 03. Rio de Janeiro, 1952. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/mrurais.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1962.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Congresso Nacional. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** – IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/palmas/panorama>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36/2001**: da relatora Edla de Araújo Lira Soares. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Processo 23001000329/2001–55. Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 3 de abril de 2002 – CNE/CEB. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf). Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010 – CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_04\\_14.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf). Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.960**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Ministério da Educação. MEC. Aprovada em 15 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Fórum Nacional de Educação do Campo** – FONEC. Dossiê Educação do Campo: documentos 1998–2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. Disponível em:



[https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie\\_Educacao\\_do\\_Campo\\_Ebook-1.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19**. Nota Técnica: Todos pela Educação, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/01/433.pdf>. Acesso em: 4 out. 2023.

BRITO, Glaucia da S.; GARCIA, Marilene S. dos S.; MORAIS, Felippie A. F. de; MATEUS, Marlon de C. **A reconfiguração das aulas no período de pandemia**: percepções dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná – Brasil. Grupo de Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias Educacionais – GEPPETE. Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/MESTRADO%20UNIOESTE%2021/PROJETO%20MESTRADO%20UNIOESTE/texto%20pandemia%20x%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BONAMIGO, Carlos A.; CARDOSO, Daniele. Multianos, multisseriadas e novos fechamentos de escolas: a Educação do Campo no Sudoeste do Paraná entre 2020 e 2021. In: BONAMIGO, Carlos Antônio; GHEDINI, Cecília Maria (orgs.). **Dicionário da educação do campo**: desafios de construir novas referências históricas. Chapecó: Livrologia, 2022. (Coleção GEFHEMP; 02).

CABANA, Samuel; ARAÚJO, Irani Batista de; PASIN, Juliana Fátima Serráglio. **Ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA)**: discurso(s), realidade e plataformas desiguais. Revista Diálogos Interdisciplinares. Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPPFIP/UFMS/CPAQ, 2023.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques; CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 4).

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5). Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257–265.

CAMPOS, Marília; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. Educação básica do campo. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 237–244.

CASTRO, César Nunes de; PEREIRA, Caroline Nascimento. **Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano**. Texto para discussão. Brasília: IPEA, 2021.

COSTIN, Claudia. **A escola na pandemia** [livro eletrônico]: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Do direito à educação do campo: a luta continua. **Revista Aurora**, ano III, n. 5, dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1218>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ESTEBAN, M. Tereza (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

FACHIN, Odilia. **Fundamentos de metodologias**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

FERNANDES, I. L. C. Educação do campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 2, 2013. DOI: 10.14393/REP-2012-20299. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20299>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma**. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos\\_Bloco\\_I/02\\_-\\_Gaudencio\\_Frigotto\\_-\\_Projeto\\_societ%C3%A1rio\\_contra-hegem%C3%B4nico\\_e\\_EdoC.pdf](https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos_Bloco_I/02_-_Gaudencio_Frigotto_-_Projeto_societ%C3%A1rio_contra-hegem%C3%B4nico_e_EdoC.pdf). Acesso em: 9 ago. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; GERALDI, João Wanderley. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alli, 2010.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da educação do campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2015.

GHEDINI, Cecília Maria. **Educação popular e referências formativas: elos que enraízam o projeto educativo da educação do campo no Brasil**. Editora Unijuí, ano 32, n. 101, jan./abr. 2017. p. 52–80. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/6009-Texto%20do%20artigo-31197-1-10-20170705%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/6009-Texto%20do%20artigo-31197-1-10-20170705%20(2).pdf). Acesso em: 25 maio 2023.

GEFHEMP – **Grupo de Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares**. UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/campus-francisco-beltrao/grupos-de-pesquisa-francisco-beltrao/gefhemp/acervo>. Acesso em: 15 ago. 2023.

HADDAD, Sergio. Direito à educação. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 217–224.

KIRCHNER, Elenice A. Desafios da educação em tempos de pandemia. In: MAYER, L.; SCHUTZ, J. A.; PALÚ, J. (orgs.). **Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 45.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Maria Gloria; MOURA, Adriana Ferro. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 98–106, 2014.

MEC/UNESCO. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324–331.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 585–594.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 451–457.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação**. Periódicos UFSM. Edição: 2008 – Vol. 33 – No. 01. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19>. Acesso em: 25 maio 2023.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary Nascimento. Psicologia da aprendizagem. 3. ed. **Rev. Fortaleza**: Eduece, 2015. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431616/2/Livro\\_Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431616/2/Livro_Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf). Acesso em: 27 out. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>. Acesso em: 6 out. 2023.

PALUDO, Conceição. **Educação popular como resistência e emancipação humana.**

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 maio 2023.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. **Resolução n.º 4.783/2010.** Instituição da Educação do Campo como Política Pública Educacional. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=69377>. Acesso em: 8 dez. 2020.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB nº 1011/10.** Consulta sobre as normas e princípios para a implementação da educação básica do campo no sistema estadual de ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das escolas do campo. Curitiba, 2010a.

Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_11818_pa_ceb_1011_10.pdf?query=normas)

[PR\\_11818\\_pa\\_ceb\\_1011\\_10.pdf?query=normas](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_11818_pa_ceb_1011_10.pdf?query=normas). Acesso em: 10 dez. 2022.

PARANÁ. **Orientação nº 003**, de 17 de maio de 2011. Orientações sobre mudança da nomenclatura nas escolas/colégios do campo. DEDI/SEED, Curitiba, 2011.

PARANÁ. **Lei n.º 12.960**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PARANÁ. **Parecer Normativo nº 01/2018** – CEE, de 14 de setembro de 2018. Ratificação das normas gerais exaradas pelo CEE/PR para a oferta de educação do campo e normas complementares para a cessação de escolas do campo. Curitiba, 2018. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_6_pa_cp_normativo_01_18.pdf?query=64/2012-cee/ms)

[PR\\_6\\_pa\\_cp\\_normativo\\_01\\_18.pdf?query=64/2012-cee/ms](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_6_pa_cp_normativo_01_18.pdf?query=64/2012-cee/ms). Acesso em: 10 dez. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Ações da Seed concernentes à**

**pandemia Covid-19.** 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Acoes-Seed-pandemia-Covid19>. Acesso em: 9 out. 2023.

PARANÁ. **Resolução n.º 1.522/2020** – SEED. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. 2020. Disponível em:

[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-05/resolucao\\_gsseed\\_1522\\_2020.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_gsseed_1522_2020.pdf). Acesso em: 8 dez. 2022.

PARANÁ. **Decreto n.º 4.960/2020.** Institui o "Comitê volta às aulas". 2020. Disponível em:

<https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4960-2020-parana-institui-o-comite-volta-as-aulas>. Acesso em: 8 dez. 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4230**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do

Coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4230-2020-parana-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 28 mar. 2023.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP nº 01/20**, de 31 de março de 2020. Institui regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do sistema estadual de ensino do Paraná em decorrência da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Curitiba, 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-01-20\\_5f80592d61820.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-01-20_5f80592d61820.pdf). Acesso em: 28 mar. 2023.

PARANÁ. **Resolução nº 1.016/2020**, de 03 de abril de 2020. Estabelece, em regime especial, as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Curitiba, 2020. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/edu/resolucao\\_n1016\\_2020\\_gs\\_seed\\_pr\\_regime\\_especial\\_aulas\\_nao\\_presenciais\\_covid19.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/edu/resolucao_n1016_2020_gs_seed_pr_regime_especial_aulas_nao_presenciais_covid19.pdf). Acesso em: 28 mar. 2023.

PARANÁ. **Resolução nº 1.249/2020 – GS/SEED**, de 20 de abril de 2020. Dispõe sobre a adequação do calendário escolar de 2020 para a Rede Pública Estadual de Educação Básica. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1qNklaAuLTZCrD6ku-kPZc0cdiVOnhxOZ/view>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PARANÁ. **Processo nº 32/2020**, de 31 de março de 2020 – CEE. Institui regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do sistema estadual de ensino do Paraná em decorrência da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Curitiba, 2020. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao\\_01\\_20\\_alt\\_02\\_e\\_03-20\\_0.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

PARANÁ. **Ofício circular nº 041/2020 – DEDUC/SEED**. Procedimentos para o atendimento dos estudantes no Google Classroom. Curitiba, 2020.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PARANÁ. **Censo Escolar 2022**. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/41-parana/censo-escolar>. Acesso em: 23 jul. 2023.

PARANÁ, Governo do. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Estadual do Campo Dois Irmãos. São João, 2023a.

PARANÁ, Governo do. **Projeto Político Pedagógico**: Colégio Estadual do Campo Cely Tereza Grezzana. Chopinzinho, 2023b.

PARANÁ. **Relatório Estatística do Resultado Final – SERE**. Secretaria Estadual de Educação. Curitiba, 2023c.

PARANÁ. **Ações da Seed concernentes à pandemia Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Acoes-Seed-pandemia-Covid19>. Acesso em: 22 jul. 2023.

PARANÁ. **Consulta Escola**. Disponível em:  
<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=35a>. Acesso em: 23 jul. 2023.

PEIXOTO, Joana. **Tecnologias e relações pedagógicas**: a questão da mediação. Revista Educação Pública. Educação e seus sentidos no mundo digital, v. 25, n. 59, p. 367-379, maio/ago. 2016.

PONTES, Maria Lucia. Sujeitos coletivos de direitos. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 724-732.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira *et al.* **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

RAMBO, Nestor Francisco. A educação em rede em época de pandemia e pós-pandemia: por uma vida mais solidária e de acolhimento, para as epidemias e crises se repetirem menos! In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 107-122.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 1. ed. Brasileira. Liber Livro, 2010. v. 1, p. 13-44.

SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia**. 36. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHIOCHET, Fernanda Cristina; BATISTUS, Deniz Maria. A educação do campo na região sudoeste do Paraná: desafios ao fortalecimento e rearticulação das escolas públicas localizadas no campo – 2020. In: BONAMIGO, Carlos Antônio; GHEDINI, Cecília Maria (orgs.). **Educação do campo**: desafios de construir novas referências históricas. Chapecó: Livrolgia, 2022. (Coleção GEFHEMP; v. 02).

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José Antônio. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, 2020. Disponível em:  
<https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 13 maio 2024.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação. Disponível em:  
[https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursosobjetosaprendizagem/sforn\\_mediacao.pdf](https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursosobjetosaprendizagem/sforn_mediacao.pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, Cristina Elisabete P. N. da. **Os impactos da Covid-19: um estudo com alunos de famílias da agricultura familiar do município de Santa Helena-PR.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/covidensinoagriculturafamiliar.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

SILVA, Gilmara Belmiro da; GASPERIN, João Luiz. **A mediação pedagógica em Vigotski, Comênio, Herbart, Dewey e Skinner.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de; RAMOS, Michael Daian Pacheco. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 806-823, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOUZA, Maria Antônia. De educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & sociedade**, v. 29, n. 105, 2008, p. 1089-1111. Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Educacao\\_do\\_campo\\_politicas\\_praticas\\_pedagogicas\\_e.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Educacao_do_campo_politicas_praticas_pedagogicas_e.pdf). Acesso em: 17 jun. 2023.

SOUZA, Maria Danieli Ferreira de. **O processo de ensino e aprendizagem remoto e os desafios da prática pedagógica efetivada na pandemia: um estudo nos quintos anos do ensino fundamental na rede municipal de Irati-PR.** Universidade Estadual do Centro Oeste-Unicentro. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ. Irati, 2022.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política educacional e educação do campo. In: **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 569-576.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 11 jan. 2023.

VALLE, Paulo Dala; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 01/2018. p. 139-153.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APÊNDICE

### ENTREVISTAS: CE DO C CELLY T. GREZZANA (PROFESSORES DO IMPRESSO)

1. Você atuou na escola durante o ensino remoto nos anos de:  
☐ 2020 e 2021  
☐ 2020  
☐ 2021
2. Quais materiais você teve acesso para desenvolvimento das aulas? (Múltipla escolha)  
☐ Livros didáticos;  
☐ Atividades prontas na internet;  
☐ Conteúdo online;  
☐ Material disponibilizado pela SEED nas Trilhas de Aprendizagem;  
☐ Outros: Quais?
3. Quais recursos utilizou como instrumentos prioritário para suas aulas fossem acessíveis por meio da apostila?  
☐ Exercícios para completar;  
☐ Leitura e interpretação;  
☐ Pesquisas em livros didáticos;  
☐ Questionários;  
☐ Questões objetivas  
☐ Questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso e de associação;  
☐ Questões autoexplicativas e intuitivas.
4. Qual a estratégia utilizada pela escola para entregar as atividades aos estudantes?  
☐ Cada professor organizava suas atividades e encaminhava à equipe pedagógica e esta distribuía aos estudantes;  
☐ Havia um calendário de entregas e, no dia marcado, os professores faziam a entrega e explicações;  
☐ Eram entregues por algum profissional da escola disponível em dias aleatórios, conforme a disponibilidade das famílias, estudantes ou vizinhos em retirar.
5. Qual sua experiência em relação a elaboração do material impresso?  
☐ Foi exaustivo, pois havia muita preocupação se o estudante iria compreender ou não o conteúdo.  
☐ Foi preocupante, porém as questões eram autoexplicativas e o material de apoio era muito bom.  
☐ Foi preocupante, pois mesmo com o material bem elaborado, sabia-se das dificuldades acadêmicas dos estudantes;  
☐ Os professores tinham um bom material de subsídio para elaboração das atividades a serem encaminhadas aos estudantes, portanto, as mesmas foram apropriadas e atenderam o propósito de aprendizagem.



6. Qual foi o seu nível de dificuldades no desenvolvimento do material impresso?

- ☐ Nenhuma dificuldade, pois eu conhecia os estudantes e o material que utilizei para elaborar as atividades eram muito bons.
- ☐ Nenhuma dificuldade, pois mesmo não conhecendo muito bem os estudantes, foi só seguir meu planejamento;
- ☐ Muita dificuldade, pois os estudantes teriam que compreender o conteúdo sozinhos, então, as questões deveriam ser muito bem pensadas;
- ☐ Outras: \_\_\_\_\_

7. O que mais dificultou seu trabalho durante as aulas remotas? (Múltipla escolha)

- ☐ Alunos não terem acesso à internet e a equipamentos tecnológicos para participação às aulas online;
- ☐ Conhecimento e domínio dos app (Classroom, Meet, Redação PR, entre outros);
- ☐ Falta de equipamentos adequados (notebook, computador, internet, mesa digital, entre outros.);
- ☐ Falta de internet;
- ☐ Baixa qualidade na velocidade e capacidade da Internet;
- ☐ Falta de apoio pedagógico;
- ☐ Participação dos alunos nas aulas;
- ☐ Falta de uma metodologia mais adequada para as aulas;
- ☐ Distanciamento físico/afetivo dos alunos;
- ☐ Acompanhamento e apoio dos pais;
- ☐ Outras. Quais?.....

8. Como se realizava a seleção de atividades para montar o material das apostilas impressas? (Múltipla escolha)

- ☐ Das Trilhas de Aprendizagem;
- ☐ Livro Didático;
- ☐ Livro didático e Trilhas de Aprendizagem;
- ☐ Outros.

9. Quais as metodologias mais utilizadas por você, durante as aulas remotas? (Múltipla escolha)

- ☐ Exercícios para completar;
- ☐ Leitura e interpretação;
- ☐ Pesquisas em livros didáticos;
- ☐ Questionários;
- ☐ Questões objetivas
- ☐ Questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso e de associação;
- ☐ Questões autoexplicativas e intuitivas.

10. As atividades disponibilizadas nas Trilhas de Aprendizagem:

- ☐ Contemplavam adequadamente os conteúdos do ano escolar;
- ☐ Não contemplavam os conteúdos do ano escolar;
- ☐ Era utilizado como subsídio de planejamento somente, a partir dele, eram selecionadas as questões conforme condição dos alunos.

11. Com quais critérios se realizava a seleção de atividades que iam compor o material impresso? (Múltipla escolha e aberta)

- ☐ Considerando a possibilidade de acesso à rede de internet para subsidiar a pesquisa do aluno;
- ☐ Considerando o nível de conhecimento do aluno (capacidade x dificuldades);
- ☐ Considerando o espaço familiar como apoio para o estudo;
- ☐ Considerando o acesso e disponibilidade dos materiais para estudo e pesquisa disponível aos alunos;
- ☐ Seguia-se na íntegra a ordem das questões sugeridas nas trilhas.
- ☐ Outros.

12. Como era feito a devolutiva aos alunos que realizavam as atividades impressas? (Múltipla escolha)

- ☐ Assim que finalizada a correção, devolvia-se a mesma com as orientações para correção;
- ☐ Assim que corrigida as atividades, se houvesse necessidade, era formulada novas questões com novos materiais (textos, resumos, explicações, ...) para facilitar a compreensão e retomar o conteúdo;
- ☐ Era repassado as situações à equipe pedagógica, que as repassava aos pais ou alunos na entrega das atividades;
- ☐ Não havia tempo hábil para realizar as devolutivas aos alunos.

13. Os alunos conseguiam retirar e entregar quinzenalmente as atividades impressas?

- ☐ Todos;
- ☐ A minoria;
- ☐ A maioria.

14. As atividades retornavam desenvolvidas pelos alunos?

- ☐ Sim;
- ☐ Não;
- ☐ Parcialmente.

15- Na sua opinião, houve impeditivos para a participação dos estudantes e realização das atividades? (Múltipla escolha)

- ☐ Sim, de recursos tecnológicos (equipamentos incompatíveis, internet, ...);
- ☐ Sim, tinham que revezar o tempo para o trabalho/ ajuda em casa;
- ☐ Sim, apoio da família na disciplina de estudo;
- ☐ Não, tinham recursos e apoio adequados;
- ☐ Outros.

16. Como se deu a sua comunicação e interação com os alunos durante o ensino remoto? (Múltipla escolha)

- ☐ Via whatsapp;
- ☐ Via Classroom;
- ☐ Telefonemas;
- ☐ Bilhetes;
- ☐ Através da intermediação da equipe pedagógica;
- ☐ Nenhuma comunicação foi efetuada ou necessária.

17- Houve a interação presencial do professor x alunos durante a entrega e devolução das atividades?

- ☐ ( ) Sim, havia um escalonamento com os professores, seguindo as normas de segurança, para que durante as entregas e devoluções das atividades, fosse feito as orientações e devolutivas aos alunos ou responsáveis;
- ☐ ( ) Não houve nenhuma interação professor x aluno durante as entregas e devoluções das atividades.
- ☐ ( ) A grande maioria dos alunos procuravam seus professores para orientações.
- ☐ ( ) Raramente. Somente se houvesse necessidade.

18. Como você desenvolveu as avaliações de seus alunos durante o ensino remoto. (Múltipla escolha)

- ☐ ( ) Através de provas e trabalhos planejadas especificamente para este fim;
- ☐ ( ) Através das atividades quinzenais devolvidas por eles;
- ☐ ( ) Pelo controle de atividades entregues;
- ☐ ( ) Outros.

19. Qual sua percepção a respeito da aprendizagem dos alunos durante o ensino remoto?

- ☐ ( ) Não há evidencias significativas de perdas na aprendizagem;
- ☐ ( ) Significativas perdas em todas as áreas (linguagem, exatas e humanas);
- ☐ ( ) Foi boa a aprendizagem, não havendo grandes diferenciações em relação ao presencial;
- ☐ ( ) São intensos os prejuízos acadêmicos durante o ensino remoto;
- ☐ ( ) Grande diferença na aprendizagem em relação aos que participaram das aulas online.



**ENTREVISTAS: ESTUDANTES DO CE DO C CELLY T. GREZZANA  
(MATERIAL IMPRESSO)**

01. Você estudou na Escola Est. do Campo Dois Irmãos em:

- ☐ 2020 e 2021
- ☐ Somente em 2020
- ☐ Somente em 2021
- ☐ Nenhuma das opções

2. Em qual ano escolar você está?

- ☐ 7º ano
- ☐ 8º ano
- ☐ 9º ano
- ☐ 1º ano EM

3. Dê que forma você acompanhou as aulas durante a Pandemia? (Múltipla escolha)

- ☐ Online, através das Meets e do Classroom;
- ☐ Somente no Classroom;
- ☐ Somente pelas Meets;
- ☐ Atividades enviadas pelo whatsapp;
- ☐ Assistindo as aulas pela TV (aula Paraná) e fazendo as atividades;
- ☐ Somente através das atividades impressas que a escola encaminhava;
- ☐ Não participou de nenhuma forma.

4. Você tem acesso diário a qual recurso tecnológico?

- ☐ Tenho o meu celular com internet;
- ☐ Tenho o meu celular sem internet;
- ☐ Às vezes, uso o celular de meus pais;
- ☐ Tenho computador;
- ☐ Tenho notebook;
- ☐ Só tenho acesso aos computadores da escola;
- ☐ Nenhuma das opções.

5. Você tinha ou tem internet em sua casa?

- ☐ Sim, com conexão de boa qualidade;
- ☐ Sim, mas muito fraca a conexão;
- ☐ Não, somente, tenho acesso quando estou na escola.

6. Que dificuldade você enfrentou durante o ensino remoto? (Múltipla escolha)

- ☐ Falta de recursos tecnológicos (internet, notebooks, computador, tablet ou celular) apropriados para assistir as aulas e acessar as atividades;
- ☐ Não conseguia acompanhar as aulas todos os dias;
- ☐ Tinha que ajudar minha família nos trabalhos diários e não tinha tempo para realizar as atividades;
- ☐ Falta de apoio do professor para orientações e explicações do conteúdo;
- ☐ Pouco apoio da família;
- ☐ Dificuldade de compreender o conteúdo das atividades impressas;

- ☐ ) Não ver e nem poder conversar com os colegas;
- ☐ ) Não ter acesso as aulas pelo Classroom, Meet, Redação PR, entre outros;
- ☐ ) Não teve nenhuma dificuldade.
- ☐ ) Outras. Qual?

7. Como você realizava as atividades que os professores encaminhavam? (Múltipla escolha)

- ☐ ) Sozinho, com o apoio de livros didáticos.
- ☐ ) Sozinho, pesquisando na internet.
- ☐ ) Com ajuda de alguns colegas.
- ☐ ) Com ajuda de um familiar
- ☐ ) Não fazia nenhuma atividade.

8. Você conseguia entender os conteúdos?

- ☐ ) Sim
- ☐ ) Não
- ☐ ) Parcialmente

9. Como você avalia sua aprendizagem durante as aulas remotas na Pandemia?

- ☐ ) Aprendi melhor;
- ☐ ) Não senti diferença e aprendi sem dificuldades;
- ☐ ) Tive muitas dificuldades em entender os conteúdos, minha aprendizagem não foi boa.

10. Como era o seu contato com o professor? (Múltipla escolha)

- ☐ ) Através do whatsapp, sempre que havia necessidade;
- ☐ ) Através do Classroom;
- ☐ ) Através do Facebook ou Instagram;
- ☐ ) Através de bilhetes;
- ☐ ) Nunca entrei em contato com o professor pedindo explicações e ajuda;
- ☐ ) Outras formas. Quais?

11. Você sentiu falta dos colegas e professores na hora de estudar?

- ☐ ) Sim;
- ☐ ) Não;
- ☐ ) Somente dos professores, pois tive dificuldades em aprender os conteúdos sozinho(a);
- ☐ ) Somente dos colegas, pois não tinha com quem interagir e conversar.



**ENTREVISTAS: PROFESSORES DA EE. DO C. DOIS IRMÃOS  
(ONLINE)**

1. Você atuou na escola durante o ensino remoto nos anos de:

- ☐ 2020 e 2021
- ☐ 2020
- ☐ 2021

2. Qual (is) equipamento(s) você teve acesso para desenvolvimento das aulas online?

(Múltipla escolha)

- ☐ Notebook;
- ☐ Computador;
- ☐ Mesas digitalizadora;
- ☐ Outros: Qual?.....

3. Quais meios tecnológicos utilizou como instrumentos prioritário para suas aulas online?

(Múltipla escolha)

- ☐ Classroom;
- ☐ Meet;
- ☐ whatsapp;
- ☐ Vídeo aulas;
- ☐ Trilhas de Aprendizagem e Livro Didático (Atividades impressas);
- ☐ Outros: Qual?

4. Qual a conexão de internet utilizada? (Múltipla escolha)

-( ☐ Rede banda larga;

- ☐ wifi;
- ☐ Rede móvel;
- ☐ Fibra óptica;
- ☐ Copel;
- ☐ Outras.

5. Qual sua experiência prévia em relação as metodologias necessárias para o ensino remoto?

- ☐ Estava seguro e bem preparado, com domínio das principais ferramentas de tecnologia para desenvolver as aulas.
- ☐ Estava parcialmente preparado, com domínio elementar das ferramentas tecnológicas.
- ☐ Estava despreparado, pois não tinha domínio das ferramentas.

6. Qual foi o nível de dificuldades com o uso dos recursos tecnológicos como instrumentos prioritário para as aulas?

- ☐ Nenhuma;
- ☐ Muita;
- ☐ Mais ou Menos;
- ☐ Em algumas situações.

7. O que mais dificultou seu trabalho durante as aulas remotas? (Múltipla escolha)

- Conhecimento e domínio dos app (classroom, Meet, Redação PR, entre outros.;



- ☐ Falta de equipamentos adequados (notebook, computador, internet, mesa digital, entre outros.);
- ☐ Falta de internet;
- ☐ Baixa qualidade na velocidade e capacidade da Internet;
- ☐ Falta de apoio pedagógico;
- ☐ Participação dos alunos nas aulas;
- ☐ Metodologia mais adequada para as aulas;
- ☐ Distanciamento físico/afetivo dos alunos;
- ☐ Acompanhamento e apoio dos pais;
- ☐ Outras. Quais?.....

8. Como se realizava a seleção de atividades para trabalhar nas meets e disponibilizar no classroom?

- ☐ Materiais disponibilizados pela SEED;
- ☐ Livro Didático;
- ☐ Livro didático e material disponibilizado pela SEED;
- ☐ Outros.

9. Quais as metodologias mais utilizadas por você, durante as aulas remotas? (Múltipla escolha)

- ☐ Expositivas via Meet;
- ☐ Postando as atividades e materiais para estudo no Classroom, somente;
- ☐ Via Meet, com utilização de aplicativos interativos (estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras semelhantes);
- ☐ Orientações e explicações que enriqueciam e complementavam todo conteúdo trabalhado;
- ☐ Outras.

10. As atividades disponibilizadas nas Trilhas de Aprendizagem:

- ☐ Contemplavam adequadamente os conteúdos do ano escolar;
- ☐ Não contemplavam os conteúdos do ano escolar;
- ☐ Era utilizado como subsídio de planejamento somente, a partir dele, eram selecionadas as questões conforme condição dos alunos.

11. Com quais critérios se realizava a seleção de atividades que iam ser disponibilizados aos estudantes? (Múltipla escolha e Aberta)

- ☐ Considerando o nível de conhecimento dos estudantes (capacidade x dificuldades);
- ☐ Considerando o espaço familiar e o tempo para estudo;
- ☐ Considerando os encaminhamentos da SEED e os conteúdos previstos;
- ☐ Seguia-se o ritmo da turma e as necessidades apresentadas por eles;
- ☐ Outros.

12. Como era feito a devolutiva aos alunos que realizavam as atividades? (Múltipla escolha)

- ☐ Assim que finalizada a correção, devolvia-se a mesma com as orientações para correção;
- ☐ Assim que corrigida as atividades, se houvesse necessidade, era formulada novas questões com novos materiais (textos, resumos, explicações, ...) para facilitar a compreensão e retomar o conteúdo;

- ☐ Era orientado durante as aulas quem necessitava refazer ou não havia feito ainda;
- ☐ Não havia tempo hábil para realizar as devolutivas aos alunos.

13. Os alunos conseguiam responder no prazo estipulado as atividades?

- ☐ Todos;
- ☐ A minoria;
- ☐ A maioria.

14. Os estudantes conseguiam responder adequadamente as atividades propostas?

- ☐ Sim;
- ☐ Não;
- ☐ Parcialmente.

15- Na sua opinião, houve impeditivos para a participação dos estudantes e realização das atividades? (Múltipla escolha)

- ☐ Sim, de recursos tecnológicos (equipamentos incompatíveis, internet, ...)
- ☐ Sim, tinham que revezar o tempo para o trabalho/ ajuda em casa;
- ☐ Sim, apoio da família na disciplina de estudo;
- ☐ Não, tinham recursos e apoio adequados;
- ☐ Outros.

16. Como se deu a comunicação e interação com os alunos durante o ensino remoto?

(Múltipla escolha)

- ☐ Via Whatsapp;
- ☐ Via Classroom;
- ☐ Telefonemas;
- ☐ Bilhetes;
- ☐ Nenhum.

17. Havia procura dos alunos/pais/responsáveis por orientações e devolutiva das atividades?

- ☐ Raramente;
- ☐ Nunca;
- ☐ A grande maioria dos alunos buscavam apoio dos professores.

18. Como você desenvolveu as avaliações de seus alunos durante o ensino remoto? (Múltipla escolha)

- ☐ Durante as aulas on line, de forma contínua e interativa, associada à instrumentos de avaliação (provas, trabalhos,...);
- ☐ Somente através de instrumentos de avaliação (provas, trabalhos,...);
- ☐ Avaliações coletivas durante as aulas;
- ☐ Outras.

19. Qual sua percepção a respeito da aprendizagem dos alunos durante o ensino remoto?

- ☐ Não há evidencias significativas de perdas na aprendizagem;
- ☐ Significativas perdas em todas as áreas (linguagem, exatas e humanas);
- ☐ Foi boa a aprendizagem, não havendo grandes diferenciações em relação ao presencial;
- ☐ São intensos os prejuízos acadêmicos durante o ensino remoto.





**ENTREVISTAS: ESTUDANTES DA EE. DO C. DOIS IRMÃOS  
(ONLINE)**

01. Você estudou na Escola Est. do Campo Dois Irmãos em:

- ☐ ) 2020 e 2021
- ☐ ) Somente em 2020
- ☐ ) Somente em 2021
- ☐ ) Nenhuma das opções

2. Em qual ano escolar você está?

- ☐ ) 7º ano
- ☐ ) 8º ano
- ☐ ) 9º ano
- ☐ ) 1º ano EM

3. Dê que forma você acompanhou as aulas durante a Pandemia?

- ☐ ) Online, através das Meets e do Classroom;
- ☐ ) Somente no Classroom;
- ☐ ) Somente pelas Meets;
- ☐ ) Atividades enviadas pelo whatsapp;
- ☐ ) Assistindo as aulas pela TV (aula Paraná) e fazendo as atividades;
- ☐ ) Não participou de nenhuma forma.

4. Antes da pandemia, você utilizava as tecnologias de comunicação e informação ( internet, computador, notebook, celular, etc)?

- ☐ ) Usava diariamente para meu estudo, utilizando programas educativos, assistindo vídeo aulas, complementando e ampliando informações educacionais;
- ☐ ) Fazia um uso recreativo somente, assistindo vídeos, filmes, jogos e acesso às redes sociais (whatsapp, facebook, Instagram, ...);
- ☐ ) Usava raramente o equipamento tecnológico;
- ☐ ) Tinha acesso às tecnologias somente na escola.

5. Que instrumentos tecnológicos você utilizou durante as aulas remotas? (Múltipla escolha)

- ☐ ) Notebook;
- ☐ ) Computador;
- ☐ ) Celular;
- ☐ ) Tablet;
- ☐ ) Nenhuma das opções;
- ☐ ) Outros.

6. Qual foi o nível de dificuldades com o uso dos recursos tecnológicos (notebook, computador, tablet, celular,...) durante as aulas?

- ☐ ) Nenhuma;
- ☐ ) Muita;
- ☐ ) Mais ou Menos;
- ☐ ) De vez em quando.

7. Você tinha ou tem internet em sua casa?

- ☐ Sim, com conexão de boa qualidade;
- ☐ Sim, mas muito fraca a conexão;
- ☐ Não, somente tenho acesso quando estou na escola.

8. Qual o tipo de conexão de internet você tem em sua casa?

- ☐ Rede banda larga;
- ☐ wifi;
- ☐ Rede móvel (plano de celular);
- ☐ Fibra óptica;
- ☐ Copel ;
- ☐ Nenhuma.

9. Que dificuldade você enfrentou durante o ensino remoto? (Múltipla escolha)

- ☐ Falta de recursos tecnológicos (internet, notebooks, computador, tablet ou celular) apropriados para assistir as aulas e acessar as atividades;
- ☐ Não conseguia acompanhar as aulas todos os dias;
- ☐ Falta de apoio do professor para orientações e explicações do conteúdo;
- ☐ Pouco apoio da família;
- ☐ Dificuldade de compreender os conteúdos;
- ☐ Não ver e nem poder conversar com os colegas;
- ☐ Conhecimento e domínio dos aplicativos (classroom, Meet, Redação PR, entre outros.);
- ☐ Não teve nenhuma dificuldade;
- ☐ Outras. Qual?

10. Como você realizava as atividades que os professores encaminhavam?

- ☐ Sozinho, com o apoio de livros didáticos;
- ☐ Sozinho, pesquisando na internet;
- ☐ Com ajuda de alguns colegas;
- ☐ Com ajuda de um familiar;
- ☐ Não fazia nenhuma atividade.

11. Você conseguia entender os conteúdos?

- ☐ Sim;
- ☐ Não;
- ☐ Parcialmente.

12. Como você avalia sua aprendizagem durante as aulas remotas na Pandemia?

- ☐ Aprendi melhor;
- ☐ Não senti diferença entre o ensino presencial e remoto. Aprendi sem dificuldades;
- ☐ Tive muitas dificuldades em entender os conteúdos, minha aprendizagem não foi boa.

13. O equipamento tecnológico (celular, computador, notebook, tablet) e a internet que você utilizou para assistir as aulas, acessar os aplicativos e vídeos disponibilizados pelos professores durante as aulas, atendeu as suas necessidades?

- ☐ Sim;
- ☐ Não;
- ☐ Na maioria das vezes.

14. Caso esses equipamentos e a internet não tenham sido eficientes, qual (is) o (s) motivo (s)? (Múltipla escolha)

- ☐ ( ) O celular não tinha memória o suficiente para armazenar os aplicativos;
- ☐ ( ) O equipamento travava frequentemente;
- ☐ ( ) Não funcionava a câmera;
- ☐ ( ) A internet era muito fraca e, por isso, não dava para ligar a câmera;
- ☐ ( ) A internet era muito fraca e travava a conexão o tempo todo;
- ☐ ( ) O áudio do meu equipamento era muito ruim e, por isso, não ouvia direito meus professores.

15. Como era o seu contato com o professor? (Múltipla escolha)

- ☐ ( ) Através do whatsapp, sempre que havia necessidade;
- ☐ ( ) Através do classroom;
- ☐ ( ) Através do facebook ou Instagram;
- ☐ ( ) Através de bilhetes;
- ☐ ( ) Nunca entrei em contato com o professor pedindo explicações e ajuda;
- ☐ ( ) Outras formas. Quais?

16. Você sentiu falta dos colegas e professores na hora de estudar?

- ☐ ( ) Sim;
- ☐ ( ) Não;
- ☐ ( ) Somente dos professores, pois tive dificuldades em aprender os conteúdos sozinho(a);
- ☐ ( ) Somente dos colegas, pois não tinha com quem interagir e conversar.