



REVISTA
Casa da

ISSN 2316-8056

GEOGRAFIA
de Sobral

A EDUCAÇÃO POR ALTERNÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Alternative education in times of pandemic

Educación alternativa en tiempos de pandemia

 <https://doi.org/10.35701/rcgs.v27.1053>

Leildes Alves dos Santos Silva¹

Histórico do Artigo:

Recebido em 25 de setembro de 2024

Aceito em 02 de julho de 2025

Publicado em 27 de agosto de 2025

RESUMO

Nos anos de 2020 e 2021 vive-se uma crise epidemiológica em escala global, denominada de Covid-19, que leva ao estabelecimento de algumas medidas sanitárias que ocasionam a ressignificação do mundo do trabalho, das produções e das representações. No campo educacional, significou a adoção do ensino remoto. Assim, a partir desse contexto, tem-se o presente artigo com o objetivo de compreender o contexto de adoção do ensino remoto pelo IFPA Campus Marabá Rural em tempo de pandemia da Covid-19. Teve como metodologia a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Apresenta como resultado a compreensão que o IFPA Campus Marabá Rural tem a sua atuação baseada nos princípios da educação do campo, atende prioritariamente as populações do campo, das águas e das florestas. Portanto, adoção do ensino remoto, apesar de um planejamento de adoção em fases progressivas, apresenta-se como um desafio aos sujeitos do Campus, principalmente, em virtude das condições de inclusão ou exclusão digital.

Palavras-Chave: Ensino remoto. Pandemia. Educação do Campo. Inclusão digital.

ABSTRACT

The years 2020 and 2021 have seen an epidemiological crisis on a global scale, known as Covid-19, which has led to the establishment of certain health measures that have led to a re-signification of the world of work, production and representations. In the educational field, it meant the adoption of remote teaching. Thus, from this context, this article aims to understand the context of the adoption of remote teaching by the IFPA Marabá Rural Campus in times of the Covid-19 pandemic. The methodology used was a literature review, documentary research and field research. The results show that the IFPA Marabá Rural Campus operates based on the principles of rural education, primarily serving rural, water and forest populations. Therefore, the adoption of remote teaching, despite being planned in progressive phases, is a challenge for the Campus' subjects, mainly due to the conditions of digital inclusion or exclusion.

Keywords: Remote education. Pandemic. Rural education. Digital inclusion.

¹ Mestranda do Mestrado Acadêmico em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia-PDTSA da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Email: leildes.silva@unifesspa.edu.br

 <https://orcid.org/0009-0000-9137-606X>

RESUMEN

Los años 2020 y 2021 han sido testigos de una crisis epidemiológica a escala mundial, conocida como Covid-19, que ha llevado al establecimiento de ciertas medidas sanitarias que han conducido a una resignificación del mundo del trabajo, de la producción y de las representaciones. En el ámbito de la educación, significó la adopción de la enseñanza a distancia. Así, a partir de este contexto, este artículo tiene como objetivo comprender el contexto de la adopción de la enseñanza a distancia por el IFPA Campus Rural de Marabá en tiempos de la pandemia del Covid-19. La metodología utilizada fue la revisión bibliográfica, la investigación documental y la investigación de campo. Los resultados muestran que el Campus Rural del IFPA Marabá funciona con base en los principios de la educación rural, atendiendo principalmente a poblaciones rurales, de agua y selva. Por lo tanto, la adopción de la enseñanza a distancia, a pesar de estar prevista en fases progresivas, es un desafío para los sujetos del Campus, principalmente debido a las condiciones de inclusión o exclusión digital.

Palabras clave: Enseñanza a distancia. Pandemia. Educación rural. Inclusión digital.

INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados por um cenário de enfrentamento a SARS-CoV-2, denominado como novo coronavírus, causador da Covid-19. Doença caracterizada por uma infecção respiratória aguda, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (MS, 2023). Em virtude desse fator, em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde - OMS decretou Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional, levando o Ministério da Saúde no Brasil também a estabelecer Emergência de Saúde Pública Nacional por meio da portaria nº188/GM/MS de 04 fevereiro de 2020 (MS, 2021).

A partir daí, orientações como uso de máscara, isolamento e distanciamento social passaram a fazer parte do cotidiano. A observação a estas medidas sanitárias desencadeou na área educacional a adesão ao ensino remoto, fazendo com que cursos estruturados para a modalidade de ensino presencial – tipo de ensino projetado para o espaço físico da escola, pelo contexto da pandemia, ocorresse no formato de ensino remoto – tipo de ensino projetado para espaços e/ou tempos diversos. Esse formato de ensino, “gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido apelidado de ensino remoto de emergência” (Moreira e Schlemmer, 2020, p. 7).

Entretanto, mesmo docentes que já faziam uso ou experiência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC não estavam preparados para a necessidade de mudança tão rápida de ambiente, metodologias, ferramentas e instrumentos de trabalho. Nem estudantes para serem proativos com relação a construção do conhecimento, gerenciar o tempo de estudo, lidar com plataforma e aplicativo como canal de aprendizagem, antes vistos apenas como entretenimento.

Contudo, o novo fazer pedagógico perpassou pelo contexto da inclusão ou da exclusão digital dos sujeitos envolvidos nesse processo, como aponta o Resumo Executivo - Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2020 (CETIC.BR/NIC.BR, 2021). No ano de 2020, primeiro ano de pandemia, 28,8 milhões de domicílios tinham acesso à internet, porém sem computador; 676 mil domicílios possuíam computador, no entanto não tinham acesso à internet; 11,8 milhões de domicílios não possuíam nem computador e nem internet e apenas 33 milhões de domicílios possuíam computador e acesso à internet (CETIC.BR/NIC.BR, 2021).

Observando os dados de inclusão ou exclusão digital específicos da Região Norte no Resumo Executivo TIC Domicílios 2020 Edição COVID-19—Metodologia adaptada (2021), 81% dos domicílios possuíam acesso à internet por Wi-Fi ou dados móveis, porém apenas 39% de domicílios possuíam computadores, equipamento fundamental para o ensino remoto (CETIC.BR/NIC.BR, 2021).

Estes dados mostram a desigualdade de acesso à técnica e à tecnologia, de acordo com as realidades regionais. O acesso ao que Milton Santos (2006) chamou de meio técnico-científico-informacional realiza-se de modo desigual. A pandemia radicalizou o meio técnico-científico-informacional ao ponto das relações sociais mediadas pela técnica e tecnologia, como as atividades de ensino, ganharam um alto nível de uso técnico e tecnológico pelo ensino remoto, ao mesmo tempo em que se aprofundou a desigualdade de acesso.

Portanto, adotar o ensino remoto não foi tarefa fácil para as escolas, docentes e estudantes. Diante disso, esse artigo tem como objetivo compreender o contexto de adoção do ensino remoto pelo IFPA Campus Marabá Rural em tempo de pandemia da Covid-19. Apresenta estas análises em três secções: a) Educação como direito fundamental; b) Do ensino presencial ao ensino remoto em tempos de pandemia; e, c) O ensino remoto no IFPA Campus Marabá Rural.

O presente artigo é fruto do trabalho de mestrado e teve como metodologia, no primeiro momento, a pesquisa bibliográfica a partir dos conceitos pandemia da Covid-19, educação e ensino remoto; no segundo momento; a pesquisa documental que consistiu na análise de legislações e/ou documentos emitidos pelo governo federal, pelo IFPA e pelo Campus Marabá Rural; no terceiro momento, pesquisa de campo com a aplicação de questionário via *google forms* à nove estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – CTA, do período do ensino remoto.

Educação como direito fundamental

O mundo já vivenciou algumas crises sanitárias como a peste bubônica ou peste negra, nos anos de 1347 a 1351, e a crise da gripe espanhola originada pelo vírus da influenza H1N1, que se alastrou em 1918. E, nos anos de 2020 e 2021, mais uma vez, o mundo foi marcado por uma crise sanitária, conhecida como a pandemia da Covid-19, pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Como diz Leopoldo (2020, p. 2), uma profunda crise produzida por um microrganismo que deixou mais de 7,5 bilhões de pessoas em compasso de espera.

Diante da Covid-19 apresentar uma disseminação, de pessoa por pessoa, extremamente rápida (Moraes; Almeida; Giordani; 2020), “a humanidade é impulsionada a ressignificar o mundo do trabalho, da produção e das representações” (Leopoldo, 2020, p. 1).

O trabalho remoto; o controle espacial dos corpos; os sistemas de distribuição em domicílio; as novas formas de solidariedade orgânica e organizacional; o encontro e a reunião à distância em tempo real; a eclipse do espaço público; a sublimação do espaço privado; o aprofundamento da comunicação e a circulação de produtos do mercado de entretenimento por meio de plataformas virtuais; o sequestro da verdade e as novas indumentárias, costumes, comportamentos e modos de higiene e limpeza são alguns dos processos acirrados que invocam os novos espaços-tempos negativos. (Leopoldo, 2020, p. 2, grifo nosso).

Por certo, com a pandemia da Covid-19 o mundo reorganizou a geografia espacial do ambiente de trabalho. Dessa forma, esse novo arranjo de trabalho motivado pelo eclipse do espaço público sofreu dos efeitos decorrentes dessa transformação, dentre eles: a mudança de costumes, de comportamentos, a circulação de produtos do mercado do entretenimento e a epidemia de *fake news*. É fato que, no ensino remoto não seria diferente, uma vez que se trata também de um ambiente de trabalho e uma estrutura institucional impactadas pelas novas relações de produção do espaço causadas pelo vírus. Portanto, a educação como direito e o processo de ensino foram fortemente impactados pela pandemia do coronavírus.

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação é um direito fundamental de natureza social, tendo o Estado a obrigatoriedade de assegurar esses direitos à população com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 2018, grifo nosso).

Concebendo direitos fundamentais a partir de Moraes e Santos (2015), como os direitos que dizem respeito àqueles direitos do sujeito reconhecido pelo direito constitucional, pode-se afirmar que a

educação, assim como a saúde, é direito fundamental que cabia ao Estado efetivar (Morais, Santos, 2015, p.70).

Visto isso, compreende-se que a educação encontra-se dentro desses direitos fundamentais, dessa forma, mesmo em período de crise sanitária, argumentou-se que a educação por ser um desses direitos fundamentais precisava ser garantida aos estudantes. Assim sendo, o Conselho Nacional de Educação - CNE emitiu parecer nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, com orientações referentes a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em virtude da pandemia da COVID-19.

As orientações para realização de atividades pedagógicas não presenciais, para reorganização dos calendários escolares, neste momento, devem ser consideradas como sugestões. Nessa hora, a inovação e criatividade das redes, escolas, professores e estudantes podem apresentar soluções mais adequadas. Deve ser levado em consideração o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia da implantação de um sistema para continuidade do ensino. (MEC, 2020, p. 23, grifo nosso).

A partir do parecer orientador do Conselho Nacional da Educação para realização de atividades pedagógicas não presenciais para a reorganização dos calendários escolares houve uma movimentação nas instituições por parte dos gestores, docentes, técnicos administrativos e estudantes com o intuito de reorganizar as atividades pedagógicas nesta nova perspectiva na dimensão de espaço, local e temporalidade. Neste contexto, adota-se o ensino remoto.

O ensino remoto tem como base o sentido da "telepresença a distância", que é apresentado por Virilio (2014, p.119) como o declínio da ótica geométrica e o avanço da ótica ondulatória. De certo, o ensino remoto diminui o "buraco no espaço" inerente às composições geográficas. Entretanto, verifica-se o surgimento de um "buraco no tempo" próprio do mundo globalizado com acontecimentos em tempo real. Bem como, o ensino remoto utiliza uma série de técnicas, ciências e informações, que constituem o que Milton Santos (2006, p.156) chamou de "meio técnico-científico-informacional", que compreende a evolução do meio técnico industrial, que promove uma transformação no espaço, uma revolução tecnológica e informacional.

o meio geográfico do período atual, onde os objetos mais proeminentes são elaborados a partir dos mandamentos da ciência e se servem de uma técnica informacional da qual lhes vem o alto coeficiente de intencionalidade com que servem às diversas modalidades e às diversas etapas da produção (Santos, 2006, p. 157).

A transformação do meio geográfico, sala de aula, ocorre a partir das transformações técnicas do trabalho, da ciência e da comunicação adotadas pelo ensino no formato remoto. Diante desse fato, cabe refletir a concepção de educação adotada neste trabalho. Considera-se a educação na perspectiva de Paulo Freire (1994), que se constitui uma educação dialógica que se propõe a problematização da realidade humana, a partir da ação e reflexão, ou seja, da práxis. Este diálogo tem como elemento fundamental a palavra, que deve promover a libertação, sendo que a não ocorrência descaracteriza o seu papel.

Deste modo, a sala de aula é um lugar do diálogo, um lugar de encontro, onde “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (Freire, 1994, p. 57). Nesta perspectiva, todos os saberes são valorizados e ao mesmo tempo todos se abrem à contribuição do outro. Postura totalmente oposta da educação bancária, onde prevalece o modelo de ser humano bom, com um catálogo de conhecimentos adequados e definidos e a figura de um homem que domina a palavra.

Olhando para a concepção de educação dialógica, vale questionar se a garantia das aulas no formato do ensino remoto contribuiu para a perspectiva dialógica, ou, se pelo contrário, retrocedeu para o modelo de educação bancária. Não se deve perder de vista que a educação na perspectiva dialógica deve promover a libertação.

A libertação se desafia, de forma dialeticamente antagônica, a oprimidos e a opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu “inédito viável”, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como “situação-limite”, que necessitam evitar (Freire, 1994, p.122).

Se a adoção das atividades didáticas no formato remoto inseriu o ensino no contexto de compressão espaço-tempo (Harvey, 2008), de redução de conteúdo, de aulas síncronas com tempo reduzido, de elaboração de apostilas simplificadas para facilitar a leitura, de conteúdos inseridos em plataformas, estabelecendo um novo formato de sala de aula, até que ponto este formato de ensino contribuiu para a garantia de um ensino dialógico que visa a formação em todas as dimensões do homem ou se ao contrário contribuiu para fortalecer a concepção de universidade operacional. Pois, na concepção de universidade operacional “a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimento, consignados em manuais de fácil leitura para estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs” (Chauí, 1999, p. 5). Se a instituição que assume a educação na perspectiva dialógica de Paulo Freire promove nos educandos uma ação-reflexão da sua realidade, ao

contrário, para a instituição operacional “não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação” (Chauí, 1999, p. 6).

Do ensino presencial ao ensino remoto em tempos de pandemia

No contexto de realização de atividades pedagógicas não presenciais em virtude da pandemia da Covid-19, as expressões ensino remoto e educação à distância foram utilizadas por vezes como sinônimos, mas será que são a mesma coisa? Cabe, portanto, uma breve explanação não com a pretensão de estabelecer um ponto final, mas com o intuito de analisar a questão.

A educação à distância - EAD é regulamentada principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996 no seu artigo 80 e pelo decreto nº 9.057/2017, que regulamenta o referido artigo. A EAD é uma modalidade de ensino que possui uma estrutura do sistema educacional própria, conforme observa no art. 1º do decreto nº 9.057/2017.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a *modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis*, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação *que estejam em lugares e tempos diversos*. (MEC, 2017, grifos nossos).

De acordo com o decreto mencionado acima, a EAD é uma modalidade educacional específica que faz acontecer o processo de mediação didático-pedagógica por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC. Desta forma, o espaço de ensino-aprendizagem planejado para os cursos nesta modalidade se difere dos cursos presenciais. Enquanto estes têm prioritariamente um espaço físico real, seja uma sala de aula ou um laboratório de diversos tipos para promover o processo de ensino-aprendizagem, a EAD tem um ambiente virtual de aprendizagem – AVA, no qual as principais mediações didático-pedagógica ocorrem.

Com efeito, observa-se que a EAD apresenta-se em um conjunto de materiais e dinâmicas próprias da modalidade. Sendo assim, os instrumentos pedagógicos são pensados intencionalmente no melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem dentro do AVA com materiais elaborados por profissionais qualificados para trabalhar neste ambiente e com a disponibilidade de tempo para a sua elaboração. Deste modo, o ambiente, materiais e interação são planejados para que o ensino-aprendizagem aconteça, estando os sujeitos em lugares e tempos diferentes. Esta modalidade de ensino torna-se cada vez mais possível diante do fenômeno da “compressão espaço-tempo” (Harvey, 2008, p.

209), que significa o encurtamento das distâncias a partir da evolução das técnicas, das tecnologias e da comunicação.

uso a palavra "compressão" por haver fortes indícios de que a história do capitalismo tem se caracterizado pela aceleração do ritmo da vida, ao mesmo tempo em que venceu as barreiras espaciais em tal grau que por vezes o mundo parece encolher sobre nós (Harvey, 2008, p. 209).

Portanto, a modalidade de ensino EAD, tem provocado uma expansão das tecnologias da informação e comunicação - TIC nos últimos vinte anos, com a narrativa de democratizar o acesso a escolarização de jovens e adultos, de trabalhadores e proporcionar a eles melhores opções de trabalhos e salários. Contudo, vem proporcionando na verdade um aumento significativo de instituições privadas, categoria administrativa que concentra aproximadamente 70% dos cursos ofertados nesta modalidade (Magalhães et al., 2021).

Posto que o ensino remoto estabelecido em virtude da pandemia da Covid-19 foi uma estratégia utilizada para a realização de atividades didáticas-pedagógicas não presenciais, os cursos planejados em toda a sua estrutura para a modalidade presencial em virtude das medidas de proteção sanitárias foram orientados a adotarem essa estratégia como forma de garantir o desenvolvimento das atividades de ensino.

Desta forma, os cursos que lançaram mão do ensino remoto eram estruturados para que as mediações didático-pedagógicas ocorressem em um espaço físico real, na qual os sujeitos compunham o mesmo lugar e o mesmo tempo, com ferramentas e materiais para a modalidade presencial. No entanto, em virtude do contexto pandêmico adotaram o ensino remoto, utilizando como ferramentas os ambientes de mediação das TDIC.

No ensino remoto as aulas ganharam denominação: aulas síncronas e aulas assíncronas. Aulas síncronas são aulas em que as mediações pedagógicas ocorriam pela plataforma de sala de reuniões de forma online, ou seja, os sujeitos ocupavam o mesmo tempo e lugar virtual, porém lugares reais diversos. As aulas assíncronas eram as aulas em que os estudantes realizavam as atividades didáticas-pedagógicas em tempos e espaços diversos (Camacho, 2020).

Com efeito, verifica-se que apesar do ensino remoto utilizar ferramentas, instrumentos ou metodologias já adotadas anteriormente pela EAD, observa-se diferença entre os dois. O ensino remoto e o EAD são técnicas de ensino diferentes, que utilizam tecnologias variadas. Aqui, técnica, conforme Santos (2006), tem como objetivo a facilitação do trabalho que a partir da criação, incorpora na vida da

comunidade, deixando assim, de ser ciência para ser meramente técnica que se evolui com o tempo científico (Santos, 2006).

O ensino remoto apresenta-se como estratégia para garantir as atividades pedagógicas em um dado período histórico em que a população deparou-se com a declínio do espaço público e a primazia do espaço privado (Leopoldo, 2020). Enquanto a EAD é uma modalidade de ensino que tem forma de organização e planejamento próprios, os quais foram estabelecidos independentemente da relação provocada pela pandemia referente ao espaço público ou privado.

Vale neste momento visualizar o que alguns autores refletem sobre o ensino realizado no período de “eclipse do espaço público”, onde as atividades acadêmicas e/ou escolares passaram a ocupar o espaço da telepresença, utilizando algumas ferramentas da EAD.

O processo de escolha de artigos para a revisão bibliográfica observou os seguintes instrumentos, a plataforma de busca com os descritores ensino remoto e pandemia, bem como, verificou-se os seguintes critérios, número de citações e ano de publicação 2020, por ser o ano de adoção do ensino remoto em virtude da pandemia da Covid-19.

Ao refletir sobre educação escolar e pandemia, Cury (2020) diz que a pandemia desaba sobre nós a quebra do nosso cotidiano e o sinais desse processo são: a inviolabilidade do direito à vida, direito fundante para todos os outros direitos, inclusive o direito à educação; a restrição do direito de ir e vir, limitando o direito à liberdade em prol do direito à vida; a suspensão dos vários sistemas que regem o cotidiano - o sistema de troca, o sistema de produção, o sistema cultural. Como consequência, há uma desconstrução do nosso cotidiano, uma visibilização da nossa desigualdade, um sentimento de insegurança socioexistencial e um sentimento que um elemento não humano coloca em xeque a nós humanos (Cury, 2020).

Na educação, continua Cury (2020), o impacto foi a invasão das escolas nas casas, transformando a casa no lugar de todas as rotinas, sofrendo um problema de adaptação de um ensino em casa, provocando uma sobreposição da instituição escolar sobre a instituição familiar. Essa sobreposição traz alguns impactos ou revelações: revela a invasão das escolas, ou seja, revela nossa dupla rede de ensino – diferença de tratamento internamente à escola, diferença de desempenho, impedimentos de acessos ao conhecimento, a convivência, a assistência estudantil, diferença de estratégias em virtude do acesso e ou domínio das TDIC; salienta a importância da convivência socializadora como lugar de aprendizagem, para além da aprendizagem cognitiva; destaca a importância da figura e do valor do professor, evidenciando os limites de um ensino doméstico (Cury, 2020, p.14). Assim como, evidencia o valor das TDIC e a importância delas na formação inicial e continuada dos

docentes. Já no início da pandemia, aponta como elemento para sobreviver ao desabamento provocado pela pandemia, a ciência com suas pesquisas e o valor do comum. O comum universal deve ser a regra e não a exceção para o estabelecimento de políticas públicas, tanto na área da saúde pública quanto na área da educação.

Souza (2020) diz que a pandemia da COVID-19 fez experienciar dois movimentos diante da educação, o de implicação e o de explicação. O de implicação, que foi adentrar-se no problema, experimentar sentimento de empatia com as famílias das vítimas, de medo, de angústia e de cobrança para a produtividade enquanto profissional. O de explicação que foi e é o movimento de distanciamento e estranhamento do problema para buscar compreender o que está sendo vivenciado por professores e estudantes. A partir desses dois movimentos, aponta como principais desafios da educação nesse período de substituição dos encontros presenciais pelas TICs: a infraestrutura das casas de professores e estudantes; as tecnologias utilizadas; o acesso ou a falta de acesso à internet pelos estudantes; a formação dos docentes para planejar e executar atividades online (Souza, 2020).

O ensino remoto, que segundo Souza (2020) foi a migração do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem, em muitos casos aflorou uma perspectiva de educação instrucionista e conteudista. As tecnologias digitais foram subtilizadas, sendo canal, prioritariamente, aproveitado para transmitir informações através de aulas expositivas nas *webconferências* e ou videoaulas, com marcas dos modelos de educação de massa característicos da EaD tradicional, levando estudantes ao cansaço por ficarem horas na frente do computador (Souza, 2020, p. 113).

Ressalta a dificuldade que docentes tem em adaptar-se ao ensino remoto, muitos pela falta de infraestrutura adequada em suas casas, assim como pela falta de formação específica para atuar no ensino online. Ainda que, sem perder de vista o princípio fundamental da formação de professores, a formação antes de ser uma teoria sobre a prática é uma práxis, o desafio enfrentado pelos docentes para desenvolver o ensino remoto aumentou o nível de ansiedade. além da sobrecarga de trabalho (Souza, 2020, p. 113).

Souza (2020) diferencia EaD de Educação online. Sendo EaD a modalidade de ensino utilizada a muito tempo, no início com o uso do rádio e das TVs Educativas, com característica de uma educação de massa. Posteriormente, muitos programas migraram para o uso das TDIC, porém sem configurar uma mudança no processo educacional. Enquanto educação online é uma abordagem didático-pedagógica, é um fenômeno da cibernética e não uma evolução da EAD (Souza, 2020, p. 114).

Na educação online, o AVA é um espaço de encontro, espaço de produção de subjetividade. Se não houver espaço para os afetos, o ambiente não passará de uma plataforma. A interatividade, os movimentos, as relações no AVA e para além dele é que produzem o ambiente (Souza, 2020, p. 115).

Desta forma, a educação online pode assumir uma prática que favoreça a implantação de espaços de aprendizagem coletiva e colaborativa, a partir do momento que se desvincula da perspectiva homogeneizadora e oportuniza a docentes e estudantes acesso à informação, à autoria e à produção de conhecimentos (Souza, 2020).

Os autores Couto, Couto e Cruz (2020) ressaltam que em virtude do isolamento social e quarentena provocados pela pandemia da COVID-19 as relações online são incentivadas por governos e OMS e as redes são carregadas dos assuntos mais diversos: shows artísticos, culinária, relacionamentos, atividades físicas, cursos. Isso aparece como indicativo que o isolamento social não era sinônimo de sofrimento e exclusão do mundo. Assim sendo, seduziu também, para esse ambiente, milhares de docentes dos diversos níveis que passaram a produzir um volume extenso de conteúdos com a promoção de congressos, seminários, conferências, bate-papos, rodas de conversas, dicas, aulas online, uma infinidade de atividades escolares. “Governos, gestores e professores querem ocupar com tarefas escolares online pessoas que agora não podem frequentar as escolas e universidades” (Couto, Couto, Cruz, 2020, p. 209).

Assinala, como os autores anteriores, que professores e estudantes matriculados em cursos presenciais migraram para atividades educacionais em rede, destacando que pessoas conectadas não param de criar e reinventar a vida e as relações profissionais. No entanto, o isolamento social criativo é para poucos, aponta os autores, são para os que têm moradias adequadas e dignas, em espaços bem urbanizados, com renda suficiente e com boa conexão de internet. Portanto, a pandemia escancarou as desigualdades sociais, singularmente no Brasil, que possui metade da população morando em favelas, com trabalho informal e sem acesso à internet ou com acesso limitado e instável (Couto, Couto, Cruz, 2020).

Em uma entrevista à Revista Com Censo, o autor Nóvoa (2020) afirmava que em um momento dramático da nossa história – Pandemia da Covid-19 – era inaceitável que as escolas públicas fechassem as portas e não quisessem saber dos seus estudantes, fato que justifica a adoção do ensino remoto mesmo sem que as instituições e famílias possuíssem as condições adequadas a sua execução. Portanto, para acessar os estudantes em período de ensino remoto, as escolas são obrigadas a utilizarem amplamente as tecnologias, porém afirma que ninguém estava preparado para determinada situação. Naquele momento, já avaliava negativamente as desigualdades e o empobrecimento

pedagógico, mas positivamente os esforços de cultivar uma ligação com os estudantes e suas famílias e a inventividade de muitos docentes, deste modo, o contexto justificava a adoção do formato de ensino remoto. Afirma que os docentes deram as melhores respostas para as necessidades do momento, através do estabelecimento de uma rede de colaboração entre eles e com as famílias, conseguindo desenvolver estratégias pedagógicas significativas, em contrapartida governos e escolas deram respostas frágeis para esse tempo tão difícil (Nóvoa, 2020).

Com relação as tecnologias, considera que sejam instrumentos essenciais nas mãos de estudantes e professores para as aprendizagens, entretanto refuta a ideia de que tudo seja online e/ou à distância. Pois concebe a escola como lugar de socialização e de convivialidade, onde se aprende a viver em comum, portanto, lugar indispensável para a educação dos estudantes (Nóvoa, 2020).

Ao olhar para o futuro, pós-pandemia da Covid-19, Nóvoa (2020, p. 9) aponta alguns desafios

Primeiro - Não transformar a “anormalidade” da presente crise em normalidade, isto é, não pensar que o futuro da escola passa pelo retraimento ou clausura em espaços domésticos ou privados, através de um uso extensivo da “aprendizagem à distância” [...]

Segundo - Compreender que, depois da crise, os espaços-tempos escolares devem ser reorganizados, construindo novos ambientes colectivos de aprendizagem (novos ambientes educativos), que sejam também capazes de valorizar a *capilaridade*, isto é, a existência de possibilidades educativas em muitos outros espaços de cultura, de conhecimento e de criação [...]

Terceiro - Repensar as bases do currículo, concentrando a atenção nas linguagens (a capacidade de ler e interpretar as diferentes realidades), no conhecimento sobre o conhecimento (a capacidade de distinguir e interpretar a abundância de dados e informações) e na inteligência do mundo (a capacidade de interligar, de compreender, os grandes temas da humanidade). [...]

Portanto, para Nóvoa (2020) a educação num futuro pós-pandemia, como ressaltado anteriormente, não pode assumir a aprendizagem à distância como a normalidade das escolas, privando a todos do retorno ao espaço público escolar, lugar de socialização e convivência com outro diferente de mim. Deve também, reavaliar os tempos escolares, a partir da compreensão que existem inúmeras possibilidades de aprendizagens em outros espaços para além do espaço escolar. Assim como, revisar as bases do currículo, indicando uma formação que propicie a leitura e compreensão de diferentes realidades, capacidade de checar e classificar a torrente de informações, assim como interligar os diversos conhecimentos de diversas áreas (Nóvoa, 2020).

Traz também que, apesar do início do século XXI alguns autores ressaltarem o fim da escola, a pandemia trouxe em voga a importância profissional do professor, profissionais que conseguiram dar as respostas criativas e de muito valor pedagógico, agindo em prol do bem comum.

Respostas dadas, não de forma estrutural, ou seja, por meio de programa de governo ou de Estado, mas a partir de uma organicidade dos próprios profissionais, que colaboraram entre si, fizeram trocas de experiências, de tecnologias, construíram conhecimentos e práticas pedagógicas (Nóvoa, 2020).

A pandemia, segundo o autor, dá maior nitidez ao debate sobre o modelo escolar, o qual aponta para a necessidade de caminhar no sentido de três dimensões:

1. Um reforço do espaço público da educação, assumindo que a educação não se esgota na escola e que precisamos de novas ligações e compromissos, das famílias e da sociedade, na educação das crianças – muitas respostas à pandemia, em todo o mundo, revelaram a importância desta evolução.
2. Uma transformação da escola, com uma diversidade de espaços e de tempos de trabalho (estudo individual e em grupo, acompanhamento por parte dos professores, projectos de pesquisa, também lições, etc.), criando novos ambientes de estudo e de aprendizagem, dentro e fora da escola – as respostas mais interessantes à pandemia revelaram o sentido desta “metamorfose da escola”.
3. Uma alteração do papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio, etc., e não só “lições”), reforçando a sua acção na produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de acção colaborativa – as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores (Nóvoa, 2020, p.12).

Em síntese, os autores ao refletirem educação em tempos da pandemia da Covid-19, apontam como os principais desafios ou enfrentamentos da educação neste período, a sobreposição do ambiente escolar no ambiente doméstico, ou seja, como diz Leopoldo (2020) a decadência do espaço público e o predomínio do espaço privado, a falta de infraestrutura das residências de docentes e estudantes, a qualidade do acesso ou a falta de acesso à internet, a falta de formação docente voltada para a atuação no ensino remoto, a migração do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem que aflora uma perspectiva de educação instrucionista e conteudista, as desigualdades sociais e a sobrecarga de trabalho. Sinalizam que o governo ou Estado não deram respostas aos desafios apresentados a educação no período de pandemia da Covid-19, sendo que as melhores respostas ocorreram por meio das redes de colaboração estabelecidas pelos próprios profissionais (docentes e técnicos), que conseguiram desenvolver estratégias pedagógicas significativas. Salientam também que, apesar do início do século XXI discutirem o fim da escola, o ensino no período de pandemia evidencia a importância do profissional docente.

O ensino remoto no IFPA *campus* Marabá rural

Inicialmente, antes de adentrar na reflexão do ensino remoto no IFPA *Campus* Marabá Rural faz-se necessário visualizar que lugar é esse. Assim, apresenta-se um pouco da história do *Campus*.

A trajetória do IFPA *Campus* Marabá Rural

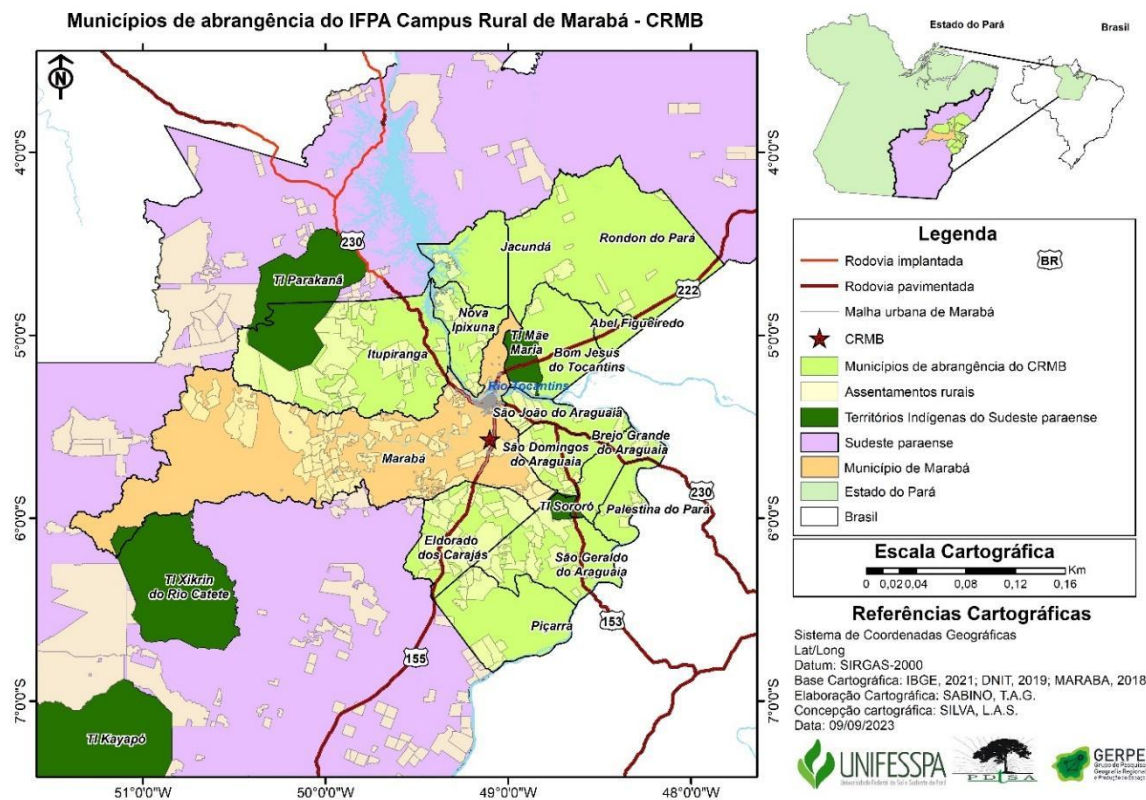
O IFPA *Campus* Marabá Rural, denominado também de IFPA *Campus* Rural de Marabá - CRMB, está localizado no Brasil, Estado do Pará, município de Marabá, distante da sede 28 km e com acesso pela BR-155 em direção ao município de Eldorado dos Carajás, com uma área de 354 ha. O IFPA *Campus* Marabá Rural é sucessor da Escola Agrotécnica Federal de Marabá – EAFMB, que era uma autarquia Federal criada em 2007, e através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 passa a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, sendo inaugurado em 2010. A EAFMB que deu origem ao IFPA *Campus* Marabá Rural foi fruto de mobilização e resistência dos camponeses por “condições favoráveis ao desenvolvimento e sustentabilidade da produção familiar da região [...] e de garantia dos direitos de cidadania dentre eles, o direito à educação básica e técnico-profissionalizante” (IFPA/PPP, 2017, p. 10).

Portanto, o IFPA *Campus* Marabá Rural está localizado dentro do Assentamento 26 de Março e constitui-se como um aporte ao Programa Nacional de Reforma Agrária no que se refere a formação de profissionais e construção de conhecimentos capazes de apoiarem efetivamente as demandas da Agricultura Familiar e Comunitária (IFPA/PPP, 2017, p. 10).

Como mencionado anteriormente, o IFPA *Campus* Marabá Rural está localizado no Estado do Pará, Estado que está dividido em 12 (doze) Região de Integração – RI: Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Guajará, Guamá, Lago do Tucuruí, Marajó, Rio Caeté, Rio Capim, Tapajós, Tocantins e Xingu (FAPESPA, 2023, p.4). Estando o *Campus* especificamente localizado na RI Carajás, município de Marabá (Mapa 1) dentro do Projeto de Assentamento – PA 26 de Março. Tem definida como área de abrangência 14 municípios (Mapa 1): Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Eldorado dos Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Nova Ipixuna, Palestina do Pará, Piçarra, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, São João do Araguaia (IFPA, 2015). No entanto, vale ressaltar que por ser uma instituição pública onde as fronteiras territoriais não são barreiras que impedem o acesso dos estudantes de diferentes regiões, assim como em virtude da articulação/vinculação do campus com organizações sociais como MST, associações, sindicatos e

outros, os limites estabelecidos tornam-se fluidos. Deste modo, o *Campus* atende estudantes para além da sua área de abrangência.

Mapa 1: Municípios de abrangência do IFPA Campus Rural de Marabá – CRMB.



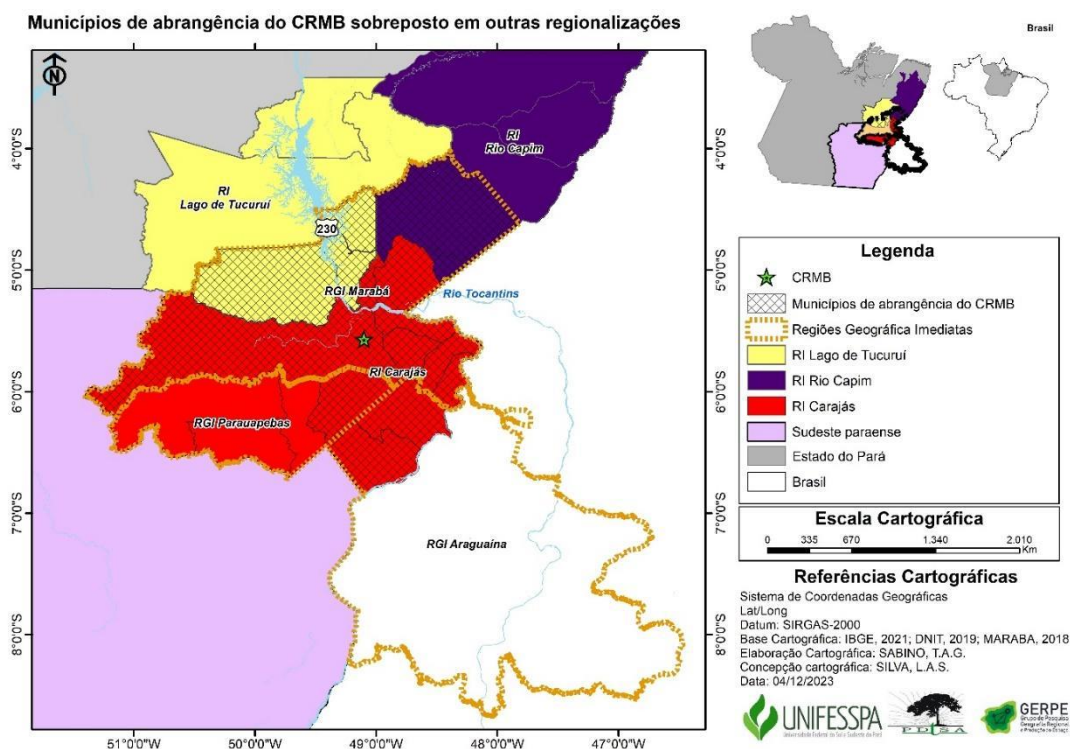
Fonte: Elaboração da Autora, 2023.

Ao observar a área de abrangência do *Campus*, observa-se que embora o *Campus* esteja localizado na RI Carajás, sua área de abrangência compreende municípios da RI Lago de Tucuruí e RI Rio Capim (Mapa 2). Assim como, para além Região Geográfica Imediata – RGI Marabá, sofre influência das RGI Parauapebas e RGI Araguaína, esta última pertencente ao Estado do Tocantins

O IFPA *Campus* Marabá Rural tem sua atuação pautada nos princípios da educação do campo que “se vincula a espaços-atividades educativas e as ações originadas das políticas de desenvolvimento do campo como, por exemplo, as experiências e organizações políticas e produtivas das comunidades” (IFPA/PPP, 2017, p. 32), ou seja, a alternância dos tempos formativos, tempo escola - TE e tempo comunidade – TC, a seguir denominados de TE e TC. Sendo, o TE o período formativo compreendido de vivência no espaço da escola, período em que os estudantes e docentes estão nos diversos espaços da instituição escolar construindo ou ressignificando os conhecimentos e o TC compreendendo o período formativo no espaço das comunidades, momento em que os estudantes

observam, dialogam com os sujeitos da comunidade sobre a realidade e a prática dos conhecimentos teóricos.

Mapa 2: Municípios de abrangência do CRMB sobreposto em outras regionalizações.



Fonte: Elaboração da Autora, 2023.

Como se pode ver, o campus adota alguns princípios da pedagogia da alternância, que segundo Scalabrin (2008) essa pedagogia “busca enfrentar os inúmeros problemas educacionais encontrados no modelo urbano de educação e contrapô-los com a materialização de experiências” (Scalabrin, 2008, p.38). Um dos centrais princípios metodológicos adotado é a alternância pedagógica, que compreende o processo formativo em dois momentos que estão entrelaçados, o TE e o TC. Sendo o TE um momento de troca de saberes, de partilhas de ideias, construção de novos conhecimentos, aquisição de aportes técnicos, aprofundamento de conceitos e fortalecimento de laços afetivos, enquanto o TC é o momento de pesquisa, problematização, de ação-reflexão, de modo especial, momento de estreitar as relações entre teoria e prática (Scalabrin, 2008).

A alternância confere uma originalidade ao funcionamento das EFAs, evitando a dicotomia do ambiente familiar e a vida da escola e entre teoria e prática. Esta pedagogia possibilita uma formação global na qual as experiências são sistematizadas. Delas brotam os novos conhecimentos que são retomados pela escola em outras situações de aprendizagem. A Pedagogia da Alternância permite que os conteúdos de ensino da EFA sejam verdadeiramente

vinculados ao meio de vida do estudante. A família e o meio socioprofissional não é apenas o lugar onde se coloca em prática as suas experiências escolares, mas é o lugar onde o estudante vai incorporar ao seu trabalho as interrogações e as preocupações levantadas nas reflexões feitas na escola (Benísio; Costa, 2019, p. 30).

Portanto, o estudo da realidade vivida pelos sujeitos em formação constitui, ponto de partida e matéria-prima da ação educativa que assume como finalidade a produção de conhecimento que ajude os indivíduos a compreenderem o meio em que vivem nas suas características, contradições e possibilidades de transformação (Medeiros, 2010).

Percebe-se que a pedagogia da alternância se aproxima da concepção freiriana. Assim, o Campus Marabá Rural coloca-se neste território como um lugar para dialogar sobre os diversos conhecimentos. Na perspectiva de Paulo Freire (2008, p. 123), “o diálogo é momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem”.

A Pedagogia da Alternância tem a dimensão dialética, pois, não há prática por prática, ou teoria por teoria. O que existe é a reflexão dialógica traduzida na, práxis, que reflete, propõe e transforma (Benísio; Costa, 2019, p. 30).

Portanto, ao adotar o princípio da alternância pedagógica, intrinsicamente o *Campus* assume também os princípios pedagógicos da indissociabilidade da teoria e prática; da problematização, estudo e pesquisa interdisciplinar sobre a realidade local, regional e nacional; da diversidade cultural como elemento educativo; de estudantes e docentes sujeitos de conhecimento no exercício da participação ativa, dinâmica e autônoma; e, do subsídio a intervenção coletiva e sistemática sobre a realidade (IFPA/PPP, 2017), pois faz parte do cerne da pedagogia da alternância a integração do ensino, pesquisa e extensão, sendo a tríade que direciona o trabalho pedagógico do *Campus*, conforme destacam Scalabrín; Sobrinho; Marinho (2023, p. 11) “a articulação entre ensino, pesquisa e extensão está presente no centro da pedagogia da alternância e integra a concepção de educação do campo, a qual tem a pesquisa, o trabalho e a cultura como princípios e práticas educativas”.

Diante do projeto de desenvolvimento implantado na Amazônia, numa regionalização mais específica, RI do Carajás, com projetos de mineração e instalação de corporações exportadoras de commodities agropecuárias (Pereira, 2013; Monteiro; Silva, 2021; Leopoldo, 2020b), o IFPA *Campus* Marabá Rural é um marco de resistência a esses projetos, pois trava uma luta em defesa da educação técnica e tecnológica para os povos do campo, das águas e das florestas, para a permanência desses povos em seus territórios e a valorização do desenvolvimento de uma agricultura familiar e de um extrativismo sustentável.

Pensa-se em um resgate breve da história da região na qual o *Campus* está localizado. Observa-se que na década de 1970, a partir do incentivo do governo para ocupar a região com a promessa de terras e empregos, muitos se colocaram em marcha para essa direção oriundos do nordeste, centro-oeste e sudeste do país (Pereira, 2013).

Milhares irromperam do Maranhão, do Piauí, da Paraíba, do Ceará, de Minas Gerais, da Bahia, do Espírito Santo, do Paraná, de Goiás, entre outros. Centenas de famílias atravessaram os rios Araguaia e Tocantins em busca da terra e do emprego. Onde ainda existiam terras devolutas, essas foram paulatinamente ocupadas (Pereira, 2013, p. 34).

Algumas famílias oriundas desse processo migratório ocuparam terras devolutas, denominados de posseiros; outras ocuparam imóveis com títulos definitivos ou de aforamento e enfrentaram a violência de policiais ou de pistoleiros sob as ordens de grandes proprietários de terras (Pereira, 2013). É importante lembrar que esse processo migratório já havia iniciado na década de 1950 com a chegada de várias famílias à procura de terras férteis.

Vale destacar que este território também foi palco do movimento considerado Guerrilha do Araguaia, 1972-1974, onde muitos trabalhadores rurais foram torturados por suspeita de apoiar os militantes do Partido Comunista do Brasil – PCdoB, que se instalaram na região com o objetivo de organizar uma ofensiva armada contra o governo federal.

Observa-se na história também a chegada no final da década de 1980 do Movimento Sem Terra - MST, que no princípio estabeleceu um clima de tensão entre as entidades sindicais e de mediação. No entanto, “as práticas político-metodológicas desse Movimento transformaram as estratégias e as táticas de luta dos trabalhadores rurais pelo acesso à terra e a maneira como os agentes das entidades de mediação e o Estado passaram a tratar a questão agrária” (Pereira, 2013, p. 41). Desse processo, muitos castanhais tornaram-se área de assentamento. Entre eles, o PA 26 de Março, onde está localizado o IFPA *Campus* Marabá Rural, conforme demonstrado no Mapa 1.

Portanto, o IFPA *Campus* Marabá Rural exerce um papel fundamental nesta região marcada pela disputa pela terra. Na resistência pela educação no e do campo, os sujeitos exercem a resistência com relação ao próprio nome do Campus, compreendendo que a instituição precisa demarcar o seu pertencimento ao seu espaço.

(...) a concepção de Educação do Campo fundamentada na expressão *do e no campo*, em que no campo, indica a necessidade da escola estar *localizada no espaço geográfico, político e social do campo*, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência; e, do campo, representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses e necessidades, implicando na estruturação de um currículo que priorize e valorize os valores expressos por essas populações. A

concepção de Educação do e no Campo pressupõe o desenvolvimento de protagonismo e de participação efetiva e crítica dos sujeitos, enquanto produtores de sua história, de lutas sociais, com acúmulo de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham (Scalabrin, 2011, p. 17, *grifo nosso*).

Desta forma, apesar do nome oficial ser IFPA *Campus* Marabá Rural, vários sujeitos que ali trabalham e estudam utilizam o nome IFPA *Campus* Rural de Marabá - CRMB, por compreender que esta nomenclatura melhor contempla a identidade de uma instituição no e do campo, pois evidencia que a instituição está em um território do campo (território geográfico, território político e território social) e que produz uma educação a partir da sua realidade. Assim, nos resultados da pesquisa de campo, principalmente nas falas dos sujeitos entrevistados, aparece a nomenclatura que os sujeitos nomeiam a instituição.

O Campus oferta cursos de nível médio, superior e de pós-graduação. Nos anos de 2020 e 2021, período da pandemia da Covid-19, o campus ofertou o seguinte catálogo de curso:

1. Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio,
2. Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio,
3. Curso Técnico em Agroecologia de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (Indígenas),
4. Curso Técnico de Magistério em Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (Indígenas),
5. Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo,
6. Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia,
7. Curso de Especialização em Educação do Campo.

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, o *Campus* possuía 788 matrículas no ano de início da pandemia. Destes, 277 estudantes pertenciam ao Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, curso que é foco do presente trabalho. Outro dado importante, segundo relatório de retomada dos calendários acadêmicos, os estudantes são oriundos de 26 municípios, sendo 3 municípios de outros estados, matriculados na educação básica e superior, para os quais foi aplicado pesquisa para investigação de vários aspectos relevantes para a tomada de decisão quanto ao retorno das atividades de ensino.

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – CTA, doravante denominado CTA, foi o primeiro curso ofertado pelo IFPA *Campus* Marabá Rural e surge das necessidades e desafios postos ao desenvolvimento e sustentabilidade da agricultura familiar e camponesa na região. O curso assume o compromisso com os princípios pedagógicos que fundamentam

a educação do campo, a saber, a alternância pedagógica, a indissociabilidade entre teoria e prática, a pesquisa interdisciplinar, a cultural e o trabalho como elemento educativo (IFPA, 2020a).

Apresenta como objetivo “formar técnicos em agropecuária, visando contribuir para a sustentabilidade da agricultura familiar, indígena, agroextrativista, ribeirinho e camponesa da região, nas dimensões econômica, sociocultural e ambiental” (IFPA, 2020a, p. 21).

Para isso, o PPC do curso propõe um percurso formativo de 3 (três) ciclos, cada um correspondente a um ano, com um eixo temático, um objetivo e um produto a ser concretizado por cada estudante do curso (IFPA, 2020a, p. 27-29).

- I CICLO:

Eixo temático: As dimensões históricas das populações do campo e o estudo do Lote ou comunidade, que tem como objeto o estudo da realidade local.

Produto: Diagnóstico do lote ou comunidade.

Objetivo do I ciclo: compreender as relações históricas, culturais e socioprodutivas existentes no agroecossistema, com ênfase na caracterização, limites e potencialidades existentes na realidade dos sujeitos.

[...]

-II CICLO:

Eixo temático: O estudo dos agroecossistemas e a sustentabilidade do campo, que possibilita, a partir do local, ampliar para o regional, o estadual e o nacional com aprofundamento do conhecimento e domínio das técnicas e tecnologias.

Produto: Plano de melhoria do lote ou comunidade.

Objetivo do II ciclo: refletir sobre os principais métodos e técnicas de produção e experimentação de base agroecológica, bem como elaborar propostas de manejo e gestão da produção agropecuária e dos bens naturais, tendo como referência o diagnóstico do lote e ou comunidade e a sustentabilidade das comunidades rurais.

[...]

- III CICLO:

Eixo temático: Desenvolvimento rural e inovação tecnológica na agricultura familiar, que possibilita discutir a intervenção que transforme a realidade por meio da elaboração e vivência dos projetos individuais de melhoramento do processo produtivo no lote ou comunidade.

Produto: Implantação de experimento no lote ou comunidade a partir do Plano de Melhoria e Estágio Profissional.

Objetivo do III ciclo: compreender o papel da política pública e da inovação para o fortalecimento e desenvolvimento das comunidades rurais, como também entender a contribuição do profissional técnico em agropecuária neste contexto. Assim como implantar experimentos no lote ou comunidade a partir do plano de melhoria.

Com o percurso formativo traçado para o curso espera-se alcançar um perfil de egresso que seja um profissional com a capacidade para diagnosticar e propor soluções aos problemas técnicos

e de gestão das distintas etapas da produção comunitária e familiar, levando em consideração as dimensões cultural, socioeconômica e ambiental (IFPA, 2020a).

O ensino remoto no IFPA *Campus* Marabá Rural

Como mencionado anteriormente, a pandemia da Covid-19 levou as nações a ressignificar o mundo da produção, da representação e do trabalho. No Brasil (e no IFPA) não foi diferente. Em virtude das medidas de biossegurança, o IFPA Campus Marabá Rural a princípio teve as suas atividades acadêmicas presenciais suspensas preventivamente pela Portaria nº 456/2020/GAB/IFPA por um período determinado de 19/03 a 12/04/2020, sendo o período determinado de suspensão prorrogado por outras legislações.

No período de interrupção das atividades acadêmicas presenciais por tempo determinado, o IFPA não promoveu nenhum tipo de atividade acadêmica direcionada aos estudantes. Neste período o *Campus* Marabá Rural concentrou suas forças na realização de atividades administrativas, pedagógicas e de formação que não envolvessem ou exigissem a participação dos estudantes.

Em 15 de maio de 2020, o IFPA emite a Portaria nº 705/2020/GAB/IFPA suspendendo as atividades acadêmicas presenciais por tempo indeterminado. Neste momento, dar início ao diálogo sobre a retomada das atividades com os estudantes, em 20 de julho de 2020, o IFPA publica a resolução nº 110/2020 – CONSUP/IFPA que dispõe sobre o regulamento de atividades de ensino remotas nos cursos de Educação Básica e Profissional e Cursos Superiores de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. A partir da publicação dessa normativa, os colegiados dos cursos do IFPA *Campus* Marabá Rural iniciaram o debate da retomada dos calendários do *campus*.

Além da normativa, para contribuir com a decisão dos colegiados sobre o formato de retomada dos calendários acadêmicos, o IFPA propôs uma pesquisa realizada com estudantes sobre a inclusão digital entre outras informações. Desta forma, o *Campus* por meio das Coordenações de Curso e do DAE realizou a pesquisa, a qual teve 95% de participação do público a qual a pesquisa era direcionada - pais e estudantes. Os quais foram questionados quando ou em que condições desejariam o retorno das aulas presenciais no *campus*. 58% dos estudantes e 51% de pais e/ou responsáveis somente consideravam o retorno às atividades presenciais após a presença de vacina. Outro dado, é que 65% dos estudantes usavam transporte coletivo, um ou mais, para realizar o deslocamento de seu município de residência até o *campus*, estando este indivíduo em risco de contaminação no trajeto até o

Campus. Estes resultados da pesquisa, foram fatores preponderantes para a não retomada das atividades acadêmicas no formato presencial (IFPA, 2020b).

Diante do resultado da pesquisa direcionada aos pais e estudantes e compreendendo, segundo Nóvoa (2020), que as escolas públicas necessitavam manter contato, a comunicação com seus estudantes, opta-se pela estratégia de retomada dos calendários acadêmicos no formato do ensino remoto.

Art. 1º Define-se Atividades de Ensino Remotas como o conjunto de atividades acadêmicas planejadas, desenvolvidas e acompanhadas pelos docentes do IFPA, que podem ser realizadas de forma remota pelos estudantes em decorrência da suspensão de atividades presenciais e dos calendários acadêmicos de 2020 como forma de evitar o contágio pelo novo coronavírus (COVID-19), conforme Portaria nº 705/2020-GAB/Reitoria/IFPA e Resolução nº 060/2020-CONSUP/IFPA, respectivamente.

§ 1º As Atividades de Ensino Remotas podem ser executadas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação ou por meio de materiais tradicionais impressos.

§ 2º Para fins de aplicação deste regulamento, consideram-se:

Mediação tecnológica online/offline: aquela que faz uso de tecnologias digitais de informação e comunicação;

Mediação tradicional: aquela que faz uso de materiais tradicionais impressos;

Mediação mista: aquela que faz uso das tecnologias digitais e informação e comunicação e, também, de materiais tradicionais impressos. (IFPA, 2020c, p. 2)

Por certo, segundo a Resolução nº110/2020-CONSUP/IFPA as atividades de ensino remoto exigiam uma presença ativa do docente, pois são atividades planejadas, desenvolvidas e acompanhadas por ele. Essas atividades podiam ser mediadas pelas TDIC, com uso de plataformas que permitissem docente e estudante participarem da atividade no mesmo tempo em lugares físicos diferentes, ou seja, atividades síncronas. Mas também atividades que os estudantes tivessem acesso em lugares e tempos diversos, atividades assíncronas.

Outrossim, as atividades de ensino remoto poderiam ser mediadas por materiais ora denominados por tradicionais, isto é, por materiais impressos, ora fazendo a combinação das duas formas de mediações anteriores e realizar a mediação mista. Tem-se claramente com adoção do ensino no formato remoto, seja por mediação tecnológica, tradicional ou mista, o que Virilio (2014) apresenta como “telepresença a distância” (Virilio, 2014, p. 119), docentes e instituições escolares se fazem presente nas residências dos estudantes por meio de materiais ora denominados como tradicionais, por videoaulas, materiais digitais diversos, plataformas de videoconferência, aplicativos, entre outros. Assim como os estudantes se fazem presentes nas residências dos docentes e nas instituições escolares por

meio das devolutivas das atividades, envio de mensagens por aplicativos, participação nas aulas por plataforma de reuniões. Ocorre o que Cury (2020) aponta como o impacto da invasão da escola nas casas, que se transformam em lugar de todas as rotinas, a sobreposição da instituição escolar sobre a instituição familiar.

Diante dos tipos de mediação regulamentada pela Resolução nº 110/2020-CONSUP/IFPA para o ensino remoto, mas especificamente, a mediação tecnológica e a mista, e da compreensão que os estudantes do *Campus* residiam em lugares diversos, distribuídos em 26 municípios, e que 73% deles declararam residir na zona rural, o *Campus* também os escutou em relação ao acesso à internet e à tecnologia.

Dessa forma, foi constatado que 36% dos alunos possuem equipamento adequado (notebook e afins) à execução de atividades em casa, bem como apenas 13% fazem uso de rede Wi-fi da própria residência. Para contribuir com esses dados, quando perguntados sobre as dificuldades que enfrentariam ao realizar atividades remotas, os alunos citaram problemas com a qualidade da internet e/ou não possuir equipamento adequado, no percentual de 46% e 36% respectivamente.

Para subsidiar estratégias de ensino, os alunos foram perguntados sobre qual metodologia para acompanhamento de aulas seria o preferencial, onde foram elencados textos impressos ou digitais com 46%, 45% vídeoaulas, 39% slides (IFPA, 2020b, p. 3).

Diante do resultado da pesquisa, que consta o não acesso à internet ou o não acesso à internet de qualidade, assim como não possuir equipamentos adequados para as atividades didáticas-pedagógicas e da visualização do Estado com a função de compensador (Iglesias, 2006). Isto é, com a função de prover as condições necessárias as pessoas em situações de vulnerabilidade para o acesso aos direitos fundamentais, aqui em tela o direito a educação, o plano de retomada do calendário acadêmico previu fase de execução com o objetivo de proporcionar tempo que permitisse ação do Estado por meio de políticas de assistência estudantil que buscasse suprir essas necessidades dos estudantes.

A primeira fase foi de acolhimento aos alunos e pais/responsáveis, bem como planejamento e formação mínima a docentes e estudantes quanto a algumas plataformas ou ferramentas digitais. Houve a semana de acolhida realizada de forma online no mês de setembro de 2020, marcada pela migração das atividades de ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem (Souza, 2020, p. 113). Na segunda fase, o ensino remoto ocorreu principalmente pela distribuição de material impresso, confecção de apostilas por turma e distribuição por polos. Os municípios de residência dos estudantes eram agrupados por proximidade territorial, definindo um local mais central para ser o polo para levar e distribuir o material impresso, ficando a cargo dos estudantes irem buscar o seu material no local do polo definido. Porém, nesta fase já havia a execução de atividades online e off-line (IFPA, 2020b).

Na terceira fase, previa atividades mediadas pelas TDIC, após ação da política de assistência estudantil, com a aquisição de equipamentos tecnológicos e distribuição aos estudantes. Ação que ficou restrita aos auxílios de planejamento federal e execução local, *auxílio aluno conectado – chip e ou dados moveis, auxílio inclusão digital – aquisição de equipamentos, auxílio inclusão digital – pecúnia*. Na quarta fase, também mediada pelas TDIC, houve a produção e publicação de videoaulas produzidas pelos docentes que deveriam ter um estúdio montado no campus (IFPA, 2020b). Todavia, o estúdio previsto ficou apenas no mundo das ideias, pois a questão orçamentária inviabilizou a sua aquisição. Vale ressaltar, que apesar das formas de mediação estarem definidas por fase, isso não impediu que uma forma de mediação transitasse de uma fase para a outra. Na quinta e última fase, o plano estabelecia parte das mediações didáticas-pedagógicas no formato presencial e parte no formato remoto.

No entanto percebe-se que a materialização do prescrito referente a retomada do ensino no formato remoto não ocorre com a calma que o texto transmite. A concretude do ensino-aprendizagem no contexto remoto foi bastante desafiadora, como visualiza-se nos relatos dos estudantes quando questionados o que foi o ensino remoto para eles:

Um momento desafiador, estávamos no nosso último ano, a preparação para o vestibular de forma remota sendo algo tão novo e desconhecido gerou muita aflição, sem contar a questão da orientação para os trabalhos de conclusão (ESTUDANTE 7, 2024).

E ainda:

Uma fase de aprendizagem muito ruim para mim, e aqui eu deixo bem claro que não foi por falta de competência dos professores, e sim porque eu não conseguia me adaptar e estudar de tal maneira. Inúmeros fatores se incluem a essa não adaptação, e o principal deles, foi a *falta de internet em casa* (ESTUDANTE 1, 2024, grifos nossos).

Ou

Um momento de reaprendizado em relação a tudo, mas, principalmente, em relação de como estudar, uma vez que você está acostumado a uma rotina de estudos presenciais e em seguida tudo que você tem é um computador e no máximo o rosto das pessoas na tela, o que foi necessário buscar uma forma de compensar a nova rotina e aceitar que era a nova realidade, o que acarretou em ansiedade e o medo pelo futuro (ESTUDANTE 6, 2024, grifos nossos).

Como percebe-se nos relatos dos estudantes, o contexto de ensino no formato remoto foi bastante desafiador pela sobreposição das atividades de casa, de trabalho e escolares no mesmo espaço físico. Ainda pela adaptação e domínio básico do funcionamento de algumas ferramentas ou plataformas, assim como, pela falta de internet para acessá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se o contexto da adoção do ensino remoto no IFPA Campus Marabá Rural, o qual ocorreu dentro do cenário de ressignificação do mundo do trabalho, da produção e das representações (LEOPOLDO, 2020), a partir da concepção da educação como direito fundamental de natureza social. Neste contexto, o CNE emite parecer com orientações para a realização de atividades didáticas-pedagógicas não presenciais. Adota assim, o ensino remoto, que se diferencia da EAD, sendo o EAD uma modalidade de ensino com organização e planejamento próprios estabelecidos independentemente da relação provocada pela pandemia, enquanto o ensino remoto, apresenta-se como estratégia para garantir as atividades de ensino não presenciais durante o período histórico de “eclipse do espaço público e sublimação do espaço privado” (Leopoldo, 2020, p. 2). O ensino remoto evidencia o sentido da “telepresença a distância” (Virilio, 2014, p. 119), com o encurtamento das distâncias a partir da evolução das técnicas, das tecnologias e da comunicação, tanto por meio das TDIC como por meio de técnicas consideradas tradicionais com a impressão e distribuição de apostilas.

Para contribuir com a compreensão do contexto de adoção do ensino remoto no IFPA Campus Marabá Rural, apresenta-se o Campus como fruto de uma resistência popular vinculado à luta pela terra, que tem como público os povos do campo, das águas e das florestas. O IFPA Campus Marabá Rural assume o princípio da pedagogia da alternância, princípio que compreende o processo formativo em dois momentos que se retroalimentam, TE e TC. Princípio inviabilizado de materialização no período da pandemia.

Destaque-se o que o planejamento da adoção do ensino remoto do IFPA Campus Marabá Rural estabelece 5 (cinco) fase de execução. Primeira fase, que corresponde ao acolhimento no formato virtual e digital aos estudantes, pais e docentes, assim como, a formação mínima aos docentes e estudantes referente a funcionalidade de algumas plataformas ou ferramentas digitais. A segunda fase corresponde a etapa de distribuição de material impresso, confecção de apostilas por turma e distribuição por polos. A terceira fase é o período de atividades de ensino mediadas pelas TDIC, a partir da ação de Estado por meio das políticas de assistência estudantil. Na quarta fase, tem-se um período também de atividades mediadas pelas TDIC com produção e publicação de videoaulas produzidas pelos docentes. As gravações deveriam ocorrer em estúdio montado na instituição, porém em virtude de questões orçamentárias a montagem foi inviabilizada, portanto as gravações ocorreram de forma amadora. Na quinta e última fase, estabelece-se o retorno das atividades de ensino no formato híbrido. As fases significam a transposição do ensino presencial, em sala de aula, no ambiente escolar, para o ensino no

formato remoto, atividades síncronas e assíncronas, que distanciam o processo de ensino na perspectiva dialógica e aproxima-se de uma perspectiva de educação conteudista e instrucionista.

Constata-se que o ensino remoto apresenta-se como um desafio para os sujeitos do IFPA Campus Marabá Rural em virtude da dificuldade de materialização dos princípios da educação do campo, das condições socioeconômicas, principalmente no que se refere as condições de inclusão digital.

REFERÊNCIAS

- BENÍSIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da; (orgs.). **Anais da I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Salvador, Bahia, Brasil: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. UNEFAB, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal. Ensino remoto em tempos de pandemia da covid-19: novas experiências e desafios [editorial]. **Online Brazilian Journal of Nursing - OBJN** [Internet]. 2020. Doi: <https://doi.org/10.17665/1676-4285.2020>. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2021/03/1145525/6475-pt.pdf>. Acesso em: 8 de setembro de 2023.
- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC.BR, Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.BR. **Resumo Executivo: Pesquisa TIC Domicílios 2020**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201505/resumo_executivo_tic_domicilios_2020.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.
- Coronavírus. **Site Ministério da Saúde**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus>. Acesso em: 14 dez. 2023.
- CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 6 set. 2023.
- COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. 2020. **Interfaces Científicas**. Educação (Online), v. 8, nº 3, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217 Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 03 nov. 2023.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Escolar e Pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, 1 sem. 2020, ISSN2175-7003. Disponível em <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749/16761>. Acesso em: 03 nov. 2023
- IGLESIAS, E. V. El papel del Estado y los paradigmas económicos en América Latina. Revista de la Cepal, p. 7-15, dez. 2006. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11134/090007015.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 jul 2022.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA CAMPUS MARABÁ RURAL. **Projeto Pedagógico - PPP**. Marabá, 2017.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Marabá, 2020a.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA. **Plano de Retomada de Atividades Acadêmicas**. Marabá, 2020b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA. **Resolução nº110/2020-CONSUP/IFPA**, dispõe sobre o Regulamento de Atividades de Ensino Remotas nos Cursos de Educação Básica e Profissional e Cursos Superiores de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA para o ano acadêmico de 2020 no contexto da pandemia do coronavírus e dá outras providências. Belém, 2020c.

Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas - FAPESPA. **Nota Técnica nº. 04/2023: configuração do modelo de regionalização político administrativa do estado do Pará**. Pará, 2023. Disponível em: https://www.fapespa.pa.gov.br/sites/default/files/Nota%20T%C3%A9cnica%20-%20Configura%C3%A7%C3%A3o%20das%20RI's.docx.VERS%C3%83O%20PUBLICA%C3%87%C3%83O_0.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. [1ª ed. 1987] 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural**. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LEOPOLDO, Eudes. O mundo, a Amazônia e a região de fronteira no fio da navalha: o Sul e Sudeste do Pará em tempos da pandemia do coronavírus. **Espaço e Economia** [Online], 18 | 2020, Online since 22 April 2020, connection on 21 May 2020b. URL: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/13707>; DOI: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.13707>. Acesso em 10.04.2023.

LEOPOLDO, Eudes. A teoria regional na atualização da Geografia Crítica contemporânea: a urbanização da fronteira na Amazônia, a região do Sul e Sudeste do Pará. **CONFINS Revista Franco-Brasileira de Geografia**. PARIS, v. 44, p. 75, 2020b. DOI <https://doi.org/10.4000/confins.26851>. Acesso em 03 nov. 2023.

MAGALHÃES, Jonas et al (org.) **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1. Ed, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MEDEIROS, Evandro Costa de. A formação para cidadania e a escola como tempo-espço de estudo da realidade. **Jornal EcoCampo**. Marabá, ano I, número 1, p.8, nov./dez. 2010

Ministério da Educação - MEC. **Decreto Nº 9.057/2017 de 25 de maio de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em 25.06.2023.

Ministério da Educação - MEC. **Parecer CNE/CP nº 5/2020 de 28 de abril de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em 24.06.2023.

Ministério da Saúde - MS. **Portaria nº 188 de 03 de fevereiro de 2020**. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/02/2020&jornal=600&pagina=1>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MONTEIRO, Maurílio de Abreu; SILVA, Regiane Paracampos da. Expansão geográfica, fronteira e regionalização: a região de Carajás. **CONFINS Revista Franco-Brasileira de Geografia**. PARIS, v. 1, p. 49, 2021. DOI <https://doi.org/10.4000/confins>. Acesso 03 nov.2023.

MORAES, E. M.; DE ALMEIDA, L. H. A.; GIORDANI, E. COVID-19: Cuidados de Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva. **Scientia Medica**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. e38468, 2020. DOI: 10.15448/1980-6108.2020.1.38468. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/scientiamedica/article/view/38468>. Acesso em: 16 maio. 2024.

MORAIS, Fausto Santos. SANTOS, José Paulo Schneider. Direitos Fundamentais: características histórico-conceituais. **Revista Direitos Humanos Fundamentais**, Osasco, jul-dez/2015, ano 15, n.2, p. 67-83.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, [S. l.], v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 29 nov. 2021

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**, v. 7, nº 3, agosto 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em 03 nov. 2023.

PEREIRA, Ailton dos Reis. **Do posseiro ao sem-terra: a luta pela terra no sul e sudeste do Pará: migrações, conflitos e violência no campo**. 1. ed. Recife (PE): Editora UFPE, 2013. 386p

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. [1ª ed., 1996]. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCALABRIN, Rosemeri. **Caminhos da educação na transamazônica: ressignificando o saber, o cotidiano e as práticas educativas de educadores(as) do campo**. 2008. 166 fls. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Natal, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14283>. Acesso em 24 novembro 2023.

SCALABRIN, Rosemeri. **Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal, 2011. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14353> Acesso em 15 agosto 2023

SCALABRIN, Rosemeri; SOBRINHO, Shauma Tamara do Nascimento; MARINHO, Dalcione Lima (org.). **Educação do campo e pedagogia da alternância: as experiências integradoras do Instituto Federal do Pará – campus rural de Marabá**. Belém: Editora IFPA, 2023. Disponível em <https://proppg.ifpa.edu.br/doclink/pedagogia-alternancia/eyJ0eXAiOiJKV1QiLCJhbGciOiJIUzI1NiJ9.eyJzdWIiOiJwZWRhZ29naWEtYWx0ZXJuYW5jaWEiLCJpYXQiOiJlODcxODAzMDk5ImV4cCI6MTY4NzI2NjcwOX0.uer2POt-FSNjdtZgoTloq6h9Adj-wbK8rjN7vspGntQ>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 17, n. 30, p. p. 110-118, 2020. DOI: 10.22481/ccsa.v17i30.7127. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 3 nov. 2023

VIRILIO, Paul. **O Espaço Crítico**. Trad. Paulo Roberto Pires. [1ª ed. 1993]. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, p. 144. 2014.