

**O SINTOMA DA EXCLUSÃO DIGITAL NA PANDEMIA DE COVID-19:
UM DIAGNÓSTICO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO SERGIPANA**

THE SYMPTOM OF DIGITAL EXCLUSION IN THE COVID-19 PANDEMIC:
A DIAGNOSIS IN FIELD RURAL EDUCATION OF SERGIPE

EL SÍNTOMA DE LA EXCLUSIÓN DIGITAL EN LA PANDEMIA COVID-19:
UN DIAGNÓSTICO EN LA EDUCACIÓN DE CAMPO EN SERGIPE

Marilene Santos¹ 0000-0002-7123-0415

Mônica Andrade Modesto² 0000-0002-9457-2725

¹ Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, Brasil; mari.santos@uol.com.br

² Universidade Federal de Sergipe – Itabaiana, Brasil; monicamodesto@academico.ufs.br

RESUMO:

Historicamente, a população do campo sofre com a exclusão em várias searas do tecido social brasileiro. Na última década, essa exclusão passou a se agravar com o desmonte de investimentos e a política de fechamento das escolas em virtude da nucleação escolar. Com a chegada da pandemia de Covid-19, esse cenário foi ainda mais impactado, tendo como consequência a oferta de um ensino sem qualidade durante o período em que vigorou o Ensino Emergencial Remoto (ERE). Diante do exposto, este escrito tem como objetivo diagnosticar os impactos da exclusão digital na educação do campo face ao contexto da pandemia de Covid-19 no território sergipano. A partir de um estudo de natureza qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes, discentes, membros da gestão escolar e mães, totalizando 26 participantes, que fizeram/fazem parte da comunidade escolar de instituições escolares localizadas em áreas rurais de quatro regiões de Sergipe (Agreste Central, Alto Sertão, Centro-Sul e Médio Sertão). Os dados obtidos foram analisados com base na Análise do Discurso proposta por Orlandi (2009), e os resultados indicaram que a invisibilização da educação do campo no contexto sergipano se tornou ainda mais acentuada durante a pandemia e o período de duração do ERE devido à exclusão digital e à falta de políticas públicas, privando seu público de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: educação formal; educação no campo; ensino emergencial remoto.

ABSTRACT:

Throughout history, the rural population suffers exclusion in several areas of the Brazilian social fabric. In the last decade, this exclusion worsened with the dismantling of investments and the policy of closing schools due to school nucleation. With the Covid-19 pandemic, this scenario was even more affected, resulting in the deliverance of poor quality education during the period in which Emergency Remote Teaching (ERT) prevailed. Facing this view, this essay aims to diagnose the impacts of digital exclusion in the context of the Covid-19 pandemic in the state of Sergipe. Parting from a qualitative study, semi-structured interviews were carried out with teachers, students, members of the school management group and mothers, in a total of 26 participants, who were/are part of the school community of educational institutions located in rural areas of four regions of Sergipe (Agreste Central, Alto Sertão, Centro-Sul and Médio Sertão). The outcoming data were analysed based on the Discourse Analysis proposed

by Orlandi (2009), and the results indicated, in the context of Sergipe, the accentuation of the invisibility of rural education during the pandemic and the duration of the ERT due to digital exclusion and the lack of public policies, depriving access to quality education.

Keywords: formal education; rural education; emergency remote teaching.

RESUMEN:

Históricamente, la población rural sufre exclusión en diversos ámbitos del tejido social brasileño. En la última década, esta exclusión comenzó a agravarse con el desmantelamiento de inversiones y la política de cierre de escuelas por nucleación escolar. Con la llegada de la pandemia de Covid-19, este escenario se vio aún más impactado, resultando en la impartición de una educación de mala calidad durante el periodo en que estuvo vigente la Educación de Emergencia a Distancia (ERE). Teniendo en cuenta lo anterior, este escrito tiene como objetivo diagnosticar los impactos de la exclusión digital en la educación rural en el contexto de la pandemia de Covid-19 en Sergipe. A partir de un estudio cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesores, estudiantes, miembros de la dirección escolar y madres, totalizando 26 participantes, que formaban/son parte de la comunidad escolar de instituciones educativas ubicadas en zonas rurales de cuatro regiones de Sergipe (Central Agreste, Alto Sertão, Centro-Sur y Medio Sertão). Los datos obtenidos fueron analizados a partir del Análisis del Discurso propuesto por Orlandi (2009), y los resultados indicaron que la invisibilidad de la educación rural en el contexto de Sergipe se acentuó aún más durante la pandemia y la duración de los ERE debido a la exclusión de la tecnología digital y la falta de políticas públicas, privando al público de una educación de calidad.

Palabras clave: educación formal; educación rural; enseñanza remota de emergencia.

Introdução

Anamnese do campo reflexivo

Pensar a educação do campo significa, antes de tudo, pensar sobre assegurar aos povos camponeses um processo educacional capaz de oportunizar a emancipação da consciência dessas pessoas a fim de que possam compreender a si mesmas como sujeitos de direitos que podem e devem ter acesso a uma educação fundamentada nas especificidades dos contextos em que vivem, conforme preconizam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN-EB).

Nessa perspectiva, refletir sobre o contexto da educação do campo implica se distanciar da ideia assistencialista que perdurou/perdura em discursos e ações ligados ao cenário emergente das localidades do campo, bem como da perspectiva de educação rural que permanece demarcando espaço nas propostas educacionais à medida que, legitimadas pelo Estado e pelos currículos, hoje norteados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atendem aos interesses do agronegócio e à lógica econômica imposta pelo sistema capitalista, ao mesmo tempo que nos aproximam de uma educação que é também luta e enfrentamento à

visão homogeneizadora proveniente da cultura hegemônica do capital por meio de uma práxis contra-hegemônica, como salientou Arroyo (1999) ao discorrer sobre o movimento “Por uma educação do campo”.

Todavia, em meio à pandemia de Covid-19, a educação do campo foi negligenciada em todo o país e sofreu de forma brutal os impactos do sucateamento do investimento público no setor educacional, que, mesmo diante da impossibilidade de aulas presenciais decorrente do agravamento do contágio e do adoecimento populacional, sentiu os desdobramentos da falta de políticas públicas nacionais e locais voltadas para um ensino remoto; da sobrecarga de trabalho docente gerada pela necessidade de encontrar alternativas pedagógicas improvisadas face às dificuldades de acesso e participação dos alunos nas aulas e da evasão escolar, conforme desvelam os estudos de Souza, Pereira e Fontana (2020) e de Souza *et al.* (2020).

Ademais, os sujeitos da educação do campo, que já convivem com a realidade de ver escolas do campo sendo fechadas em várias regiões do território brasileiro (INEP, 2018), sofreram com o veto ao Projeto de Lei nº 3.477/20, por parte do Governo Federal, que previa ajuda financeira a estados e municípios de R\$ 3,5 bilhões destinados à disponibilização de internet para alunos da rede pública durante a pandemia (Câmara dos Deputados, 2021).

No cenário sergipano, a situação não se diferenciou. Não houve o lançamento de uma política pública estadual voltada para o ensino remoto, e os investimentos direcionados a ações educacionais no período pandêmico não foram suficientes, visto que, apesar de a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (Seduc-SE) noticiar investimento massivo em ensino híbrido no Estado, relatos docentes e discentes e de pais/responsáveis evidenciaram a exclusão digital e a invisibilização dos sujeitos do campo matriculados na Educação Básica frente às propostas de ensino orientadas pelo órgão em questão.

À vista disso, o presente escrito tem por objetivo diagnosticar os impactos da exclusão digital na educação do campo face ao contexto da pandemia de Covid-19 no território sergipano. Tal diagnóstico decorreu da análise do documentário intitulado “Educação do Campo na Pandemia: o que vivi e vi”¹, produzido no segundo semestre de 2020 por alunos concludentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (*Campus* Professor Alberto Carvalho/Itabaiana-SE) para a IV Semana da Pedagogia, ocorrida, virtualmente, entre 25 e 27 de janeiro de 2021, sob o tema “Pedagogias do Inédito-Viável: (Re)invenções na

¹ O referido documentário está disponível no *YouTube*, quando foi transmitido no evento mencionado, podendo ser acessado em: <https://youtu.be/whlIPWQ3G20>.

Formação Docente”, organizada pelo Departamento de Educação da instituição e pelo *campus* supracitado.

Um sintoma anunciado: o agravamento da exclusão digital na educação do campo durante a pandemia de Covid-19

Em março de 2020, foram fechados os portões das escolas, e milhares de estudantes e professores de todas as partes do mundo passaram a ser obrigados a transformar suas residências em ambientes escolares por conta da pandemia de Covid-19. E essa situação se agravou ao longo do período pandêmico, afetando a população estudantil com o fechamento total ou parcial das escolas, conforme explicitado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em notícia publicada no boletim do órgão *One year into COVID: prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe*, edição de agosto/2021 do boletim do órgão (Unesco, 2021).

Na 40ª Conferência Geral da Unesco, realizada em março de 2021, perante os Ministros da Educação de todos os países, a Diretora-Geral da entidade, Audrey Azoulay, abriu o evento afirmando a educação como um direito fundamental que deve ser garantido a todos indistintamente, reafirmando a escola como insubstituível, a necessidade de sistemas educacionais fortes e inovadores e a impossibilidade de substituição do professor por uma tela de computador, TV, *tablet* ou *smartphone* (Unesco, 2021). Essa fala ocorreu em um momento em que os impactos negativos da pandemia na educação escolar já se mostravam alarmantes em termos de retração e acirramento das desigualdades, sobremaneira nos países da América Latina e do Caribe, nos quais os efeitos mais impactantes de retrocesso nos sistemas educacionais foram observados em maior escala, segundo relatório produzido pelo Banco Mundial (2021) em parceria com a Unesco e com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Nesse documento, é possível destacar três questões educacionais relevantes durante o primeiro ano da pandemia: 1) o aumento na queda da aprendizagem; 2) a necessidade urgente de investimento nos sistemas educacionais e 3) a pandemia como oportunidade para melhorar os sistemas educacionais, tornando-os mais eficazes e igualitários. De acordo com o relatório, com o fechamento das escolas como medida sanitária, os países da América Latina e do Caribe adotaram “[...] estratégias de aprendizagem remota com ênfase em soluções multimodais de modo a atender mais amplamente os alunos e suas famílias e fornecer apoio aos pais e professores com diversos graus de eficácia” (UNICEF, 2021, p. 6). Entretanto, tais estratégias

se mostraram ineficazes em vários aspectos, especialmente na abrangência – não chegaram a todas as crianças e aos jovens e falharam na qualidade da aprendizagem. Estima-se que “[...] dois em cada três alunos não sejam capazes de ler ou entender textos adequados para a sua idade” (UNICEF, 2021, p. 6), e o engajamento da população estudantil com o ensino remoto apresentou-se como um desafio. O impacto mais relevante diz respeito à baixa aprendizagem:

Simulações recentes sugerem que a pobreza da aprendizagem pode crescer em mais de 20%, o que equivale a um aumento de cerca de 7,6 milhões de pobres de aprendizagem, mesmo com um fechamento de escolas equivalente a apenas 70% do ano letivo. Isso significa que a região pode ter, em média, quase dois em cada três alunos do ensino fundamental que não sejam capazes de ler ou compreender um texto simples apropriado para sua idade (UNICEF, 2021, p. 6).

O abandono escolar é outro impacto na trajetória dos estudantes da América Latina e do Caribe apontado pelo relatório supracitado. Essa situação atingiu, principalmente, os estudantes de origem econômica baixa nos países que enfrentam recessão econômica e redução nos postos de trabalho, a exemplo do Brasil. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostraram que o percentual de crianças e jovens fora da escola no segundo trimestre de 2021 aumentou em 171,1% (IBGE, 2021). Em Sergipe, o percentual de crianças e adolescentes com Ensino Médio incompleto e que não estavam frequentando a escola em 2020 era de mais de 93 mil pessoas, um percentual de 21,4% da população em idade escolar do Estado, de acordo com dados do Unicef e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias (Cenpec-Brasil) - 2021. O mesmo estudo mostrou que em 2019, portanto antes da pandemia, já havia uma significativa desigualdade entre crianças e jovens residentes no meio rural e no meio urbano quanto ao acesso à escola. Na região Nordeste, enquanto 10,6% dos residentes no meio rural (crianças e jovens entre 4 e 17 anos) estavam fora da escola, no meio urbano, o percentual era de 6,3% (UNICEF, 2021).

Diante dessas informações, concordamos com Colares *et al.* (2021) acerca da afirmação de que o agravamento da problemática educacional brasileira não se deve somente ao surgimento da pandemia de Covid-19, uma vez que, mesmo antes de ela acontecer, o país vinha sofrendo com o desmonte estrutural do sistema público de ensino, o que é decorrente de fatores como infraestrutura precária das instituições escolares, formação de professores inicial e continuada incipiente, precarização do trabalho docente e exclusão digital, sendo a pandemia o estopim para que a crise educacional se revelasse assoladora do discurso legal de oferta de educação universal.

Com a suspensão das aulas presenciais no início do ano letivo de 2020, as escolas e as famílias passaram a ocupar lugares diferenciados no processo da educação escolar. A escola passou a funcionar dentro de casa, no seio das famílias. Instalou-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma alternativa emergencial de funcionamento das atividades educacionais embasada no desenvolvimento de atividades escolares com a utilização de tecnologias digitais orientadas a partir de critérios e princípios da educação presencial. Para tanto, fez uso de duas ferramentas distintas: atividades síncronas e assíncronas.

Em conformidade com a Portaria nº 343/2020 do Ministério da Educação (MEC), que dispôs “[...] sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Corona vírus - Covid-19” (Brasil, 2020, p. 1), as atividades síncronas consistiam na realização de atividades em que docentes e discentes conseguem se comunicar em tempo real a partir de videoconferências, áudios ou mensagens instantâneas intermediadas por um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou *softwares* que permitem a comunicação imediata e amparada por algum equipamento eletroeletrônico. Já as atividades assíncronas ocorriam sem a interação em tempo real com o/a professor/a, tendo como subsídios as tarefas organizadas e encaminhadas pelos/as docentes para que os/as estudantes as realizassem em dias, locais e horários mais convenientes ou ainda aulas pré-gravadas.

Contudo, a implementação do ERE em decorrência da pandemia de Covid-19 na conjuntura brasileira gerou vários desafios tanto para os/as professores/as quanto para os/as estudantes. Para Schneider (2021), esses desafios circundaram em torno do imprevisto que precisou acontecer nas atividades educacionais devido à falta de formação adequada em relação às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) por parte da maioria dos/as docentes, discentes e profissionais da educação, evidenciando a existência de uma comunicação *online*, mas que nem sempre representou, de fato, uma estratégia educacional e/ou pedagógica porque não houve uma modificação do *ethos* docente frente aos nativos digitais habituados ao ciberespaço, resultando em um esforço para o/a professor ensinar a partir de um modelo pedagógico de base presencial transmutado para o espaço virtual que se configurou como incongruente, visto que a adaptação tecnológica oferecida pelos estabelecimentos de ensino foi inadequada para a promoção de uma educação de qualidade.

Na realidade da educação do campo, o principal desafio que evidenciou as desigualdades de acesso aos bens sociais foi a exclusão digital. que, segundo Almeida *et al.* (2005, p. 56), diz respeito ao “[...] estado no qual um indivíduo é privado da utilização das

tecnologias de informação, seja pela insuficiência de meios de acesso, seja pela carência de conhecimento ou por falta de interesse”.

Cabe destacar que, na última década, houve um aumento no quantitativo da população que acessa a internet, porém dados da Pnad - 2021 apontaram que 39,8 milhões de pessoas no Brasil ainda estavam sem conexão com a internet no final de 2019 (IBGE, 2021). Esse número representava 21,7% da população com idade acima de 10 anos. No meio rural, apenas 58,8% da população acessava a internet no mesmo período. Verifica-se, desse modo, que a implantação do ERE nas escolas situadas em áreas rurais já partiu de uma realidade desfavorável quanto ao acesso à internet e/ou a equipamentos eletroeletrônicos. Mas existiram também outros desafios que contribuíram para as dificuldades do ERE na educação do campo além da exclusão digital:

[...] falta de internet de qualidade para acompanhar as atividades síncronas e/ou assíncronas; indisponibilidade de computadores ou celulares, uma vez que, normalmente, mais de uma pessoa da família necessita desses equipamentos para as atividades do emprego e/ou de ensino remoto, a falta de ambiente com silêncio, iluminação e organização adequada para os estudos (Baumann; Alves, 2021, p. 745).

Esses fatores dificultaram a realização do ERE nas escolas do campo. Entretanto, a situação se apresentou mais grave ainda perante as configurações que têm se constituído no meio rural, mais especificamente no que diz respeito à educação escolar. Com a dificuldade de acesso à internet, as escolas passaram a adotar com mais frequência as atividades assíncronas. De acordo com o levantamento feito pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) no primeiro semestre de 2023, Sergipe contava com 1.616 escolas situadas em áreas urbanas, dentre as quais 77 não dispunham de conexão com a internet, ao passo que, do total de 830 instituições escolares situadas em áreas rurais, 68 não dispunham da conexão, culminando, assim, em um total de 4.966 estudantes e 352 docentes sem acesso à internet no Estado (Brasil, 2023).

Esse fato ocasionou a necessidade de deslocamento das famílias em meio à pandemia até as escolas para acessar as atividades assíncronas em dias e horários comunicados pela coordenação pedagógica porque, em muitas localidades, as atividades síncronas se mostraram inviáveis. Ocorre que, nos últimos anos, o processo de nucleação das escolas do campo se intensificou, e, com isso, muitos estudantes passaram a depender do transporte escolar para chegar à escola. Com a paralisação das atividades presenciais nas instituições escolares, o transporte escolar também foi paralisado – muitos municípios, inclusive, não renovaram os contratos com as empresas que eram contratadas para executar tal função, aguardando o

desenrolar das medidas de isolamento social –, e, conseqüentemente, sem transporte escolar, ir até a escola pegar as atividades assíncronas se tornou inviável para muitas famílias.

É importante destacar que as escolas do campo, mesmo antes da pandemia, já enfrentavam intenso processo de precarização. Pesquisas e estudos desenvolvidos nessa área (Bof, 2006; INEP, 2007; Antunes-Rocha; Hage, 2010; Sousa, 2015) têm demonstrado “[...] precárias condições de trabalho, a ausência de infraestrutura, de serviços básicos e os baixos índices educacionais das escolas rurais” (Souza; Ramos, 2021, p. 809).

Em Sergipe, as aulas presenciais foram suspensas a partir do dia 17 de março de 2020 através da Portaria nº 1.476/2020, e, quinze dias depois, o Conselho Estadual de Educação (CEE-SE) publicou a Resolução Normativa nº 4/2020 com as diretrizes operacionais sobre atividades escolares durante o período de isolamento social. O conteúdo da resolução estadual foi também adotado pelos Conselhos Municipais de Educação, passando a ser unânimes para todas as escolas os mesmos procedimentos em termos das atividades escolares durante o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19. A resolução apresentava duas formas do que passou a ser considerado como atividades escolares não presenciais:

I - Procedimentos digitais: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, podcasts, meios radiofônicos, links, correio eletrônico, aplicativos e outros; e II - procedimentos convencionais: atividades previstas nos livros didáticos ou paradidáticos adotados pela instituição educacional, apostilas, cadernos temáticos, revistas e outros (Sergipe, 2020, p. 4).

Ressalta-se que não havia, em todo o texto da resolução, nenhuma orientação específica para as escolas do campo. As resoluções municipais (nos sistemas municipais é onde há o maior número de escolas do campo, nos povoados, quilombos, assentamentos, entre outras localidades) também não incluíam nenhuma orientação mais específica para essas escolas. Os procedimentos virtuais passaram a ser os mais utilizados no período pandêmico para garantir que os processos escolares, especificamente com professor e aluno, acontecessem e garantissem a aprendizagem dos alunos.

À vista disso, verifica-se que o cenário sergipano com ênfase no contexto do campo não se diferenciou do que foi presenciado no restante do país em relação às desigualdades digitais, que evidenciaram a inclusão digital materializada ainda como um privilégio em vez de um direito da população, como afirma Macedo (2021, p. 274) ao demonstrar que

[...] a questão das desigualdades digitais, compreendida aqui como fenômeno que opera em várias camadas, teve impacto no aproveitamento diferencial dessas atividades, ferramentas e conteúdos. Para além da questão do acesso à internet, da adequação dos equipamentos digitais e da facilidade de manejar essas tecnologias, a disponibilidade de tempo, saúde e interesse dos familiares para acompanhar tais atividades constituiu elemento central para um bom aproveitamento, revelando-se muito desigual.

A exclusão digital e a desigualdade no acesso à educação foram sentidas na pele pelos estudantes e familiares residentes e matriculados/as no campo sergipano. A partir da produção de um documentário que buscou apresentar o ERE sob a perspectiva de comunidades escolares que estavam vivenciando o Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia em nosso Estado, foi possível identificar as marcas da negligência de investimentos educacionais voltados a esses sujeitos e suas reverberações na formação desse público.

Delineamento metodológico da análise

A construção deste estudo é de natureza qualitativa, e a produção de dados na fase da pesquisa de campo ocorreu em casa, utilizando recursos eletroeletrônicos como celular e computador e mídias como aplicativos de mensagens instantâneas e plataformas de realização de videoconferências. A ideia do estudo surgiu durante as aulas ministradas sob o caráter do ERE no componente curricular Educação do Campo para os/as estudantes do 10º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe/*Campus* Prof. Alberto Carvalho no final do ano de 2020.

Sendo uma atividade assíncrona, os/as estudantes matriculados/as no componente curricular em questão deveriam produzir um documentário com vídeos de até um minuto com pessoas que vivem, estudam e/ou trabalham no meio rural acerca da situação da educação vivenciada naquele momento de isolamento social e de ERE. Inicialmente, o documentário deveria ter duração entre 15-20 minutos e seria apresentado na Semana de Pedagogia, evento anual que faz parte do calendário do *campus* supramencionado.

No entanto, os primeiros vídeos encaminhados pelos grupos de alunos/as ultrapassavam em muito a duração estabelecida – eram de professores/as e tinham, em média, cinco minutos cada um. Aumentamos então para dois minutos a duração de cada vídeo. A segunda etapa de recebimento dos vídeos variava entre um e três minutos e meio, e eles tinham como protagonistas profissionais da educação, pais/mães/responsáveis e estudantes da Educação Básica. Com a variação no tamanho dos vídeos e a diversidade dos depoimentos enviados, o documentário foi finalizado com 56 minutos, quase o triplo do tempo pensado inicialmente.

O universo investigado foi composto por 26 participantes oriundos de nove municípios (Aquidabã, Areia Branca, Campo do Brito, Carira, Frei Paulo, Itabaiana, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora da Glória e Simão Dias) circunscritos geograficamente em quatro territórios do Estado de Sergipe (Agreste Central, Alto Sertão, Centro-Sul e Médio Sertão). Os/As participantes representaram quatro segmentos da comunidade escolar: gestores/técnicos de equipe pedagógica (03); professores (07); estudantes – crianças, adolescentes e adultos (11); mães (05). A construção da amostra foi aleatória e contemplou todos/as que se disponibilizaram a participar do estudo enviando um vídeo em que deveriam falar sobre o seguinte tema: “Educação do Campo na Pandemia: o que vi e vivi”. Os sujeitos tiveram suas identidades preservadas e foram codificados em conformidade com o disposto no Quadro 01.

Quadro 1 – Participantes do estudo

Segmento escolar	Participante
Vozes da gestão escolar	G1: exercia a função de coordenador-geral da Secretaria Municipal de Educação. G2: exercia a função de gestora em escola estadual. G3: exercia a função de técnica pedagógica em Secretaria de Educação Municipal.
Vozes da docência	P1: professora de município do Agreste Central. P2: professor de município do Alto Sertão. P3: professora de escola estadual no Centro-Sul. P4: professora de município do Agreste Central. P5: professora de município do Agreste Central. P6: professora de município do Agreste Central. P7: professora de município do Agreste Central.
Vozes dos discentes	E1: criança de 6 anos – estudante do primeiro ano. E2: criança de 7 anos – estudante do primeiro ano. E3: criança de 10 anos – estudante do quarto ano. E4: criança de 10 anos – estudante do quarto ano. E5: adolescente de 14 anos – estudante do nono ano. E6: adolescente de 15 anos – estudante do quinto ano. E7: adolescente de 12 anos – estudante do sexto ano. E8: adolescente de 16 anos – estudante do nono ano. E9: adolescente de 13 anos – estudante do sexto ano. E10: adolescente de 15 anos – estudante do sexto ano. E11: adulto de 22 anos – estudante do nono ano.
Vozes das mães	M1: tem dois filhos estudantes. M2: tem dois filhos estudantes. M3: tem dois filhos estudantes. M4: tem dois filhos estudantes. M5: tem três filhos estudantes.

Fonte: Elaboração própria (2023).

A transcrição das falas dos/as participantes possibilitou a verificação de informações e, a partir delas, a extração de dados que compuseram o *corpus* analítico do estudo, que, por sua vez, foi analisado à luz da Análise do Discurso proposta por Orlandi (2009). Com isso, o *corpus* analítico foi concebido como a superfície linguística da pesquisa, sendo o material bruto que,

posteriormente, se transformou em objeto discursivo, momento em que o texto deixou de ser compreendido como objeto e assumiu a condição de discurso – produção de sentidos em um determinado contexto sócio-histórico e sob circunstâncias específicas de produção (Orlandi, 2009). Esse discurso, então, foi convertido em processo discursivo a fim de permitir que interpretássemos os sentidos presentes na formação ideológica emergente dos participantes.

O diagnóstico no contexto sergipano: ecos da exclusão digital e o clamor pela desinvisibilização de sujeitos e escolas do campo

O primeiro objeto discursivo que analisamos foi o sentido que os participantes atribuíam ao ERE – o que pensavam, o que estavam sentindo, como estavam lidando com esse novo formato da escola. Os/As participantes ocupantes de lugares sociais que perpassam a gestão escolar e a docência elencaram que, embora existissem dificuldades no ERE, os resultados, de modo geral, foram satisfatórios. Os excertos da superfície linguística a seguir confirmam esses sentimentos:

Com as diversas formas de chegar aos diversos canais que utilizamos para chegar até o aluno, nós conseguimos 100% do alunado em nosso município, o que tornou muito positivo a nossa campanha, o nosso trabalho de educação à distância (G1).

Eu acredito que 2021 será um ano difícil de ser trabalhado. As desigualdades vão estar bastante gritantes por conta dessa diferenciação dos alunos que participaram assiduamente e daqueles que participaram de forma mais espaçada, porém a gente está trabalhando atualmente com o currículo priorizado. E aí a gente está dando ênfase realmente àquelas habilidades que são mais necessárias para o ano/série que o aluno se encontra. (G2).

Estou aqui para passar para vocês como foi nossas aulas remotas. Como todos sabem, não foi fácil. De início, assustou muito, tanto para o professor quanto para o aluno. Tivemos diversas dificuldades, mas posso dizer que conseguimos (G3).

Então, minha rotina mudou totalmente após o início da pandemia aqui no mês de março do ano de 2020. No primeiro momento, nós não tivemos aulas remotas. Essas aulas foram suspensas. No mês de agosto, como percebemos que a pandemia não ia ser resolvida rapidamente, então deu início às aulas remotas. A escola deu suporte ao que estava ao alcance, só que não deu suporte aos alunos. Muitos alunos ainda hoje continuam sem acesso à internet (P2).

Estou ciente de uma coisa: a cada dia eu ganho confiança nessa nova forma de ensinar e percebo que os alunos estão com uma nova forma de aprender (P3).

Esperamos que agora, esse ano, a gente volte a uma vida digamos que normal, um cotidiano que costumávamos ter antes, que seja possível voltar às aulas presenciais, porque faz muita falta, quebrou toda uma rotina, foi tudo diferente, muitos desafios, medos, ansiedade também [...] esperando que realmente volte a ter um ano letivo normal (P4).

É perceptível uma postura positiva dos profissionais da educação em relação ao enfrentamento que estavam dando ao ensino remoto. Mesmo que se considere como G2 que havia desigualdades produzidas pelo novo formato e como P4, que ansiava pelo retorno à “normalidade”, a percepção majoritária era de se estar adotando todas as medidas possíveis para garantir a aprendizagem. Essa é uma constatação observada por diversos autores (Cruz; Coelho; Ferreira, 2021; Dias-Trindade; Santo, 2021). Percebe-se o protagonismo exercido pelos professores e gestores escolares para garantir a continuidade do processo educativo escolar no período do isolamento social, mesmo sem as condições necessárias para acessar a todos os estudantes, visto que a grande maioria precisou arcar com as despesas de internet e a aquisição de equipamento (celular, computador, *tablet*) para continuar desenvolvendo seu trabalho durante a pandemia. Os discursos elencados apontam para duas formas de compreender a realidade educacional anunciada na pandemia: a de que é necessário retomar o formato presencial da educação a fim de retomar a normalidade e a de que a educação não voltará a ser como antes, uma vez que o modelo do ERE se mostrou eficaz.

Considerando os apontamentos de Schneider (2021) acerca do ERE, é possível identificar um otimismo demasiado em relação ao futuro da educação *online* por parte dos participantes, uma vez que o *ethos* da ação docente permaneceu vinculado ao modelo de ensino presencial, só que “[...] diante da tela de um computador (*desktop*, *tablet*, *smartphone*) sem o professor e o aluno estarem presentes fisicamente [...]”, desconsiderando todas as discussões científicas em torno da Educação à Distância, pois o que ocorreu, na verdade, foi a replicação do modelo de ensino presencial conhecido no ciberespaço, que, segundo as pesquisas do autor, se mostrou ineficaz enquanto solução para atender às necessidades educacionais emergentes da pandemia de Covid-19 no cenário brasileiro.

Entendendo que as circunstâncias sob as quais esses discursos foram produzidos influenciam diretamente na formação discursiva e ideológica dos sujeitos, compreendemos também o receio que pode ter havido em desvelar a realidade do ERE no contexto da educação ofertada em áreas rurais em Sergipe, na medida em que as redes públicas de Educação Básica sergipanas contam com um grande número de profissionais da educação contratados sem regime de estabilidade e que temem represálias a suas falas, pois, quando a mesma questão foi destinada aos estudantes e seus familiares, as respostas foram bastante diferentes:

Tô achando ruim as aulas porque meu professor me ensinava quando eu estava na escola, e eu via meus amiguinhos. E nas aulas online não dá para ver nem os amigos e nem os professores (E1).

Eu estou com saudade dos professores, dos meus amigos, de aprender a ler e voltar para a escola. Agora eu estou em casa. Não estou estudando, não, porque o meu celular queimou. Não estou fazendo nenhuma atividade. Eu não tenho celular, não tem internet por aqui, e desse ensino remoto não gostei, não (E6).

Em primeiro plano do estudo não presencial, eu estou achando muito ruim. Porque nos estudos presenciais a pessoa tem uma melhor explicação do conteúdo com os professores em sala de aula. E já pelos estudos não presenciais a pessoa pode, se não estiver entendendo aquele assunto, os professores podem ter o grupo, mas é de plantão. Não tem como eles estarem toda hora ali tirando nossas dúvidas (E8).

As falas dos alunos evidenciam uma percepção contrária à dos sujeitos anteriores e, além disso, desvelam a precarização do ERE e a exclusão digital vivenciada por eles, corroborando, dessa forma, os resultados identificados por Macedo (2021) sobre a desigualdade digital. Conforme demonstrado nos excertos dos/as estudantes, aumenta a distância entre o que eles e os professores e gestores pensam sobre o novo formato de funcionamento da escola no ERE, e a diferença tem como alicerce a falta do contato presencial, que é ressaltado desde o aspecto da socialização até a compreensão de que a explicação e o aprendizado ocorrem melhor no contato vis-à-vis.

Ademais, foi relevante também o destaque à falta de equipamentos necessários, o que traz à baila o descaso do poder público quanto à garantia de condições materiais necessárias para a aprendizagem acontecer durante a pandemia, como assegurado pela Resolução Normativa nº 4/2020 do Conselho Estadual de Educação de Sergipe, fato que corrobora os estudos de Souza (2020) e Senhoras (2020) e os resultados da PNAD (IBGE, 2021) e do Painel de Conectividade nas Escolas (Brasil, 2023).

O segundo objeto discursivo analisado circundou em torno das estratégias da escola para garantir a aprendizagem dos alunos. De antemão, asseveramos que não há como não reconhecer que durante a pandemia os profissionais da educação – professores e gestores escolares – empenharam esforços no sentido de garantir a continuidade do processo educativo escolar, que foram desde o aspecto financeiro ao social, uma vez que houve negligência quanto à ação do poder público referente à realização de investimentos para que o ERE pudesse ocorrer com qualidade, como bem apontam Minto e Galzerano (2021) ao explicarem que, ao longo da pandemia, o governo brasileiro optou por reivindicar a educação como atividade essencial sob a máxima de que “a educação não pode parar”, mas secundarizando as suas finalidades educativas e transformando as suas necessidades materiais em supérfluas.

Trata-se de uma superficialidade identificada pelo observatório da entidade “Todos pela Educação”, que, em 2021, noticiou que, do orçamento de R\$ 48,2 bilhões para a educação em 2020, foram gastos apenas R\$ 32,5 bilhões, sendo esse o menor valor registrado em um período

de dez anos (Todos pela Educação, 2021). Os desdobramentos desse tratamento à educação durante a pandemia respingaram no trabalho docente e nas estratégias para a aprendizagem que envolvem a comunidade escolar, pois tais estratégias foram sendo adaptadas a partir do que era possível frente à realidade apresentada, conforme se verifica nos excertos a seguir:

A escola, juntamente conosco, professores, priorizamos as medidas de segurança no preparo e na distribuição das tarefas. A pandemia nos trouxe medo e insegurança, mas também fez brotar, reforçar o amor e muitas habilidades tecnológicas que não desenvolvemos e se fizeram necessárias neste momento (P5).

Então, não são com todos, porque não conseguimos atender 100% da nossa turma, eu não consegui atender 100% da minha turma, mas com aqueles que eu consigo, além de estar dando suporte através de WhatsApp, fazendo gravação de vídeo, explicando o conteúdo, fazendo contação de história, também eu faço algumas aulas online para que nós possamos ter esse contato e essa interação de professor com aluno e entre o aluno e os seus coleguinhas (P1).

A escola não ofereceu nenhum equipamento para as aulas remotas. Não tem orientação dos professores, não, para fazer os deveres. E nem tirar dúvidas. Então, mudou várias coisas na pandemia. Tipo, não ir à escola, não sair de casa. E afetou um pouquinho a minha vida. Porque eu não saio de casa, não estou indo à escola, não estou vendo meus colegas. E várias outras coisas (E9).

O estudo esse ano foi praticamente perdido. Apenas umas aulas remotas, deveres de WhatsApp apenas para ser repassado para o caderno. Realmente, a gente não aprendeu nada, absolutamente nada. Eram apenas só deveres colocados em cadernos. Não tem explicações, nem nenhuma coisa que leve a gente para frente. Eu acho que foi um ano praticamente perdido (E11).

Aqui na nossa cidade, nós temos 25 escolas, das quais 21 estão localizadas na zona rural e o restante na zona urbana, porque a gente teve muito cuidado em levar as atividades oferecidas a todos os alunos, tanto da zona rural quanto da zona urbana. Tivemos atividades via WhatsApp, MSM, ligações que os alunos faziam para os professores para tirarem dúvidas, e os professores também ligavam para os alunos para tirarem dúvidas. Tivemos alguns links oferecidos pelo governo do Estado para facilitar a comunicação, para facilitar o ensino-aprendizagem. Tivemos também atividade pela televisão Aperipê, que foi oferecida uma parceria com o município, e também as atividades impressas, que os nossos professores, juntamente com o diretor e o coordenador, iam até os alunos devidamente protegidos com EPIs (G1).

Os professores elaboram as atividades, nós vamos à escola buscar. E incentivamos nossos filhos a estudarem, para não esquecerem o que já aprenderam devido às circunstâncias. Apesar de que todos eles, provavelmente, gostariam de estar em sala de aula com seus professores. É um momento difícil, eu sei. Mas nós precisamos incentivar nossas crianças a fazerem suas atividades em casa. Agradeço de coração a toda a equipe de educação da nossa cidade que dá o apoio e o suporte necessário aos nossos filhos (M2).

As principais estratégias utilizadas para o desenvolvimento das aulas foi realmente o grupo do WhatsApp, com o apoio das atividades impressas do livro didático, e os professores também aprenderam a fazer gravação de tela pelo celular. Quem ia aprendendo ia compartilhando no nosso grupo, ia explicando a forma como fazer. Então, teve gravação de PowerPoint, também uso de vídeos do YouTube e, em poucos momentos, aulas pelo Google Meet, porque a grande maioria dos alunos não tem internet disponível para participar em tempo real (G2).

Apesar de todos os participantes mostrarem que houve esforços empenhados para a continuidade do processo educacional no período da pandemia, verificamos que, em todos os discursos, há um fator que se destaca: a falta de investimento do poder público em ações para a formação dos profissionais da educação e para o combate à exclusão digital, pois as estratégias não passaram de elaboração de materiais para serem entregues aos/às alunos/as e da criação de grupos em aplicativos de mensagens instantâneas e canais em uma rede social. Esse dado corrobora a percepção de Schneider (2021) e sua identificação de que o ERE no Brasil foi balizado por improvisos decorrentes de falta de investimentos e também os resultados da pesquisa realizada por Borges, Cia e Silva (2021, p. 782):

A partir dos dados, constatou-se que 99% dos professores declararam que a unidade escolar em que atuavam estava realizando atividades remotas com os alunos. Quanto ao tipo de atividade acadêmica proposta pela escola, 78% dos professores indicaram orientações e sugestões de atividades por e-mail, telefone ou WhatsApp, 63% deles indicaram a disponibilização de kits e/ou materiais de estudo, 60% indicaram as vídeo aulas gravadas, 52% indicaram estar sugerindo vídeos da internet como material de estudo e 15% indicaram a ocorrência de aulas síncronas, em que o professor realiza a transmissão da aula e os alunos participam simultaneamente.

Ainda sobre essa questão, evidenciam-se a insatisfação dos estudantes e uma certa conformação com a situação pelas mães mediante as estratégias para se chegar até os alunos desenvolvidas por parte da escola. Entretanto, a evidência de que ainda se estava distante de atingir a meta de garantir aprendizagem para todos é expressa na fala dos estudantes E9 e E11. Esse descompasso nos discursos foi o que nos chamou atenção para observar com mais cuidado as narrativas dos professores e gestores escolares quando afirmavam que tudo estava sendo feito para manter as atividades escolares mesmo com as portas das escolas fechadas.

No caso das escolas do campo que já enfrentavam situação de muita precarização (Luther; Gerhardt, 2018; Moreira; Soares, 2021), a exclusão total ou parcial do ensino remoto durante a pandemia se constituiu em mais uma forma de “negar” ou “fazer de conta” que se garantia o direito educacional para todos, conforme preconizado na Constituição Federal e na LDB. Como num contínuo processo de negação do direito educacional, a pandemia parece ter intensificado essa situação com a população camponesa.

Em escolas nucleadas, por exemplo, os alunos e suas famílias dependiam do transporte escolar para acessar a escola. Em Sergipe, o processo de nucleação com fechamento de escolas tem se intensificado nas duas últimas décadas. A esse respeito, Carvalho (2021) aponta que houve redução no número de escolas do campo em todos os territórios sergipanos acima de

40%. Consequentemente, tem aumentado a dependência da população estudantil quanto ao serviço de transporte escolar.

Com o fechamento das escolas na pandemia, o funcionamento desse serviço (transporte escolar) também foi paralisado; consequentemente, para terem acesso às atividades impressas, os estudantes dependiam de transporte para chegar até a escola. Muitas famílias não tinham como custear esse serviço duas vezes ao mês (muitas escolas entregavam as atividades quinzenalmente). Houve casos em que a Secretaria de Educação disponibilizava um veículo para as equipes pedagógicas das escolas irem até os povoados, assentamentos, quilombos de cada núcleo para entregar as atividades nas residências das crianças e dos adolescentes, entretanto essa não foi uma estratégia utilizada em todo o território camponês no Estado de Sergipe.

O terceiro objeto discursivo analisado foi a participação da família e o papel que ela desempenha para colaborar nas atividades escolares. O estabelecimento de uma relação de participação da família no cotidiano da escola tem produzido intensos debates, mas ainda há poucos avanços nas últimas décadas. A escola ainda espera que a família ocupe um lugar secundário ou de auxiliar na educação escolar. Monitorar os cadernos das crianças, auxiliar nas tarefas enviadas para casa, controlar os comportamentos inadequados, atender a convocações da escola são ações que têm sido o esperado pela escola como função das famílias nessa relação (Marques, 1999; Oliveira; Marinho-Araújo 2022).

A pandemia alterou essa relação drasticamente. Em algumas situações, e nas escolas do campo especialmente, a continuidade dos estudos das crianças e dos adolescentes passou a depender do apoio familiar (pegar as atividades na escola, orientar na realização das atividades escolares, devolver tais atividades realizadas nas escolas), isto é, isso coube às famílias. Os participantes da pesquisa evidenciam o estreitamento dessa relação em seus depoimentos:

Os pais são peças fundamentais no processo de ensino-aprendizado. Foram eles que fizeram a retirada de todas as apostilas na escola. A escola e os professores, por sua vez, respeitaram todas as medidas sanitárias a fim de evitar a propagação do vírus. A caminhada foi árdua e ainda está assim, mas foi muito enriquecedora para todos nós, pois nunca mais seremos os mesmos (P7).

É complexo parar, fazer, se dedicar e ele se doar totalmente. Mas se faz necessário. Então, eu sou a favor entre ter e não ter, ou ter que só esperar, eu sou a favor em ter a aula remota. Faço as atividades, fazia as atividades com ele no início, depois eu procurei uma outra pessoa que está ajudando, tem me facilitado. E assim também colocando um horário mais específico. Porque com a gente, às vezes, em casa acaba ficando mais à vontade (M4).

Aqueles alunos que participam assiduamente, eles conseguiram evoluir, é notório a melhoria na leitura, no cálculo, porque houve muito a participação das famílias,

***famílias muito comprometidas.** No entanto, a gente também tem as dificuldades, que não são poucas, principalmente quando se trata de famílias quando tem mais de dois filhos na escola. Esses são aqueles que realmente têm muita dificuldade de acompanhar, que reclamam, que não dá para fazer, e aí a gente, como o nosso lema é nenhum a menos, então sempre usa o telefone para estar ligando, para estar dando ajuda, procurando compartilhar soluções, para que todos possam ter acesso às tarefas (G2).*

***Família, escola, alunos e professores nunca estiveram tão próximos.** Nada substitui o contexto físico, as risadas, as perguntas, as brincadeiras coletivas. No entanto, é preciso se distanciar para, com segurança, voltarmos ao nosso ensino presencial (P5).*

Tanto gestores como professores e as mães reconhecem que sem a participação da família o processo educacional na pandemia teria muito mais dificuldade e geraria mais defasagem no desenvolvimento dos estudantes. Esse vínculo entre escola e família tem sido recomendado como significativo em contextos “normais”, conforme Nunes e Vilarinho (2001, p. 22-23) apontam:

É notória a importância da família no processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelas escolas. Crianças que percebem uma afinidade entre suas famílias e a escola tendem a se sentir mais seguras e, naturalmente, a apresentar melhor desempenho nas atividades acadêmicas.

No contexto pandêmico de isolamento social, isso se tornou fundamental e também angustiante, principalmente para aquelas famílias que não conseguiam cumprir a função de auxiliar que a escola demandava para ela naquele momento, pois, em nossa sociedade, muitas famílias não dispõem de condições materiais e intelectuais para prover essa demanda, como é possível identificar nos excertos que se seguem:

***Eu não consegui ensinar a eles porque, primeiro, eu não sei ler. É muito difícil ensinar aqui em casa.** Eu gostaria que voltasse. Agora se só voltasse para a escola quando voltasse tudo normal. Eu não me importo deles perderem esse ano. Mas que voltasse às escolas (M1).*

*Na minha casa há um espaço, sim, para eu assistir às aulas. Então, eu estudo normal em casa. **E meus pais não me ajudam, eu faço sozinha a maioria dos deveres** (E9).*

A não escolarização dos familiares, mesmo não aparecendo nos discursos dos professores e gestores escolares, era uma realidade expressada no depoimento de M1. O maior percentual de pessoas não escolarizadas está no meio rural (cerca de 20%), e, quando adicionado o marcador racial na busca, esse percentual sobe para 20,7% de pessoas analfabetas que residem no meio rural (IBGE, 2021).

Esse é um fator que precisa ser considerado pelos profissionais da educação não só durante o período do ERE, mas em todas as ocasiões. Contudo, não é isso que tem sido verificado, pois, em diferentes pesquisas educacionais realizadas durante a pandemia ou sobre ela, se identificam gestores e professores alegando como uma das dificuldades de seu trabalho no ensino remoto a falta de interesse dos pais dos alunos (Borges; Cia; Silva, 2021; Carius; Oliveira, 2022), mas, em nenhuma delas, é levantada a questão da falta de escolarização dos pais como uma questão importante. Isso pode ser motivado pelo fato de muitos pais sentirem vergonha de externalizar sua condição de não escolarizados, o que os impossibilitava de exercer a função demandada pela escola durante o ERE.

Sendo assim, esta pesquisa nos mostrou que as escolas, os gestores, os professores, os estudantes e os familiares estavam construindo uma nova rotina imposta pela pandemia. Nessa construção, sentimentos diversos e controversos atravessavam a todos. A precariedade das condições das escolas do campo e as estratégias adotadas sem considerar as especificidades agravavam e dificultavam ainda mais o acesso dos estudantes aos processos de ensino e aprendizagem, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais.

Evidenciou-se ainda a urgência pela desinvisibilização de sujeitos e escolas do campo no cenário dos investimentos educacionais para garantia do seu direito de acesso e permanência no processo de escolarização, visto que a pandemia e o ERE agravaram as dificuldades enfrentadas por esse público e complexificaram a exclusão digital e as desigualdades presentes nessa realidade, sendo imperativa uma agenda de políticas públicas, investimentos e ações destinada a essa finalidade para minimizar os transtornos e impactos negativos experienciados por esse grupo invisibilizado ao longo da história e, novamente, no período pandêmico em todo o país e, de modo particular, em Sergipe.

Conclusões

A partir do estudo realizado, verificamos que os desafios em torno das escolas e da educação do campo se fizeram presentes em todo o território nacional. Em Sergipe, os desafios agravaram-se devido à exclusão digital, à falta de investimentos em infraestrutura e à formação docente para que o ERE pudesse ocorrer de modo satisfatório e sem a necessidade de adaptações desprovidas de embasamento científico e sem improvisos durante a pandemia. Os desdobramentos desse cenário emergiram nos depoimentos dos/as participantes, que desvelaram a situação complexa na qual está imersa a educação do campo sergipana, marcada por fatores como: 1) secundarização das escolas situadas em áreas rurais em detrimento das

escolas situadas em centros urbanos, o que é decorrente da política de nucleação das escolas do campo; 2) falta de investimento em formação docente no âmbito das Tecnologias da Informação e da Comunicação; 3) falta de investimento na infraestrutura das escolas situadas em áreas rurais e 4) necessidade de uma maior interação com as famílias, que, no ERE, se mostraram essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos/as estudantes.

Vale mencionar que já retomamos o modelo de ensino presencial considerado por alguns/mas participantes como “normal”, entretanto não podemos fechar os olhos e imaginar que a educação voltou a funcionar normalmente e que a educação ofertada em áreas rurais está acontecendo de modo adequado, pois retornamos ao ponto no qual estávamos situados/as antes de a pandemia acontecer – o de desmonte da educação pública. E não podemos naturalizá-lo e nos conformarmos com ele ou ainda esperar que haja outra pandemia para nos mobilizarmos pela transformação dessa realidade.

Com efeito, é urgente que assumamos a postura de luta contínua em prol da melhoria da educação sob todas as circunstâncias e, no contexto sergipano, que lutemos contra o descaso destinado aos sujeitos e às escolas do campo, que nos mostraram no documentário que, apesar dos entraves e da invisibilização, a educação e a escola pública podem ser um *locus* de resiliência e ressignificação, porém não podemos perdê-las de vista porque o ERE se encerrou, afinal essa luta é contínua.

Referências

ALMEIDA, Lília Bilati de; PAULA, Luiza Gonçalves de; CARELLI, Flávio Campos; OSÓRIO, Tito Lívio Gomes; GENESTRA, Marcelo. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jistm/a/7BZxyCX73JT9tJbBmsbfZ8w/?lang=pt#>. Acesso em: 26 ago. 2023.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: ressignificando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica no campo, 1999. p. 10-38.

BANCO MUNDIAL. **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças: o custo e a resposta ao impacto da pandemia de COVID19 no setor de educação na América Latina e Caribe**. Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - Banco Mundial: Washington-DC, 2021.

BAUMANN, Daniel; ALVES, Leandro Marcos Salgado. Atividades remotas: Um estudo de caso sobre o engajamento e o rendimento discente da EPT em tempos de pandemia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 744-757, 2021.

BOF, Alvana Maria (org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: INEP, 2006.

BORGES, Laura; CIA, Fabiana; SILVA, Aline Maíra da. Atividades acadêmicas e relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 773-794, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Ministério da Educação: Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. Agência Nacional de Telecomunicações. **Painel de Conectividade nas Escolas**. 2023. Disponível em: <https://informacoes.anatel.gov.br/paineis/infraestrutura/conectividade-nas-escolas>. Acesso em: 26 ago. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas. **Câmara dos deputados**, 19/03/2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

CARIUS, Ana Carolina; OLIVEIRA, Mariana Anastácia de. Relação Família-Escola em Tempos de Covid-19: discutindo questões cotidianas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 6, p. 164-180, 2022.

CARVALHO, Tereza Simone Santos de. **A Política de Fechamento de Escolas como Corolário da Questão Agrária Brasileira**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; VERHINE, Robert; CASTIONI, Remi; JEFFREY, Débora Cristina; LEITE, Maria Cecília Lorea. Pandemia e seus impactos na Educação Brasileira: vozes dos Vice-Presidentes Regionais da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC). **RBEC: Revista Brasileira de Educação Comparada**, Campinas, v. 3, n. 00, p. e021013, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/15642>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade; FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, v. 13, n. 31, p. 992-1016, 2021.

DIAS-TRINDADE, Sara; SANTO, Eniel do Espírito. Competências Digitais de Docentes Universitários em Tempos de Pandemia: Análise da Autoavaliação DIGCOMPEDU. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, 2021, p. 17-45.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Brasília, 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/docume nt/id/490919. Acesso em: 24 ago. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 ago. 2023.

LUTHER, Alessandra; GERHARDT, Tatiana Engel. Educação obrigatória, êxodo rural e fechamento das escolas do campo no Brasil. **Revista Saberes da Amazônia**, v. 3, n. 7, p. 281-310, 2018. Disponível em: <https://www.fcr.edu.br/ojs/index.php/saberesamazonia/article/view/292>. Acesso em: 24 ago. 2023.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/#>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MARQUES, Ramiro. **A escola e os pais, como colaborar?** Lisboa: Texto Editora, 1999.

MINTO, Lalo Watanabe; GALZERANO, Luciana Sardenha. Education and pandemic: essential activity, superfluous purpose? **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2, p. 39-58, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12533>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MOREIRA, Antônio Domingos; SOARES, Jamile de Souza. Educação do campo e os efeitos da pandemia no trabalho docente: uma análise crítica necessária. **Rev. Emancipação**, v. 21, p. 1-18, 2021.

NUNES, Dulce Gomes; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. “Família possível” na relação escola-comunidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 2, p. 21-29, 2001.

OLIVEIRA, M. S. L. *et al.* **Diálogos com docentes sobre o ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2022.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

SCHNEIDER, Henrique Nou. Ensino remoto emergencial: da internet na escola à escola na internet. **Portal UFS**, abr. 2021. Disponível em: <https://www.ufs.br/conteudo/67061-ensino-remoto-emergencial-da-internet-na-escola-a-escola-na-internet>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao>. Acesso em: 2 jul. 2023.

SERGIPE. **Resolução Normativa nº 4**, de 03 de abril de 2020. Estabelece diretrizes operacionais para as instituições educacionais integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Sergipe sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, em face da edição de Decretos Governamentais do Estado de Sergipe relacionados às medidas de prevenção ao novo coronavírus. Conselho Estadual de Educação-CEE, Sergipe, 2020.

SOUSA, Rosiane Costa de. **Professoras de Classes Multisseriadas**: Condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano. 2015. Dissertação (de Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2015.

SOUZA, Antonio José de; SOUZA, Heron Ferreira; MOREIRA, Antônio Domingos; SILVA, Ana Maria Anunciação da. A Covid-19 e os desafios da educação do campo no município de Riacho de Santana/BA. **Revista Macambira**, v. 4, n. 2, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/index.php/RM/article/view/506>. Acesso em: 3 maio 2021.

SOUZA, Everton de. Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-18, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de; RAMOS, Michael Daian Pacheco. Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 806-822, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1204> Acesso em: 26 ago. 2023.

SOUZA, Maria Antônia de; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; FONTANA, Maria Iolanda. Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de escolas públicas rurais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 16, 29 dez. 2020, p. 1614-1631. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9172>. Acesso em: 3 maio 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Governo brasileiro fracassa na resposta à emergência educacional. **Todos pela Educação**, jun. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/governo-brasileiro-fracassa-na-resposta-a-emergencia-educacional/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

UNESCO. One year into COVID: prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376984>. Acesso em: 7 maio 2021.

UNICEF. CENPEC-BRASIL. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação. 2021.

SOBRE AS AUTORAS

Marilene Santos. Doutora em Educação pela UFS. Docente na Universidade Federal de Sergipe do DED. Líder do grupo GEPMS. Contribuição de autoria: todas as etapas - <https://lattes.cnpq.br/6890789604708020>.

Mônica Andrade Modesto. Doutora em Educação pela UFS. Docente na Universidade Federal de Sergipe do DEDI. Líder do grupo GEPEASE. Contribuição de autoria: todas as etapas - <https://lattes.cnpq.br/7393855479392561>.

Como citar este artigo

SANTOS, Marilene; MODESTO, Mônica Andrade. O sintoma da exclusão digital na pandemia de covid-19: um diagnóstico na educação do campo sergipana. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, e13583, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.13582.