

O fazer pedagógico no chão da escola do campo em tempos de pandemia

The pedagogical practice in rural schools in pandemic times

Maria José de Sousa Gomes¹

Ilma Ferreira Machado²

Resumo: Este artigo traz algumas reflexões sobre o fazer pedagógico em uma escola do campo no estado de Mato Grosso. Procura compreender as práticas pedagógicas que estão sendo efetivadas no chão da escola, entrelaçadas com as mobilizações e movimentações para a realização das aulas remotas, em tempos de pandemia. Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se a metodologia de pesquisa qualitativa, considerando-se a análise de documentos e depoimentos de educadoras de uma escola localizada em um assentamento rural, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, no município de Mirassol D'Oeste-MT. O suporte teórico foi buscado em autores como Caldart (2003, 2010), Freire (2004, 2018), Franco (2016), entre outros. Indagar sobre o fazer pedagógico pode contribuir para identificar as preocupações que afligem os educadores, pais e educandos, como também as possibilidades de fazer acontecer a educação das crianças, jovens e adultos que vivem no/do campo. No contexto da pandemia da Covid 19, educadores e educandos se veem às voltas com inúmeras dificuldades estruturais, inseguranças e frustrações, mas lutam, coletivamente, para resguardar a saúde de cada pessoa e assegurar a educação escolar no assentamento, vista como importante mecanismo para fortalecer a educação do campo e, também, o campo como espaço de vida, produção e cultura. Para tanto, reivindicam políticas públicas mais efetivas, que atendam às especificidades das escolas do campo.

Palavras-chave: Educação do campo; Práticas pedagógicas; Pandemia.

Abstract: This article provides some reflections on pedagogical practice in a rural school in the state of Mato Grosso. It seeks to understand the pedagogical practices implemented in schools, intertwined with mobilizations and movements for the realization of distance classes during the pandemic. For the development of this study was used a qualitative research methodology, considering the analysis of documents and testimonies of educators from a school located in a rural settlement, linked to the Movement of Landless Rural Workers - MST, in the municipality of Mirassol D' Oeste - MT: theoretical support is based on authors such as Caldart (2003, 2010), Freire (2004, 2018), Franco (2016), among others. Asking about pedagogical practice can help to identify the concerns that afflict educators, parents and students, as well as the possibilities of making possible the education of children, young people and adults who live and work there. In the context of the covid 19 pandemic, educators and students face numerous structural difficulties, insecurities and frustrations, but they continue to struggle collectively to safeguard the health of each person and ensure school education in the settlement, as the school is seen as an important mechanism which strengthens education in the countryside and also the perception of the countryside as a space for life, production and culture. In this sense, they demand more effective public policies that meet the specificities of rural schools.

Keywords: Rural education; Pedagogical practice; Pandemic.

1 Graduada em Pedagogia da Terra (Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat). Mestre em Educação pela Unemat. Professora da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso - Escola Estadual do Campo Madre Cristina.

2 Doutora em educação pela Unicamp - Prof. da Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat.

Introdução

Nos noticiários via *whatsapp*, rádio, jornal, TV, com inúmeros dados estatísticos, tem-se um grande debate sobre a pandemia, que deixa as pessoas com opinião dividida: algumas se alinham à visão de que o isolamento é necessário, como uma das formas de preservar a vida e não ser contaminado pelo vírus em circulação - as dores provocadas pelo vírus da Covid 19, a perda de pessoas queridas, parentes e vizinhos, por exemplo, resultam em um sentimento de tristeza e insegurança; e outras pessoas têm uma visão mais focada na questão econômica, que associa a pandemia a perdas de recursos financeiros e à geração de uma crise econômica mundial. Isso justificaria o questionamento quanto à eficácia do isolamento social e o funcionamento “normal” dos diversos setores de trabalho.

De qualquer modo, constata-se que a pandemia escancara problemas estruturais da sociedade global, afeta a economia e a educação e amplia a exploração da classe trabalhadora e do meio ambiente. A defesa de um projeto político que prioriza o capital em um cenário já tão conturbado pelas altas taxas de contágio e de mortalidade por Covid, pelo desemprego e descaso dos governantes, traz consequências graves, principalmente para as pessoas mais vulneráveis, ampliando a exclusão social, a miséria e a fome.

Diante da preocupante situação da pandemia, precisa-se entender a necessidade de mudanças tão repentinas que se impõem em todos os setores da sociedade, destacando-se a área da educação. Essa preocupação está fortemente presente na modalidade da Educação do Campo, que vem em uma trajetória de luta, com as bandeiras e pautas voltadas para a garantia de funcionamento das escolas do campo, nos diversos contextos nos quais elas se encontram: assentamentos da reforma agrária, quilombos, comunidades ribeirinhas, comunidades indígenas, entre outros. De repente, essa necessidade de mudança vem colocando demandas que, ao longo do tempo, já constavam das reivindicações dos sujeitos do campo, e uma delas diz respeito ao acesso às tecnologias da informação - para a comunicação e a realização de estudos e pesquisas. No campo, o acesso a essas tecnologias sempre foi restrito e, em muitos casos, voltado, prioritariamente, para as atividades administrativas das escolas.

Apesar da existência de características comuns às escolas do campo, cada espaço escolar tem uma realidade - rede estadual, rede municipal, comunidades urbanas, comunidades rurais, áreas de assentamentos, etc. Por isso, compreender o contexto no qual a escola está inserida é de grande importância. Como está o acesso das crianças, dos jovens e adultos à escola? Como está a escola em relação ao acesso à internet de qualidade que garanta as aulas remotas? Como essa escola se organiza em termos de vivências, produção, sustentabilidade e articulação com os assentados? Quais os desdobramentos da pandemia na vida das famílias camponesas e na escola do campo? Quais os desafios e as formas de enfrentamento aos problemas que se apresentam?

Esses questionamentos podem ajudar, na condição de educadores, a compreender a escola e sua prática educativa e pedagógica na perspectiva freiriana, encorajando a agir, em permanente diálogo com pais e estudantes, constituindo um ato político que vai se enraizando no compromisso com o mundo e com o ser humano. O diálogo com a comunidade é importante mecanismo de formação de confiança, apoio e solidariedade entre as pessoas.

Destaca-se aqui a realidade da Escola Estadual Madre Cristina, no Assentamento Roseli Nunes, município de Mirassol D'Oeste-MT, situado a 282 km da capital, Cuiabá. Essa escola conta com 28 educadores e atende 400 estudantes - crianças, jovens e adultos -, do próprio assentamento e, também, de sítios e comunidades circunvizinhas; funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, ofertando

Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, Ensino Médio, além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A escolha do lócus de pesquisa justifica-se pelo fato de ser uma escola ligada aos movimentos sociais, com uma história de luta em defesa da educação do campo e, também, por ser espaço de atuação profissional de uma das autoras deste artigo.

Este estudo sustenta-se na perspectiva de educação crítica e na metodologia de pesquisa qualitativa (SANTOS FILHO; GAMBOA, 1995), considerando dados obtidos via depoimentos de educadoras e em documentos. Os principais documentos consultados foram: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Madre Cristina, o Orientativo do Plano Estratégico 2020, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - Seduc/MT, as portarias e notas técnicas da Seduc/MT, com o intuito de compreender os encaminhamentos sobre as aulas - mecanismos para que os educandos pudessem ter acesso, formas de registro, entre outros. Todos os educadores dessa escola foram convidados a participar da pesquisa, porém, apenas quatro educadoras que se dispuseram a colaborar: uma delas atua no Ensino Fundamental I e as demais atuam tanto no Ensino Fundamental II, quanto no Ensino Médio; uma é professora efetiva (concurada) e três são interinas (contratadas). Em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia da Covid 19, os depoimentos, devidamente autorizados pelas educadoras, foram obtidos por e-mail ou *whatsapp*. Solicitou-se às participantes que relatassem como está acontecendo o fazer pedagógico no chão da escola do campo e quais as dificuldades e desafios encontrados. De modo a assegurar o anonimato, as educadoras foram identificadas pela letra E, de educadoras, e pelos números de ordem dos depoimentos - E1, E2, E3 e E4.

As análises feitas neste texto procuraram extrair, dos documentos e dos depoimentos das educadoras, elementos centrais que ajudassem a responder às questões colocadas pela pesquisa. Para além de uma interpretação pontual, as análises se deram em permanente diálogo com os teóricos da área de educação, na perspectiva de obter uma visão ampla e crítica do fenômeno estudado.

Um pouco do Projeto Educativo da Escola Madre Cristina

A Educação do Campo surgiu pela demanda dos trabalhadores Rurais Sem Terra na luta pelos direitos que lhes foram negados, tendo como horizonte uma educação que questiona e discute, que estimula a auto-organização dos estudantes, que valoriza a formação humana e afirma a simbologia, a linguagem e a cultura camponesa. De acordo com Caldart (2003, p. 3), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST trata as práticas de humanização dos trabalhadores do campo como uma obra educativa e, ao fazê-lo, busca recuperar “um vínculo essencial para o trabalho em educação: educar é humanizar, é cultivar os aprendizados de ser humano”. Essa educação exige compreender as pedagogias que o Movimento vem produzindo em sua trajetória e que, ao assumir a identidade Sem Terra, associa-se a um projeto que envolve educadores, agricultores e estudantes como protagonistas da sua própria educação.

As pedagogias do Movimento incluem “diversas práticas de educação desenvolvidas no campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia” (CALDART, 2002, p. 32). Entre essas pedagogias destacam-se:

A pedagogia da luta social: o que educa os sem terra é o próprio movimento da luta, as contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas [...] Assim, garantirmos que a experiência de luta dos educandos, família seja incluída como conteúdo de estudo, precisando pensar práticas que ajudem a educar e fortalecer [...] a postura humana e os valores aprendidos na luta [...]

Pedagogia da organização coletiva: [...] tem como dimensão diferentes formas de cooperação [...], um novo jeito de fazer o desenvolvimento do campo. E quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a corresponsabilidade de educar, o coletivo torna-se um espaço de aprendizagem com uma visão de mundo, ou de uma cultura, onde o “natural” “seja pensar no bem de todos e não individualmente”.

Pedagogia da terra: [...] A terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalho, de produzir, de viver [...] A escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra [...], a educação ambiental (agroecologia), economia solidária [...], não ao uso de agrotóxicos e outros.

Pedagogia do trabalho e produção: [...] os Sem Terra se educam tentando construir novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção, pelo trabalho produzindo habilidades de formação de consciência. A escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceber o vínculo com as demais dimensões da vida humana, sua cultura, seus valores, sua posição política (MST, 1990, p. 201-204).

Há uma grande proximidade entre as pedagogias do MST e a concepção de educação do campo, pelas razões evidenciadas anteriormente. A educação do campo sustenta-se em princípios como o respeito às diferenças e o direito à igualdade, observando-se “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002, p. 3), o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável, a relação com o mundo do trabalho e a cultura do campo, e a gestão democrática, como forma de constituir “mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2002, p. 3).

O projeto educativo da Escola Madre Cristina incorpora essas pedagogias, buscando articulá-las com os princípios da educação do campo, visando à formação integral dos sujeitos do campo, expressando “compromisso com uma Educação no/do campo de qualidade voltada à educação como formação humana, cultivando os valores, escolarização de todos, respeito às diversidades, viver coletivamente e ter uma identidade SEM TERRA” (PPP, 2019, p. 2). São princípios destacados no PPP: “O trabalho coletivo e a gestão democrática - coletivo de educadores, coordenadores de sala, Conselho Escolar etc.” (PPP, 2019, p. 4).

As práticas educativas da Escola Madre Cristina envolvem tanto a educação escolar quanto a educação não escolar, visto que a escola mantém estreita relação com a comunidade e os movimentos e processos organizativos demandados por ela. Essas práticas procuram enfatizar a pedagogia da terra, concebendo a terra como meio de vida, de produção e de sustentabilidade, chamando atenção para a necessidade de as pessoas agirem como guardiãs da terra; envolvem, também, as simbologias - a mística, a bandeira, o hino do MST -, que se caracterizam como marcas fortes do Movimento e instrumentos de cultivo da memória e dos valores dos sujeitos sem terra (GOMES, 2019), sem desconsiderar a bandeira e o Hino Nacional Brasileiro. Os símbolos alimentam a luta e fortalecem a identidade sem terra e reforçam os valores coletivos e solidários, “assim as pessoas se enxergam e se identificam através dos símbolos, com significados principalmente, de modo coletivo, na construção da dignidade humana” (GOMES, 2019, p. 76).

Em termos das práticas pedagógicas, a Escola Madre Cristina procura registrar que essas práticas vão além das quatro paredes e da transmissão de conteúdos, evidenciando um “compromisso com a vida social” (PPP, 2019, p. 4). O olhar da escola para essa questão aponta para um entendimento de que “a prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele” (SOUZA, 2016, p. 38); evidencia, também, que ela é um ato político, intencional, que pressupõe uma

concepção de sujeito, de sociedade, de escola e de conhecimento (FRANCO, 2016). Dessa forma, o fazer pedagógico dessa escola procura contemplar as demandas formativas do campo. Analisar-se-á, a seguir, como tais questões vêm sendo abordadas no período da pandemia, que impõe profundas limitações ao funcionamento regular da escola.

Fazer pedagógico em tempos de pandemia

No contexto da pandemia - Covid 19, vive-se uma situação angustiante que afeta a vida de todas as pessoas e o funcionamento dos diversos setores da sociedade. Isso tem sido restritivo, pois impõe a necessidade do cuidado e do isolamento social como forma de proteger a vida, conforme segue descrito:

Estabelecimentos de Ensino - creches, escolas, universidades - estão com suas atividades escolares presenciais suspensas, o que atinge milhões de estudantes em todo o país. Apesar do fato ser terrível e estar prejudicando o ensino e a aprendizagem, a suspensão das aulas é medida essencial para se evitar a propagação da contaminação, tendo em vista que a escola é um ambiente de natural contato (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p. 2).

Nas escolas, as aulas presenciais foram suspensas desde março de 2020, mas os professores vêm adotando estratégias alternativas para chegar até os alunos, de modo que continuem tendo atividades pedagógicas. Isso tem sido um grande desafio, face às precárias condições estruturais das escolas e as condições financeiras das famílias, o que impede, por exemplo, o acesso às tecnologias de informação e comunicação.

A tecnologia está aí, é fato. Mas, como tudo em uma sociedade de classes, está para alguns. A educação, ao contrário, é direito constitucional e qualquer forma que deixe alguns de fora é uma proposta excludente, anticonstitucional. Nesse momento de extrema vulnerabilidade de todas as pessoas diante de uma pandemia, a escola precisa se repensar para além de conteúdo, calendários e formulários (TIEPOLO, 2020, p. 2).

Ciente da existência dos direitos de acesso ao conhecimento e à comunicação e, também, de que muitos desses direitos são negados às escolas do campo, a Escola Madre Cristina tem procurado encontrar formas de assegurar que os laços entre educadores e educandos não sejam rompidos e que o processo formativo continue, ainda que em outro formato. Os desafios são enormes, exigindo esforços redobrados para enfrentar esses momentos, o que tem implicado, inclusive, na realização de trabalhos não remunerados, haja vista que muitas ações extrapolam as atividades cotidianas da escola e dos educadores.

Em diversas partes do Brasil, durante a pandemia, educadores têm vivenciado situação de desgaste e sobrecarga de trabalho. Uma matéria publicada na revista Carta Capital³, em 15 de outubro de 2020, Dia do Professor, apresenta dados da pesquisa realizada pelo Instituto Península (IP), mostrando que os professores sentem-se frustrados e cansados por terem que se adaptar às pressas e enfrentar a falta de estrutura no ensino remoto, pelo aumento da jornada de trabalho, com a ocupação de todos os espaços e todo o tempo para programar e dar as aulas. A maior parte dos docentes entrevistados sente-se ansioso (64%) e sobrecarregado (53%).

Ao serem instigadas a falar como está acontecendo, quais as dificuldades e os desafios do fazer pedagógico na escola do campo durante a pandemia, as educadoras explicitam o impacto que têm vivido.

3 Educação - "64% dos professores está ansioso e maioria não está confortável com voltas às aulas". Revista Carta Capital. <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/64-dos-professores-se-sentem-ansiosos-e-maioria-nao-esta-confortavel-com-volta-as-aulas/>>.

Citam o temor em contrair a Covid, bem como a preocupação em ver pessoas próximas a elas acometidas pelo vírus. Além disso, citam a interrupção das atividades regulares na escola por terem que aprender a lidar com o ensino remoto, entre outros fatores. De acordo com as entrevistadas:

Falar em educação em tempos de pandemia, seja do campo ou urbana, se torna muito complexo, pois é um momento novo/diferente, onde nossas construções teóricas de relação com os alunos, de acompanhamento, e de avaliação do nosso trabalho, nem sempre conseguem dar suporte a essas condições que estamos vivendo (E1, 2020).

[...] Acho que ninguém estava preparado. Mas, nós, enquanto escola do campo, fomos pegos de surpresa. E pensa na luta! Para chegar até os alunos, na maioria das vezes, só pelo rádio, pelo *whatsapp*, ou talvez uma visita que não possa nem acontecer, porque muitos dos nossos educandos, o pai, não tem *whatsapp*, então você tem que ligar, passar recado pelo rádio para que o pai vá à escola retirar o material, levar, trazer [...] (E2, 2020).

Primeiramente, permanecer em uma escola do campo neste período já é um grande desafio, por outro lado resistir a uma carga horária limitada e com grande carga de trabalho devido à realidade dos educandos e educadores do campo, também perpassa por longos e intensos contrapontos, uma vez que os educandos não estão preparados e maduros para compreender o ensino de forma remota, e os pais também, em sua maioria, ainda não acreditam na realidade pandêmica (E3, 2020).

Em diversas partes do Brasil, a suspensão das aulas presenciais e o ensino remoto produziram impactos em alunos, professores e seus familiares “que tiveram de se adaptar à uma realidade escolar nova para uma boa parcela da população” (SILVA; NETO; SANTOS, 2020, p. 38). Embora as pessoas sejam seres aprendentes, o novo causa um certo medo e estranhamento. Como argumentam Passini, Carvalho e Almeida (2020, p. 6, grifo dos autores), “assustar-se com o ‘nunca visto’ reside no fato de que a maioria dos conhecimentos está fora da gente”.

Em meio a todas essas contradições, a escola tem buscado novas estratégias pedagógicas e novos aprendizados, tanto para o aluno, quanto para o professor. Esses procedimentos vão entrelaçando os conhecimentos e as experiências, valorizando as vivências e as situações que se apresentam na realidade do campo.

A escola é compreendida como espaço referencial para vivências das relações humanizadoras e para práticas de diálogo entre diferentes saberes. Conforme Caldart (2010, p. 135), é necessário “assumir uma visão que vincula a educação a processos de formação do ser humano, que pode acontecer com a intencionalidade pedagógica em diferentes lugares sociais, diferentes situações, diferentes tempos da vida”. Nessa perspectiva, a educação, como processo de formação e desenvolvimento humano, extrapola a escola, abarcando as práticas que ocorrem na sociedade, ao longo da vida, pois, como diz Mészáros (2005), a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação.

A intencionalidade do fazer pedagógico está enraizada no compromisso com a vida, em um ambiente de plena convivência democrática para todos, como seres históricos que se fazem e refazem socialmente. Compreende-se o fazer pedagógico como o trabalho pedagógico, as ações e atividades teórico-práticas intencionalmente realizadas pela escola com vistas à aprendizagem e à formação dos estudantes. Nesse sentido, o fazer pedagógico requer um planejamento que organize e dê sentido à ação (FRANCO, 2016). Diante da pandemia pela qual se passa, necessita-se de um planejamento voltado aos sujeitos que se encontram isolados, como forma de preservar a sua vida e a de seus familiares, ou que estão enfrentando a labuta diária, mesmo com todos os riscos de contaminação pelo vírus da Covid 19, mas o fazem estritamente por necessidade de sobrevivência.

No campo, durante o isolamento social imposto pela pandemia, as pessoas ocupam o tempo com os desafios de produzir alimentos agrícolas em seus lotes de terra. Conforme relatos das educadoras, no assentamento Roseli Nunes, as famílias colhem seus produtos de maneira perseverante e organizada, com as mulheres presentes na produção e sustentabilidade nas roças, hortas, hortos medicinais, na criação de animais de pequeno porte, como galinha, porcos, abelhas, entre outros. Dessa forma, vão se educando, reinventando e buscando conhecimentos que constituem aprendizados muito interessantes, que possibilitam descobrir habilidades/talentos e potencialidades criativas e de renda também. As crianças e jovens acompanham e auxiliam as famílias no processo de produção familiar e coletiva, aprendendo e produzindo os saberes e a cultura camponesa. Essa movimentação entre os produtores torna-se ainda mais desafiadora durante a pandemia. As famílias envolvidas com a produção agroecológica no assentamento têm se articulado em reuniões online e em grupos de *whatsapp* do coletivo de produção.

Outros momentos educativos dos assentados passam, também, pelo uso das tecnologias, o que para muitos é naturalmente comum, mas, para o camponês, é algo muito diferente, visto que o acesso às tecnologias ainda é muito restrito, mesmo que vários assentados já possuam celular e acesso à internet. A manipulação dessas tecnologias trouxe desdobramentos interessantes: descoberta de *sites*, *youtubers*, vídeos e *lives* sobre plantio, receitas, ciclos da lua e outros. A internet também foi usada por alguns para fazerem *lives*, bem como expor e debater temas atuais. Enfim, essas inovações no campo permitiram que as pessoas não se sentissem totalmente isoladas, apesar do distanciamento físico, e descobrissem outras formas de estabelecer contatos entre si, buscando e divulgando informações. Essa situação exemplifica que “somos inacabados, o mundo da vida é um mundo permanentemente indeterminado, em movimento” (FREIRE, 2004, p. 42).

Pode-se dizer que, nessa movimentação, a Escola Madre Cristina segue sustentando a bandeira de uma educação para os trabalhadores do campo, defendendo projetos estratégicos para viabilizar o fazer pedagógico em tempo de pandemia, observando as orientações da Secretaria de Estado de Educação - Seduc/MT. As aulas são organizadas conforme a Plataforma *TEAMS*, da Seduc, que é uma das ferramentas educacionais do Aplicativo *Microsoft Teams*, um *hub* digital que reúne conversa, conteúdo e aplicativos que visam simplificar o fluxo de trabalho dos professores. Também foi elaborada uma cartilha de orientação para acessar a plataforma, disponibilizando-se as aulas remotas, transmissão *online* para as turmas/equipes, configurando-se como uma multiplataforma, o que significa que pode ser utilizada a partir de um *desktop*, *notebook*, tablete ou dispositivo móvel, como um *smartphone*.

De acordo com a Cartilha da Seduc, “as turmas/equipes dos estudantes estarão criadas em sincronia com o SigEduca, que permitirá inserir tarefas, questionários, *web* conferências e também a conexão entre colegas, professores e equipe gestora” (MATO GROSSO, 2020, p. 3). Por esse aplicativo os professores poderão interagir com os estudantes, compartilhar arquivos, vídeos, criar anotações da classe, fazer chamada, distribuir e classificar as tarefas, bem como avaliar. Porém, nem todos têm acesso à plataforma do aplicativo *Microsoft Teams*, devido à complexidade para acessá-la e por exigir uma internet de alta potência. A internet no campo é de uma potência regular e nem todos os equipamentos - *notebook* e outros - têm dispositivo de acesso. Para E1:

O fato é que de uma hora pra outra as aulas presenciais se tornaram remotas, categoria muito distante da nossa realidade brasileira. O que tenho observado, tanto em minhas atribuições, quanto em conversas com colegas educadores, é que a maioria dos estudantes não possui os recursos necessários para acompanhar o ensino remoto. E ainda, dentre os que possuem acesso à internet, me parece que não estão conseguindo gerenciar o “tempo de estudo” dentro de casa (E1, 2020).

Cabe registrar que o governo federal vetou o Projeto de Lei nº 3.477/20 que disponibilizaria acesso gratuito à internet, com fins educacionais, a alunos e professores de escolas públicas. A aprovação desse projeto contribuiria para minimizar os problemas enfrentados pelas escolas públicas nesse momento tão grave pelo qual se passa.

O aplicativo Teams traz muita informação, dificultando o acompanhamento ou a ajuda por parte dos pais. Mesmo tendo passado por formação, via Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPRO), para compreender como usar o aplicativo, arquivar os conteúdos e outros, os educadores o consideram muito complexo e de difícil acesso. Os pais demonstram muita rejeição ao aplicativo, argumentando que não conseguem acessar e ajudar a criança. Também faltam investimentos e estrutura adequada para o funcionamento da plataforma. Nos depoimentos das educadoras, evidenciou-se que, no campo, os desafios se amplificam devido às distâncias escola-casas das famílias, às dificuldades de deslocamento e à internet que não chega a todos os lugares. Conforme E3 e E4, respectivamente:

[...] sem contar as precariedades com acesso à internet existente, que não atende esta demanda escolar, e outros não têm condições financeiras de garantir mensalmente um sinal de acesso, seja de internet ou de celular, mesmo que ruim [...] (E3, 2020).

[...] não temos amparo algum, além de ver, por exemplo, o educando que não tem acesso à internet, acesso a um celular bom. O celular dos educandos tem uns que não armazenam dados do Teams; até que tentei dar aula pelo Teams, mas não consegui. No meu caso, não vou quebrar cabeça com o Teams. A forma que achei foi o *whatsapp* (E4, 2020).

Quais foram as alternativas adotadas pela escola Madre Cristina, diante dessas dificuldades? Os professores serviram-se, então, do celular para se comunicar com as famílias dos estudantes, usando o *whatsapp* para repassar vídeos, aulas gravadas e orientações para os educandos, mesmo assim, não foi um processo simples.

O Teams, o aplicativo, que o Governo organizou, ou associou a ele para que nós pudéssemos trabalhar, não compensa nem postar atividade, porque os educandos reclamam o tempo todo que não conseguem abrir o aplicativo no celular. Então, a gente ainda consegue trabalhar pelo grupo no *whatsapp*, passando as atividades, dando explicações, lutando mesmo. É uma luta constante, todos os dias! (E2, 2020).

[...] é uma realidade estressante pra gente, estressante para o aluno. Sem contar que aluno compreende tudo de *whatsapp*, mas quando é a disciplina, ele demora para pegar, pra ter uma ideia. Eu mando uma apostila lá no grupo, e tem aluno que fala “professora manda no privado porque não estou conseguindo ver essa apostila”. Aí, em vez de eu brigar com o aluno, falar para o aluno ver no grupo, eu envio no privado. Isso impossibilita meu trabalho, porque enche meu celular, trava meu celular, a memória é muito pequena. Eu fico angustiada (E4, 2020).

É válido destacar, no depoimento de E4, a preocupação em promover o acesso e a aprendizagem do aluno. E, no relato de E3, apresentado na sequência, fica explícito o compromisso com a apropriação do conhecimento, com a criticidade e a formação humana.

Diante deste contexto, eu como professora [...], com a carga horária de oito horas, com um celular fabricado em 2015 e um computador com Windows 7, me encontro impossibilitada de atender a demanda deste ensino remoto. Por outro lado, faço o possível para garantir um pouco de ensino e aprendizagem aos meus educandos, por meio da criticidade atacada pela sua própria sobrevivência que é lutar para manter as águas, as árvores, produzir alimentos com trabalhos e ações agroecológicas, respeitando as diferenças, dando menos crédito a ações individuais para construir novos laços afetivos, que tenham base coletiva, lutando para melhorar não somente o seu mundo, mas o do outro (E3, 2020).

Do mesmo modo, constatou-se a preocupação dos educandos em buscar alternativas para acessar as aulas, como registra essa educadora: “relato, aqui, casos de determinação de educandos, muito deles em processo de aprendizagem com fragilidades, que usam o sinal de internet do vizinho, debaixo de árvores, sentados em bancos improvisados, para ter acesso às aulas pelo *whatsapp*” (E3, 2020).

Ciente do fato de que muitos educandos não têm internet em casa, a escola buscou atendê-los usando os livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD e apostilas organizadas pelos educadores. Como não pode haver aglomeração, os materiais como livro didático, apostilas e outros foram entregues por professores, gestão e coordenação pedagógica, em dia e horário marcado, e com todas as precauções necessárias, conforme determina a vigilância de saúde. Houve casos, também, de alguns professores que foram até a casa do aluno, principalmente da turma da EJA, a fim de entregar as apostilas. Fizeram isso, deslocando-se de várias formas: de carro, a pé ou de moto. É interessante pontuar que muitos moradores comprometeram-se em levar os materiais de estudo para aqueles estudantes que eram seus vizinhos. Dessa maneira, foi realizado um trabalho “formiguinha”, um ajudando o outro.

Constata-se, no processo de vida e trabalho em tempos de pandemia, a construção de um novo jeito e desenho da ação pedagógica e educativa da escola como forma de enfrentar os limites colocados pelo isolamento social. O compromisso da escola com os sujeitos do campo e o preparo do educador para atuar nessa perspectiva impulsionam a busca coletiva de estratégias pedagógicas que permitem continuar promovendo a formação das crianças e dos jovens do campo, favorecendo o intercâmbio escola-comunidade.

Esta é uma preparação que inclui a capacidade do educador de trabalhar, de forma articulada, diferentes processos que integram a formação de um ser humano, articular diferentes conhecimentos, habilidades, valores, dimensões, síntese básicas que permitam fazer escolhas pedagógicas (CALDART, 2010, p. 136).

Apesar de todos os esforços da escola, houve muita reclamação quanto às aulas remotas por parte dos alunos que não conseguiam ter acesso à Plataforma *Teams*. No começo, todos ficaram perdidos, sem horizontes. Os pais ficaram preocupados com a ausência da escola nos ensinamentos dos seus filhos, uma vez que eles estavam assumindo a tarefa pedagógica de ensiná-los. Por sua vez, os filhos, não estando na escola, tinham que dar conta da lida diária no campo, ajudar na produção e, ao mesmo tempo, fazer as atividades escolares.

As leituras e a resolução de atividades nos livros didáticos foram algumas das formas de continuar as aulas em casa, no momento crítico da pandemia. Segundo E4:

Tem alguns alunos que estão com livros... Vejam bem, como é que vamos dar aula, hora com livro, hora com apostila, com educando lá em casa? Tem aluno que pegou os trabalhos e nunca mais, isso não apareceu mais. É angustiante o que aconteceu! Vou colocar culpa no aluno? Não posso colocar culpa no aluno, porque ele também é vítima dessa situação! Pensa: como o aluno vai pegar um livro sozinho e o pai cobrando - como ele não está na aula, tem que trabalhar em casa, não tem horário de aula (E4, 2020).

As reclamações são diversas. Em certos momentos, conforme relatos dos educadores, vários pais foram chamados para ver como ficaria a situação diante do não cumprimento e realização das atividades pedagógicas propostas via *Teams*, *whatsapp*, *e-mail* e outros, tendo em vista as exigências legais. A direção começou a dialogar com os pais e estudantes sobre a importância do estudo e de se manter o vínculo escola e família. Muitos queriam tirar os filhos da escola, alegando que não estava adiantando estudar assim. A educadora 4 fala um pouco desse estranhamento:

[...] as pessoas são acostumadas a olhar olho no olho. Por mais que a gente faça trabalho no *whatsapp*, nos grupos, é diferente a nossa realidade do campo, é diferente quando o pai vai na escola, ele tem oportunidade de ficar diante do professor, o olhar dele muda diante da situação. Mas (hoje) quando ele chega na escola e se depara só com algumas pessoas, então, ele fala “não é bem assim” (E4, 2020).

A escola não pode fechar os olhos às diversidades socioculturais do campo que levam a diferentes formas de encarar a situação do ensino escolar no momento da pandemia, que, por sua vez, suscita resistência a mudanças de procedimentos, ainda que circunstanciais, demandadas nesse cenário. Toda e qualquer alteração a ser feita passa pela participação da coletividade, cabendo à escola dialogar com a comunidade sobre o significado e o alcance de tais mudanças.

Algumas mudanças tem que ser incorporadas ao contexto social em que se situam as escolas do campo para que as ações escolares tenham ressonância e sejam validadas pelos grupos sociais no sentido da interiorização de novos valores e práticas. É nesse espaço educativo maior que as diversidades se manifestam e são, muitas vezes, sufocadas. Cabe, pois, à escola alimentar esse debate, tendo, porém, o cuidado de respeitar as concepções de mundo e os tempos de aprendizado das pessoas [...] (MACHADO, 2010, p. 8).

Os educadores da escola Madre Cristina procuram respeitar as diversidades e valorizar as conquistas da escola do campo, mas, mesmo assim, há casos de crianças que não fizeram nenhum tipo de atividades, nem no livro e nem nos apostilados. Outros educandos tiveram acesso e dominaram bem a tecnologia, extrapolando o uso que já faziam dela. Assim, conseguiram desenvolver bem as atividades repassadas pela escola, com os conteúdos além do que foi solicitado, como, por exemplo, editar vídeos, criar canal *youtube* e produzir vídeos sobre observação da lua e as constelações. Além disso, realizaram, também, pesquisas em hortas agroecológicas de suas casas, sobre coronavírus e sobre como fazer máscaras. Envolveram-se com gravação de áudio da leitura feita de fábula, cordel, poesia, produção de textos com aplicativos do celular, pinturas, fotografias de paisagem, vídeos com textos para leitura, situações matemáticas, jogos, entre outras atividades. O uso de áudio, as conversas e os compartilhamentos via *whatsapp* fluíram bem entre alunos e professores, com exceção dos casos apontados anteriormente.

Tais situações levam mais uma vez a Freire, ao avaliar que

[...] ensinar é criar a possibilidade para que os alunos, desenvolvendo sua curiosidade e tornando-a cada vez mais crítica, produzam o conhecimento em colaboração com os professores [...] cabe propor ao aluno elaborar os meios necessários para construir sua própria compreensão do processo de conhecer e do objeto estudado (FREIRE, 2018, p. 45).

A labuta diária da gestão escolar e dos professores está sendo marcada por resistência e compromisso: todos os profissionais estão sendo muito criativos, ousados e pacientes na organização, comunicação e compartilhamento de materiais e informações nos grupos de *whatsapp* com estudantes e pais, ainda que isso esteja exigindo grande flexibilidade do planejamento, face à necessidade de rever ações para o desenvolvimento das aulas. Um aspecto importantíssimo, mesmo no isolamento social, é que predominaram as decisões coletivas da gestão escolar, coordenação pedagógica e educadores quanto ao funcionamento da escola, ao acesso das crianças às atividades e à entrega das apostilas, cadernos, livros e avaliações. Com esse trabalho coletivo, está sendo possível manter o campo em movimento, para não perder o pouco que já foi conquistado, principalmente, em relação ao acesso à educação.

Contudo, há que se registrar, mais uma vez, o desgaste sofrido pelos educadores quando a sala

de aula virtual se instalou em suas casas reais, misturando, muitas vezes, trabalho doméstico e trabalho escolar, sequestrando o tempo de descanso. Outros problemas que se manifestaram são: profissionais da educação, do apoio e nutrição, que são interinos, desempregados; falta de equipamentos de ponta para o trabalho remoto e *online*; fechamento de salas de aulas, levando, com isso, ao agrupamento de turmas; montagem de portfólios por parte dos educadores com turmas separadas e, também, relatórios de avaliação apontando os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem; falta de apoio pedagógico mais efetivo aos educadores; fechamento da Sala de Recursos para atendimento aos educandos com dificuldades de aprendizagem. Tudo isso pode servir para aumentar as desigualdades entre os educandos.

Há, também, cobranças por parte da Seduc e até mesmo entre os próprios educadores quanto ao registro das atividades do ano letivo - aulas, presenças e avaliações. Para E3:

Se os nossos representantes políticos não garantem nem um sinal de internet com bom acesso nas escolas do campo, como é que cobram de nós professores assiduidade no lançamento de frequências, planejamentos em plataformas, portfólios, aulas diferenciadas a educandos com PPAP⁴ em tempo determinado, oferecem fichas do Ficaí⁵ para responsabilizar os pais pela ausência escolar? (E3, 2020).

A preocupação excessiva com os conteúdos dos componentes curriculares e com a avaliação de aprendizagem, nesse momento tão conturbado de pandemia, é questionada por uma educadora:

Esse seria o momento de aulas com reflexão e olhar para a matriz de produção do mundo. Como é que me alimento? Como é que descarto o lixo que é produzido? Como não pensar politicamente? E o voto? Como exercê-lo de forma consciente? A verdade é que não cabe a nós professores [nesse momento] ensinar o que é célula, quando na verdade não nos damos conta da complexidade que é manter as nossas próprias células vivas (E3, 2020).

A análise dessa realidade aponta a desigualdade social e a exclusão, principalmente, daqueles que estão nas escolas do campo que querem ter acesso a um ensino de qualidade, mas enfrentam dificuldades e sofrem com o descaso por parte do poder público. Isso tudo porque falta uma proposta de atendimento escolar voltada para o campo e suas diversidades, de modo especial, durante a pandemia.

Mesmo diante de tantas incertezas quanto à pandemia, muitos governantes parecem apostar que ela cessará logo. Com a redução do número de pessoas infectadas, alguns estados e municípios flexibilizaram atividades de comércio e serviços, liberando diversas atividades que haviam sido suspensas no início da pandemia. Desde o mês de setembro de 2020, alguns estados da federação liberaram o retorno ao ensino presencial, adotando medidas sanitárias de prevenção ao novo coronavírus, como número reduzido de alunos por sala/turma, rodízio nos dias da semana, higienização com álcool gel e uso de máscaras, bem como a apresentação de um ambiente arejado.

No estado de Mato Grosso, o retorno às aulas presenciais nas escolas estaduais ocorrerá quando as autoridades estaduais de saúde declararem que há condições sanitárias para o retorno com segurança. Contudo, o Decreto nº 658, de 30 de setembro de 2020, determinou o restabelecimento da jornada regular de trabalho de 06 (seis) ou 08 (oito) horas diárias, bem como o retorno dos servidores públicos ao trabalho presencial. A partir desse Decreto do Governo Estadual, a Seduc emitiu a Portaria nº 536/2020/GS/SEDUC/MT, fixando diretrizes para o “retorno do regime presencial de trabalho e manutenção temporária

4 Progressão Parcial com Apoio Pedagógico, conceito de progressão que integra a Avaliação por Objetivos de Aprendizagem no âmbito das escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso - Seduc/MT.

5 Ficha de comunicação de aluno infrequente - Portaria nº 347/2019/GS/SEDUC/MT.

do regime de teletrabalho aos servidores que se enquadram no grupo de risco, bem como outras medidas para a redução dos riscos de disseminação do coronavírus” (MATO GROSSO, 2020, p. 1). Conforme o artigo segundo dessa Portaria, “fica restabelecida a jornada regular e presencial de trabalho nas unidades desconcentradas da Secretaria de Estado de Educação” (p. 1), excetuando-se os servidores pertencentes ao grupo de risco.

A determinação de retorno do regime presencial de trabalho gerou muitos questionamentos por parte dos profissionais da educação das escolas públicas estaduais. Isso se manifesta, também, na escola Madre Cristina, onde os educadores questionaram a viabilidade da realização das aulas remotas a partir da escola, com a estrutura de que ela dispõe. De acordo com E2:

O projeto de internet da escola jamais permitirá que os educadores voltem para lá e consigam trabalhar. Aí que não será feito mesmo o trabalho, porque o projeto de internet da escola, que o governo banca, mal funciona a secretaria [...]. Agora, imagina, como nós vamos todos para a escola tentar trabalhar com uma internet que não existe, né? Então, a nossa situação é bem mais complicada do que a gente imagina! Nas nossas casas, cada um paga, cada um usa de um jeito, pejeja, a internet é de má qualidade, mas ainda temos. E, na escola é de má qualidade e não dá para suportar todo o trabalho que tem que ser feito pelos educadores para chegar até os educandos (E2, 2020).

No dia 29 de outubro de 2020, a Seduc recuou em relação ao trabalho presencial dos profissionais da educação, revogando a Portaria 536/2020 e emitindo a Portaria nº 577/2020. Essa nova Portaria determina que deverão trabalhar, em regime presencial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, os diretores, coordenadores pedagógicos, secretários escolares e técnicos administrativos educacionais, enquanto os professores continuarão em regime de teletrabalho. A Portaria estabelece, também, que a equipe gestora deverá disponibilizar recursos materiais e tecnológicos aos professores que não possuem equipamentos e nem acesso à internet.

As discussões e os desafios sobre o fazer pedagógico durante a pandemia continuam. O ano de 2020 se foi, mas a pandemia persiste, de forma ainda mais virulenta.

Considerações Finais

As pedagogias do MST e da educação do campo constituem-se uma das práticas mais significativas das escolas campo, pois permitem articular ensino, cultura e produção/trabalho, conhecimentos escolares e saberes camponeses (CALDART, 2002). Em tempos de pandemia, seja de forma virtual ou por outros meios, essas práticas diferenciadas configuram-se em espaços de diálogo, possibilitando que os educandos estabeleçam relação com a escola, com os educadores e o conhecimento, problematizando a realidade. Como diz Freire (1967, p. 97): “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

A escola do campo não deixa de fazer formação mesmo em meio às adversidades postas pela pandemia. Porém, está ciente das dificuldades e limitações desse processo e de que nada substitui a presença física de educadores e educandos na escola, o olho no olho e a conversa direta e os encontros no pátio, no refeitório, na horta e no campo de bola.

A realidade da escola do campo Madre Cristina mostra que os professores vivenciam a crise e os reflexos da pandemia: incertezas, sobrecarga com atividades diárias e desgaste com as aulas remotas, visto

que a internet, na maioria das vezes, não oferece condições para acesso à plataforma digital disponibilizada pela Seduc. Além disso, falta espaço apropriado para a realização das aulas a partir das casas dos educadores.

Com este estudo sobre a educação na pandemia, percebe-se uma ampliação da exclusão, principalmente daqueles que estão nas escolas do campo e contam com pouco apoio público para desenvolver uma educação de qualidade, estando às voltas com inúmeras dificuldades, frustrações e descasos. Tudo isso evidencia a ausência de uma proposta mais efetiva, por parte da Seduc, que contemple as escolas do campo e suas diversidades.

É imprescindível que as reflexões sobre o fazer pedagógico considerem o chão da escola do campo, de modo a não perder de vista os grandes desafios que estão colocados para essa instituição. Em tempos de pandemia, que impede que educadores e educandos marquem presença física na escola, é desafiador pensar e promover um fazer pedagógico que seja motivador para os educandos. Cabe, então, a escola se apropriar dos programas e aplicativos educacionais existentes, lembrando que “os instrumentos tecnológicos estão aí para nos auxiliar e diminuir as distâncias” (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p. 8). O enfrentamento dos sujeitos do processo educativo a essa realidade virtual/remota, tanto em termos de aprendizagem, quanto em termos da convivência humana, exige mudanças de hábitos e nas formas de relacionamento com outras pessoas na sociedade, mantendo o isolamento social sem, contudo, deixar adormecer as bandeiras de lutas por direitos à educação, saúde e por uma vida digna para todos, tanto no campo, quanto na cidade.

Fica a expectativa de que a pandemia seja controlada e superada, que todos sejam logo vacinados e que ocorra a efetiva volta à escola, com as pessoas saudáveis e repletas de energia para continuarem a luta pela construção da educação do campo. Para isso, não se pode prescindir de políticas públicas que garantam o pleno funcionamento das escolas do campo e contribuam, também, para o fortalecimento do campo como espaço de produção de uma vida saudável e de alimentos agroecológicos, contrapondo-se aos processos artificiais e destrutivos que concorrem para o aparecimento de doenças pandêmicas. Essa luta entrelaça campo-cidade e questiona até quando será priorizado o capital em detrimento do humano.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01**, de 03 de abril de 2002. Institui as diretrizes operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. Brasília, 2002.
- CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36.
- CALDART, R. S. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, Jan./Jun. 2003.
- CALDART, R. Licenciatura em educação do campo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da Escola: reflexão desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 127-154.

- CARTA CAPITAL. Educação. 64% dos professores se sentem ansiosos e maioria não está confortável com volta às aulas. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/64-dos-professores-se-sentem-ansiosos-e-maioria-nao-esta-confortavel-com-volta-as-aulas/>>. Acesso em: 19 out. 2020.
- FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estudos pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 30 out. 2020.
- FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: editora Expressão Popular, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. (Org. Ana M. A. Freire). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GOMES, M. J. de S. Práticas educativas da educação do campo na escola estadual Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes, 2019, 143 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2019.
- MACHADO, I. F. Educação do Campo e diversidade. **Revista Perspectiva**, v. 28, n. 1, p. 141-156, Jan./Jun., Florianópolis, 2010.
- MATO GROSSO. Secretaria Estado de Educação. **Cartilha Como utilizar o Microsoft Teams**, 2020. Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br>. Acesso em: 28 out. 2020.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 536/2020/GS/SEDUC/MT. Publicada em 19.10.2020 no **Diário Oficial de Mato Grosso** Nº 27.859, p. 63. Disponível em: <<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16071/#/p:63/e:16071>>. Acesso em: 28 out. 2020.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 577/2020/ GS/SEDUC/MT**. Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Portaria577-2020.assiduidadeorgaocentraeunidadesdesconcentradas21691261878358.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: ed. Boitempo, 2005.
- MST. **Caderno de Educação nº 13**. Edição especial, 1ª Ed. São Paulo. 1990-2001. Disponível em: <<https://mst.org.br/1970/01/01/caderno-de-educacao-no-13-edicao-especial-dossie-mst-escola-documentos-e-estudos-1999-2001/>>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- SILVA, E. H. B.; NETO, J. G. S; SANTOS, M. C. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC**, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/ipa>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- PPP. Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Madre Cristina, 2019.
- PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E. de.; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório socioeconômico da Covid**. Universidade Federal de Santa Maria, 2020. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2020.
- SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.
- SOUZA, M. A. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, M. C. B. da. (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.
- TIEPOLO, E. V. A pandemia do Covid-19 e a panaceia da EaD, 2020. **Revista Espaço Acadêmico**. Disponível em: <<https://espacoacademico.wordpress.com/2020/04/16/a-pandemia-do-covid-19-e-a-panaceia-da-ead/>>. Acesso em: 29 set. 2020.

Recebido em: 18/03/2021

Aprovado em: 19/08/2021