

## DESAFIOS E INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA: EXPLORANDO O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA ESCOLA ITINERANTE DO MST EM JACAREZINHO/PR (2020)

CHALLENGES AND INNOVATIONS IN EDUCATION DURING THE PANDEMIC:  
EXPLORING EMERGENCY REMOTE TEACHING AT THE MST ITINERANT SCHOOL IN  
JACAREZINHO/PR (2020)

DESAÍOS E INNOVACIONES EN LA EDUCACIÓN DURANTE LA PANDEMIA:  
EXPLORANDO LA ENSEÑANZA REMOTA EMERGENCIAL EN LA ESCUELA  
ITINERANTE DEL MST EN JACAREZINHO/PR (2020)

Jéfferson Balbino<sup>1</sup>

**RESUMO:** No tumultuado ano letivo e civil de 2020, marcado pela desafiadora pandemia da COVID-19, os educadores enfrentaram adversidades notáveis, especialmente no contexto de um país em desenvolvimento como o Brasil. A implementação do ensino remoto emergencial, sobretudo nas instáveis condições de acesso tecnológico tanto dos educandos quanto dos professores, exacerbou as fragilidades já existentes na estrutura de ensino e aprendizagem, especialmente na educação básica pública. Este cenário complexo é agravado ao analisarmos a realidade de uma Escola Itinerante em uma cidade do interior do Paraná, onde a falta de suporte governamental eficaz para acesso à educação tornou o Ensino Remoto Emergencial particularmente desafiador para essa parcela vulnerável da sociedade. Este artigo explora o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, no 8º ano da Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira, durante o primeiro ano da pandemia. Para essa análise, além da revisão bibliográfica, são utilizados os pareceres circunstanciados, documentos anuais produzidos na escola em substituição aos boletins tradicionais, que abrangem a vivência dos educandos e as práticas pedagógicas/docentes no processo de aprendizagem. A metodologia adotada inclui a análise de conteúdo para proporcionar uma compreensão mais aprofundada desse contexto educacional desafiador. Da marca que ao longo dos anos luta para sobreviver às atuais situações econômicas do país.

669

**Palavras-chave:** Pandemia. Educação Pública. Ensino Remoto Emergencial.

**ABSTRACT:** In the tumultuous academic and civil year of 2020, marked by the challenging COVID-19 pandemic, educators faced significant adversities, especially in the context of a developing country like Brazil. The implementation of emergency remote teaching, particularly under unstable technological access conditions for both students and teachers, exacerbated existing weaknesses in the teaching and learning structure, especially in public basic education. This complex scenario is further aggravated when analyzing the reality of an Itinerant School in a rural town in Paraná, where the lack of effective government support for education access made Emergency Remote Teaching particularly challenging for this vulnerable segment of society. This article explores the teaching-learning process in the Portuguese Language subject for the 8th grade at the Itinerant School Valmir Mota de Oliveira during the first year of the pandemic. For this analysis, in addition to a literature review, circumstantial reports—annual documents produced at the school as substitutes for traditional report cards—are utilized, encompassing the students' experiences and the pedagogical/teaching practices in the learning process. The methodology adopted includes content analysis to provide a deeper understanding of this challenging educational context.

**Keywords:** Pandemic. Public Education. Emergency Remote Teaching.

<sup>1</sup>Pós-Doutorando em Ensino de História (UFPB). Doutor e Mestre em História (UNESP). Bolsista FAPESP.

**RESUMEN:** En el tumultuoso año lectivo y civil de 2020, marcado por la desafiante pandemia de la COVID-19, los educadores enfrentaron adversidades notables, especialmente en el contexto de un país en desarrollo como Brasil. La implementación de la enseñanza remota emergencial, sobre todo en las inestables condiciones de acceso tecnológico tanto de los estudiantes como de los docentes, exacerbó las fragilidades ya existentes en la estructura de enseñanza y aprendizaje, especialmente en la educación básica pública. Este complejo escenario se agrava al analizar la realidad de una Escuela Itinerante en una ciudad del interior de Paraná, donde la falta de un soporte gubernamental eficaz para el acceso a la educación hizo que la enseñanza remota emergencial fuera particularmente desafiante para este sector vulnerable de la sociedad. Este artículo explora el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Lengua Portuguesa, en el 8.º año de la Escuela Itinerante Valmir Mota de Oliveira, durante el primer año de la pandemia. Para este análisis, además de la revisión bibliográfica, se utilizan los informes circunstanciados, documentos anuales producidos en la escuela en sustitución de los boletines tradicionales, que abarcan la vivencia de los estudiantes y las prácticas pedagógicas/docentes en el proceso de aprendizaje. La metodología adoptada incluye el análisis de contenido para proporcionar una comprensión más profunda de este desafiante contexto educativo.

**Palabras clave:** Pandemia. Educación Pública. Enseñanza Remota Emergencial.

## INTRODUÇÃO

Se a escola voltar a se preocupar com a formação humana, passará a prestar mais atenção nos sujeitos que a ocupam, e dialogando com eles se dará conta de como pode ajudá-los, como pessoas, como sujeitos sociais.

(Roseli Caldart)

670

Caso se buscasse sintetizar o ano de 2020 em uma única palavra, seria plausível empregar o termo "reinvenção", dado que a comunidade global se viu compelida a adaptar-se frente a mais significativa crise sanitária contemporânea.

A pandemia provocada pelo SARS-CoV2 – ou o novo coronavírus, que desencadeia a Covid-19, uma doença infecciosa, surgiu na China, em dezembro de 2019. Rapidamente se propagou por todo o Planeta, tornando-se sinônimo de emergência de saúde pública, levando toda a população global a tomar uma série de medidas a fim de coibir o contágio como, por exemplo, adotando protocolarmente, através da Lei Federal n. 13.979/2020<sup>2</sup>, o isolamento social (medidas de restrição), higienizando das mãos com álcool em gel e o uso de máscaras de proteção fácil. Tais medidas foram necessárias para reduzir a necessidade de internações e não colapsar o Sistema Único de Saúde (SUS) do país.

<sup>2</sup> GOVERNO FEDERAL. Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm)>. Acesso em 04/12/2024.

Contudo, essas determinações culminaram em impactos significativos no cotidiano, haja vista que:

O isolamento social implicou na suspensão de atividades presenciais não essenciais, tais como aulas teóricas e práticas nas instituições de ensino, como regulamenta a Portaria nº 343/2020 que prevê atividades que utilizem meios e tecnologias específicas. A interrupção de aulas presenciais e a necessidade de dar continuidade às disciplinas já programadas repercutiram na imediata adoção de formas alternativas de ensino, em especial a utilização de ferramentas digitais online, as chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), na educação. (SILVA et al. 2021, p. 4).

Devido a isso, o Ensino Remoto Emergencial foi à modalidade educacional adotada em todas as esferas de ensino no país, através da utilização de ferramentas digitais, isto é, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Contudo, tal medida não foi suficiente, uma vez que nem todos os estudantes dispunham de aparatos tecnológicos.

A suspensão abrupta das aulas presenciais, motivada pela urgência sanitária, ocorreu sem um devido preparo prévio, em um contexto de despreparo tecnológico por parte do corpo docente das instituições de ensino. Nesse cenário, os professores se viram frequentemente obrigados a aprender e, simultaneamente, adaptar-se às plataformas digitais, como Google Meet, Microsoft Teams, Zoom e Google Classroom, entre outras.

Além disso, muitos docentes e educandos enfrentaram a transição para o ensino remoto utilizando recursos próprios, como computadores pessoais e conexões de internet domiciliares, equipamentos que originalmente não foram adquiridos para essa finalidade. Conforme observado na prática docente, essa improvisação não se limitou apenas aos professores, pois muitos alunos, mesmo sendo considerados *nativos digitais*<sup>3</sup>, encontraram dificuldades para se ajustar aos novos mecanismos digitais e acompanhar as aulas e atividades pedagógicas, tanto síncronas quanto assíncronas.

Diante disso, torna-se evidente o impacto da pandemia nas dinâmicas da educação brasileira, tanto para os educadores quanto para os alunos, gerando desafios significativos para os profissionais da educação no que diz respeito à atualização pedagógica digital, muitas vezes sem acesso a oportunidades de formação adequadas. Além disso, os estudantes enfrentaram dificuldades ao serem inseridos em um novo ambiente educacional digital, muitas vezes carente de recursos, no qual muitos não possuíam condições socioeconômicas para continuar seus

---

<sup>3</sup> Termo utilizado para se referir aos jovens que já nasceram e cresceram habituados ao frequente uso da tecnologia.

estudos, resultando em uma elevada taxa de evasão escolar, particularmente entre os menos privilegiados.

Diante disso, no campo específico da educação básica pública no Paraná, em especial na realidade educacional das Escolas Itinerantes, a modalidade de ensino remoto emergencial foi insuficiente para garantir o processo de ensino-aprendizagem, conforme veremos adiante tomando como referência a disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que a realidade socioeconômica desses educandos é (sempre foi e se agravou ainda mais durante a pandemia) desfavorável e preterida. Para isso será feito uma análise de conteúdo dos Pareceres Circunstanciado, uma vez que são modelos eficientes de acompanhamento dos educandos. Porém, antes é preciso compreender a conjuntura educacional, na qual está circunscrita uma Escola Itinerante.

### O que é – e como funciona – uma Escola Itinerante

Antes de atentar-se para a estrutura educacional de uma Escola Itinerante, é preciso compreender em que contexto social que permeia essa instituição de ensino que é no MST. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST<sup>4</sup>) é um movimento brasileiro, de cunho político e social e de influência marxista que surgiu na década de 1980 em oposição ao modelo de reforma agrária adotado pelo regime militar, na década anterior. Tal modelo impunha a colonização de terras devolutas em lugares remotos (e muitas vezes impróprias para o cultivo agrícola), ou seja, visava exclusivamente a exportação estratégica de excedentes populacionais.

672

Em oposição, a esse tipo de reforma agrária, surge, em 1984, o MST que tem como luta a redistribuição das terras improdutivas sem atender a sua função social – como determina a Constituição – e busca “articular e organizar os trabalhadores rurais e a sociedade para conquistar a Reforma Agrária e um Projeto Popular para o Brasil”. (MST, n/p., s/d).

De acordo com o Movimento, ao ocupar um latifúndio desapropriado (geralmente, com poucas benfeitorias e infraestrutura), as famílias sem terra são assentadas e se organizam em busca de direitos básicos, inerentes ao ser humano, como energia elétrica, saneamento, lazer, religião e educação.

Com esta dimensão nacional, as famílias assentadas e acampadas organizam-se numa estrutura participativa e democrática para tomar as decisões no MST. Nos assentamentos e acampamentos, as famílias organizam-se em núcleos que discutem as necessidades de cada área. Nesses núcleos, são escolhidos os coordenadores e as

---

<sup>4</sup> O Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 450 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e organização dos trabalhadores rurais. (MST, n/p., s/d.).

coordenadoras do assentamento ou do acampamento. A mesma estrutura se repete em nível regional, estadual e nacional. Um aspecto importante é que as instâncias de decisão são orientadas para garantir a participação das mulheres, sempre com dois coordenadores/as, um homem e uma mulher. E nas assembleias de acampamentos e assentamentos, todos têm direito ao voto: adultos, jovens, homens e mulheres. (MST, n/p., s/d).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) carrega consigo outras lutas como o direito por uma “educação do campo”. Aliás, foi “no processo de construção da proposta educacional do Movimento [...] que cunhou o termo Educação do Campo, pois anteriormente utilizava-se o termo Educação Rural”. (SANTOS e SAPELLI, 2014, p.1). Ou seja, o currículo não contemplava as especificidades que são específicas ao campo, isto é, não ressignificava a vida do sujeito que vive no campo e com isso não possibilitava uma profícua relação no processo de ensinar e aprender nesse espaço.

Emergiram discussões sobre a construção de uma escola que contempla não apenas o conteúdo programático<sup>5</sup>, propriamente dito, mas que vai além, isto é, que traz em seu cerne a realidade dos povos que vivem no campo. Essa é a proposta da Escola Itinerante<sup>6</sup>, criada pelo MST.

A Escola Itinerante é apontada como “uma política de ação afirmativa para a Educação do Campo e por outros como instrumento de disseminação da ideologia do MST [...]”. (SCALABRIN e PIAIA, 2013, p. 18830).

673

Segundo, a estudiosa em educação, Marlene Lúcia Siebert Sapelli<sup>7</sup> (2013, p. 85), as escolas itinerantes se organizam da seguinte maneira:

Todas as escolas itinerantes, mesmo as que atendem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, fazem parte da rede estadual, dada a natureza de itinerância, podendo por isso mudar de município. Justamente por essa natureza itinerante, precisam estar vinculadas a uma escola-base que foi designada para

<sup>5</sup> A Escola Itinerante cinto com “abordagens metodológicas, pautadas em tempos educativos que consideram a complexidade da formação humana. Os tempos educativos que visam a trabalhar pedagogicamente com várias dimensões da vida são: Tempo Aula, Tempo Trabalho, Tempo Oficina, Tempo Esporte/Lazer, Tempo Estudo, Tempo Mutirão, Tempo Coletivo Pedagógico e Tempo Mística”. (SOVERAL e CONSUELO, 2013, p. 18831).

<sup>6</sup> A Escola Itinerante possui um projeto político-pedagógico que difere de maneira significativa da escola tradicional, haja vista que utiliza diversas pedagogias, as quais são denominadas de *Pedagogia da Luta Social*, *Pedagogia da Organização Coletiva*, *Pedagogia da Terra*, *Pedagogia da Escolha*, *Pedagogia da História* e *Pedagogia da Alternância*. Sobre isso, cabe esclarecer que “o MST não inventou uma nova pedagogia, mas criou *Pedagogia da Alternância*. No entanto, cabe esclarecer que “o MST não inventou uma nova pedagogia, mas criou um novo jeito de utilizar as matrizes pedagógicas construídas ao longo da história, não aderindo a nenhuma delas, mas colocando-as em movimento”. (SOVERAL e CONSUELO, 2013, p. 18835).

<sup>7</sup> Os conceitos e fundamentos teóricos de Marlene Lúcia Siebert Sapelli são fundamentais quando se trata de Educação de Campo e Escola Itinerante. Com amplos e prolíficos estudos nas respectivas áreas citadas, a referida e renomada pesquisadora é um baluarte nesse campo teórico de estudos, basta ver que sua produção acadêmica está toda ambientada nesse escopo teórico. Inclusive, suas pesquisas nos deram subsídios teóricos para compreender a configuração do arsenal pedagógico das Escolas Itinerantes Paranaenses.

acompanhar e dar suporte legal e pedagógico a elas. [...] É na escola-base que ficam arquivados os documentos dos educandos das escolas itinerantes e é ela quem faz o cadastramento e expede documentos dos educandos e dá suporte pedagógico às Escolas Itinerantes.

Assim sendo, as Escolas Itinerantes, localizadas nos Assentamentos gerenciados pelo MST, possuem estrutura diferenciada da escola urbana.

Portanto, elegemos como objeto desse estudo a Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira<sup>8</sup>, localizada em Jacarezinho, interior norte do Paraná. E, neste trabalho, analisamos como o Ensino Remoto Emergencial, afetou o processo de ensino-aprendizagem, na disciplina de Língua Portuguesa, especificamente do 8º ano, durante o ano letivo de 2020.

A metodologia que utilizamos foi de pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa, essencialmente, porque a partir dessa sistematização há o contato direto com o ambiente investigado. Ademais, “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11).

Por conseguinte, será feito uso da pesquisa bibliográfica que se faz necessária para analisar o objeto e a fonte (no caso, os pareceres<sup>9</sup> circunstanciados/descritivos dos educandos da Escola Itinerante, citada anteriormente).

### **A Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira<sup>10</sup> (Jacarezinho/PR)**

A Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira<sup>11</sup>, localizada na zona rural (Estrada do Laranjal, s/n, Bairro: Ouro Grande) do município de Jacarezinho-PR, foi fundada<sup>12</sup>

<sup>8</sup> “O mantenedor das escolas itinerantes é o Estado. Ao financiar, mesmo que insuficientemente, impõe às escolas seus regulamentos, seus processos. Isso fica claro nos critérios do processo de contratação dos educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (que é uma das causas da grande rotatividade dos educadores), por exemplo, ou quando cancela orçamentos, quase na data de realização de encontros de formação, desmobilizando o coletivo”. (SAPELLI, 2013, p. 255).

<sup>9</sup> A Escola Itinerante difere da escola tradicional para avaliar os educandos, pois não há notas (numéricas/conceitos alfabéticos) e nem boletins de notas, uma vez que a premissa da avaliação da Escola Itinerante é transcorrer de modo integral, participativo e contínuo e envolvendo toda a comunidade escolar.

<sup>10</sup> A estrutura física da escola é, lamentavelmente, comprometida – não apenas pela ação do tempo – mas pelo fato de serem construídas com madeiras desgastadas com frestas e outras avarias. O chão da escola é – em poucas salas – de concreto, em outras, de chão batido. A Escola é coberta com telha eternit e possui poucos ventiladores, o que torna o local muito quente. Possui energia elétrica e água encanada oriunda de uma mina d’água.

<sup>11</sup> Para chegar à Escola Itinerante, do centro do município de Jacarezinho, percorre-se cerca de 20 km, sendo cerca de 13 km de estrada de chão batido, difícil de percorrer, sobretudo, em dias chuvosos quando nem o ônibus que leva os educandos que moram em pontos distantes da unidade escolar consegue transportar os educandos.

<sup>12</sup> “No contexto geográfico, em 2003, o Estado do Paraná, também por pressão do MST, aprovou legalmente as escolas nos acampamentos, que iam além do Ensino Fundamental”. (SOVERAL e CONSUELO, 2013, p. 18833).

em 2008<sup>13</sup>, no Assentamento do MST no município. Possui como escola-base a Escola Estadual Marques dos Reis, também situada na zona rural no distrito de mesmo nome.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), a finalidade da Escola Itinerante é acompanhar “o deslocamento das famílias Sem Terra” e garantir “às crianças, jovens e adultos acampados o direito à educação”. E reconhece a Escola Itinerante como “uma escola pública que foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação sob o Parecer n. 1012/03<sup>14</sup> em 08 de dezembro de 2003, numa parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”. (SEED, s/d., n/p).

O nome da Escola Itinerante<sup>15</sup> em Jacarezinho foi dado em homenagem ao trabalhador Valmir Mota de Oliveira (o Keno), militante e agricultor do MST, executado, em 2007, por uma milícia. De acordo com o Movimento:

O ataque foi contra os camponeses e camponesas que ocupavam a área de pesquisa da transnacional Syngenta Seeds. A área realizava experimentos ilegais com sementes geneticamente modificadas dentro da faixa de amortecimento do Parque Nacional do Iguaçu, ato proibido, sendo que o parque é considerado patrimônio natural da humanidade. O crime foi realizado a mando da Syngenta através da contratação de uma empresa de milícia armada para realizar um despejo forçado e, portanto, ilegal. Com um tiro no peito e na perna, executaram o companheiro Keno, e deixaram mais três trabalhadores gravemente feridos, dentre elas, Isabel Nascimento de Souza, que em tentativa de execução recebeu um tiro na cabeça. Após o caso ganhar repercussão, a multinacional de transgênicos e agrotóxicos, Syngenta Seeds, foi judicialmente responsabilizada pelo assassinato de Valmir Mota de Oliveira, conhecido como Keno, e pela tentativa de assassinato de Isabel do Nascimento de Souza, 11 anos após o crime. (MST, 2022, n/p.).

675

À época do assassinato, Valmir Mota tinha apenas 34 anos e deixou a esposa e três filhos pequenos. Atualmente, no local onde ocorreu o assassinato do agricultor e militante do MST funciona o Centro de Pesquisas em Agroecologia Valmir Mota de Oliveira, numa área de 123 hectares administrada pelo Instituto Ambiental do Paraná (IAP).

A Escola oferta o Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), no qual professoras e professores da própria comunidade lecionam (entretanto, contratadas pelo Estado do Paraná) e ainda oportuniza o Ensino Fundamental II (Anos Finais) e Ensino Médio, com os professores selecionados pela Rede Estadual de Educação (SEED/PR) (tanto efetivos quanto contratados

<sup>13</sup> Informações obtidas em: <<https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6858>>. Acesso em 04/12/2024.

<sup>14</sup> E pela Resolução 614, de 17/02/2004, da SEED/PR.

<sup>15</sup> “Escola Itinerante foi o nome escolhido por significar uma escola que acompanha o itinerário do acampamento até o momento em que as famílias acampadas chegam à conquista da terra, ao assentamento. O nome “itinerante” significa também uma postura pedagógica de caminhar junto. No contexto de formação, acompanhar vivências e práticas educativas de um movimento social organizado”. (SOVERAL e CONSUELO, 2013, p. 18830).



por prazo determinado). Sendo este o modo de contratação do nosso caso no exercício do magistério estadual junto à Instituição de Ensino.

Logo assim, cabe salientar que no ano letivo de 2020, esse pesquisador, atuou como professor de Língua Portuguesa, nas turmas dos 6º, 7º e 8º anos da Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira. Naquele ano, as aulas iniciaram – com os educandos – no dia 05 de fevereiro. A disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II (Anos Finais) contava na época com 5 horas-aulas e, por orientação da SEED, foi realizada nas primeiras aulas uma avaliação diagnóstica para aferir o conhecimento produzido pelos estudantes e turmas em relação ao ano letivo anterior. Os resultados foram assustadores, uma vez que foram identificadas sérias dificuldades de leitura e escrita, sobretudo no 8º ano, que possuía a maior turma do Ensino Fundamental II (Anos Finais) da escola, com um total de 8 educandos<sup>16</sup>.

A partir dessa identificação foram realizadas atividades para sanar as lacunas de aprendizagem advindas com os educandos, com foco especial na leitura e na escrita. Para isso os professores utilizavam como estratégia pedagógica<sup>17</sup> atividades instigantes como, por exemplo, mangas, cruzadinhas, jogos de tabuleiros, forcas, gincana... Havia na turma três educandos “laudados<sup>18</sup>”, isto é, que possuíam limitações em decorrência de TDHA (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e Autismo.

676

Os educandos estavam demonstrando bons rendimentos quando as aulas presenciais foram interrompidas pelo avanço da pandemia do coronavírus a partir do dia 20 de março daquele ano<sup>19</sup>. Entretanto, a lei não trazia, inicialmente, maiores informações acerca de como funcionaria o ensino após a antecipação do recesso de julho. Foi preciso esperar quase 15 dias para educadores e educandos saberem que as aulas seriam remotas, executadas por meio dos aplicativos Aula Paraná e Google Classroom e, posteriormente, veiculadas ao vivo pela plataforma Google Meet. Todavia, o Governo Estadual não assegurou a democratização do acesso tecnológico, isto é, não houve empréstimos e nem cessão de equipamentos para

<sup>16</sup> As turmas na Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira contam com poucos estudantes, haja vista que só atende a comunidade do assentamento de Jacarezinho. Sendo assim, na ocasião, o 6º ano tinha 2 educandos, o 7º ano contava com 3 educandos, o 8º ano com 8 educandos e o 9º ano tinham 2 educandos matriculados.

<sup>17</sup> Tendo em vista que a Escola não dispõe de Laboratório de Informática e nem de amplo acesso tecnológico.

<sup>18</sup> Termo popularmente usado pelos professores da rede pública estadual para se referir a aluno que possuem laudos médicos que apresentam diagnóstico de alguma doença que pode comprometer ou limitar a aprendizagem desses educandos.

<sup>19</sup> Através do Decreto Estadual n. 4.230/2020 que em seu artigo 8º e parágrafo 1º, dizia: “Art. 8º As aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas, ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020. § 1º O período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020, a critério da autoridade superior dos Órgãos e Entidades relacionados no caput deste artigo. Decreto disponível em: < <https://leisestaduais.com.br/pt/decreto-n-6080-2020-parana-promove-alteracoes-no-decreto-n-4230-de-16-de-marco-de-2020>>. Acesso em 05/12/2024.



estudantes em situação de vulnerabilidade, além de não haver – inicialmente – formação para preparar os profissionais docentes para fazer o conteúdo chegar até os estudantes.

A Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira está localizada na zona rural, cerca de 20 km do centro da cidade e o acesso à internet é de baixa qualidade<sup>20</sup>, há pontos no próprio terreno em que está alocada que não há nenhum sinal de internet. Além do fato de que muitos educandos sequer tiveram contato anterior com aparelhos tecnológicos. Ou então, famílias com duas ou mais crianças para apenas um aparelho de celular com internet precária, advinda de dados móveis com baixo sinal.

Por consequência disso, a maior parte do alunado da escola não conseguiu acompanhar as aulas *on-line*, nem mesmo pela televisão<sup>21</sup>. E o meio encontrado para fazer o conhecimento chegar aos educandos foram através das atividades impressas que – na maioria das vezes – voltavam em branco. Cabe ressaltar que somente três educandos do Ensino Médio inicialmente conseguiam acompanhar as aulas, mas os educandos do Ensino Fundamental (os que mais possuíam déficits de aprendizagem) ficaram, nos primeiros meses de pandemia, exclusivamente estudando por meio de atividades impressas que eram entregues pela diretora da escola, ou seja, tornando o ensino público ainda mais excludente para os educandos da Escola Itinerante.

## O desempenho dos educandos após a inserção do ensino remoto emergencial

Com a inserção do Ensino Remoto Emergencial na Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira a educação pública estadual firmou um ensino excludente, sobretudo para essa realidade estudantil. E isso fica evidente ao averiguar – a partir de pesquisa documental – os pareceres<sup>22</sup> individuais e coletivos das turmas que relatam o desempenho dos educandos, em

<sup>20</sup>

A escola também não possui telefone fixo e, dependendo da operadora de celular, não há sinal de telefonia móvel disponível.

<sup>21</sup> O Governo do Paraná fez um acordo com a emissora de televisão RIC TV RECORD para transmitir as aulas gravadas por docentes contratados. A emissora em questão usava “um de seus canais digitais para fazer a transmissão sem precisar afetar a sua programação regular” e cobrava, inicialmente, do Estado o valor de R\$ 900 mil mensais, num contrato emergencial. Informações obtidas em: <<https://www.plural.jor.br/colunas/caixa-zero/governo-ratinho-ja-pagou-r-81-milhoes-a-ric-por-aulas-na-teve/>>. Acesso em 11/12/2024.

<sup>22</sup> Equivalem ao boletim, visto que a escola não trabalha com notas, mas com pareceres circunstanciados onde os professores relatam todo o rendimento, comportamento, frequência e outros detalhes da vida escolar de cada aluno. Até 2019 os pareceres eram semestrais, isto é, um para cada semestre letivo. A partir de 2020, por exigência da SEED/PR, os pareceres passaram a ser trimestrais para acompanhar o cronograma de toda a rede pública estadual. Um ou dois professores são responsáveis por receberem os pareceres individuais de cada disciplina e juntar num só documento formando o parecer circunstanciado da classe que foi designado para ser coordenador. Em seguida, de posse do parecer completo, com o relatório de todos os educandos e em todas as disciplinas, o parecer circunstanciado é enviado para a diretora da unidade escolar e, posteriormente, é realizado o Conselho de Classe participativo com a presença dos pais, educandos, professores e equipe gestora.

especial, o da turma do 8º ano (considerada a classe mais problemática – em termos de aprendizagem – da escola).

Os educandos não contaram com apoio do governo <sup>23</sup> para possuírem aparatos tecnológicos e assim acompanharem as aulas em tempo real. Portanto, o que tinham – nesse primeiro ano de pandemia – eram as atividades impressas que lhes eram entregues quinzenalmente e que, após entregues, eram corrigidas pelo professor de cada disciplina e esse, por sua vez, lançava presença do aluno no LRCO (Livro de Registro de Classe Online). Após observar o desempenho, o docente emitia a devolutiva verbalmente para a diretora da escola (que dependendo da situação orientava o estudante ou sua família na remessa seguinte de entrega de atividades). Ao final desse processo, as informações eram filtradas e incorporadas ao Parecer Circunstanciado<sup>24</sup> do estudante.

No Parecer Circunstanciado<sup>25</sup> do primeiro trimestre, do 8º ano, por exemplo, que contava com 8 educandos, foi ressaltado – de modo geral – maior participação da classe nas aulas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, melhor compreensão dos conteúdos, sobretudo, tinham, tais como: verbos e tempos verbais, relações intertextuais e preposição e advérbios.

Em relação às atividades que voltavam em branco ou inacabadas, o documento aponta o consenso de que o Conselho de Classe chegou, por exemplo, para resolver a situação problemática de uma determina aluna que possuía um bom desempenho no período presencial e um baixo desempenho no período remoto:

No período em que as aulas presenciais foram suspensas, a referida aluna não manteve o ritmo/rendimento que ora estava obtendo presencialmente, haja vista que ela devolveu atividades impressas inacabadas ou não realizadas. Tal situação foi pontuada e, conseqüentemente, discutida no Conselho de Classe, realizado em 27 de junho de 2020. E as atividades entregues em brancos foram devolvidas para a aluna refazer. (PARECER CIRCUSTANCIADO – 8º ANO: 1º trimestre, 2020, p. 3).

<sup>23</sup> O governo cedia apenas uma cesta de alimentos com os produtos que já viriam para a alimentação escolar (merenda) com produtos perecíveis e que eram entregues quinzenalmente a cada família.

<sup>24</sup> Para o corpus documental dessa pesquisa foram analisados o Parecer Circunstanciado coletivo das turmas que o docente-pesquisador lecionava na Escola. Sendo filtrados desse material os aspectos pertinentes que tiveram maior relevância nas discussões do Conselho de Classe Participativo.

<sup>25</sup> Cabe esclarecer que cada professor da Escola faz um relatório circunstanciado sobre cada aluno (que abrange o “todo” do estudante em sua disciplina, desde os avanços de aprendizagem até o comportamento interpessoal). E envia para o professor responsável da turma que, por sua vez, agrupa os relatos de todas as disciplinas e esse agrupamento recebe o nome de Parecer Circunstanciado que é socializado entre os demais professores e discutido no Conselho de Classe Participativo que conta também com a presença dos educandos e de seus familiares (com exceção do período pandêmico, uma vez que ocorria pela Plataforma Google Meet). O Parecer (do Ensino Fundamental II) conta com os relatórios dos professores das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Arte, Ensino Religioso e Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Sendo utilizado para essa pesquisa os três pareceres (trimestrais) do 8º ano, no ano letivo de 2020. Tendo como instrumento a análise do conteúdo do documento.

Apesar de enviar, novamente, a atividade para a referida estudante finalizá-la ou então fazê-la, mesmo com um bilhete do professor passando maiores orientações/explicações, percebeu-se que ainda assim foram insuficientes, afinal, era nítido o quão a aluna se manteve desmotivada nesse período da suspensão das aulas presenciais, conforme podemos observar num outro trecho do documento que ressaltava o desempenho dela na leitura:

Em relação à leitura e escrita a estudante demonstrou possuir aptidão, porém, não faz questão de ler, ou seja, tem que ser motivada ao hábito da leitura como foi feito no “Projeto Leitura no Campo” como em outras aulas nas quais havia textos para serem lidos. (PARECER CIRCUNSTANCIADO – 8º ANO: 1º trimestre, 2020, p. 3).

Aqui, vemos de maneira latente como o Ensino Remoto Emergencial foi nocivo, pois uma aluna que apresentava bom desempenho, constatado na Avaliação Diagnóstica no período presencial, teve um considerável retrocesso. Uma das hipóteses consideradas para o baixo desempenho da estudante é que – diferentemente do que a escola fazia – a família não lhe motivava a ler e, conseqüentemente, a realizar as atividades escolares.

Quando apontamos (anteriormente) a falta de interação entre os colegas como algo que prejudicou os educandos devido à imposição do ensino remoto vê que a E1<sup>26</sup> não teve um progresso esperado em sua aprendizagem devido a isso, pois ela que tinha laudo, era uma aluna tímida e que, obviamente, precisava de um suporte além do auxílio do professor. E no período presencial identificamos a afinidade dela com a E2<sup>27</sup> que era mais velha (e, posteriormente, teve sua reclassificação para o 1º ano do Ensino Médio) e, observado isso, foram colocadas para sentarem juntas para realizarem as atividades propostas. Com a pandemia, como morava em pontos longínquos do acampamento, a interação se perdeu.

Há, ainda, no documento, relatos de educandos que perderam os livros didáticos. Em alguns casos foram conseguidos novos exemplares com a escola-base. Em outros casos, não havia mais exemplares disponíveis sendo necessário fazer cópias das páginas do material, quando eram enviadas atividades do livro didático.

Também, foi apontado nos pareceres um trabalho de equipe no qual o professor da sala se aliou com a professora da sala de recursos<sup>28</sup> para elaborarem atividades adaptadas, a fim de

---

<sup>26</sup> Estudante 1.

<sup>27</sup> Estudante 2.

<sup>28</sup> Uma “sala de recursos” no contexto do ensino público geralmente se refere a um ambiente dedicado dentro de uma escola destinado a oferecer suporte adicional a educandos com necessidades educacionais especiais ou

atender as necessidades de determinados educandos, em especial aqueles que apresentavam laudos médicos por possuírem atendimentos educacionais especializados.

O parecer circunstanciado do 2º trimestre, na turma do 8º ano, aponta problemas de caligrafia de alguns alunos da classe, algo que pode ser apontado devido à falta de rotina de escrita, tal como ocorria na escola no período de aulas presenciais. Para sanar o problema, foram enviadas para a turma diversas atividades de caligrafia, algo que geralmente não é realizado numa turma de 8º ano. Foi ainda intensificado o envio de atividades que contemplasse os mais variados gêneros textuais, tais como: diário; texto dissertativo; resenha, entre outros. Sendo identificado na correção o retorno de dificuldades que tinham sido superadas nos 30 dias letivos (iniciais) com aulas presenciais como, por exemplo, dificuldade para escrever palavras com dois “R’s”.

Nesse 2º trimestre também a sala teve a evasão de dois educandos, sendo um estudante transferido para uma escola urbana, na mesma cidade, e a outra educanda tendo desistido de frequentar a escola, após sua reclassificação<sup>29</sup> para o 1º ano do Ensino Médio.

Ainda no referido período, um dos educandos que vinha mantendo estabilidade – e até progresso – no processo de aprendizagem mesmo com as aulas remotas apresentou, segundo o documento, prejuízo educacional identificado em suas produções textuais: “Não obstante, foi observado alguns erros ortográficos, sobretudo, em palavras com “z” e “s” e aquelas iniciadas com a letra “h”. Algo que deverá ser sanado no próximo trimestre com atividades específicas que atenda a necessidade de M.”. (PARECER CIRCUSTANCIADO – 8º ANO: 2º trimestre, 2020, p. 3).

680

Segue abaixo o quadro comparativo que categoriza os dados contidos no Parecer Circunstanciado do 8º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, nos seguintes aspectos e períodos: dificuldades de escrita, dificuldades de leitura e desmotivação dos educandos; antes (com as aulas presenciais) e durante a pandemia (com as aulas remotas).

---

dificuldades de aprendizagem. Essa sala é projetada para fornecer recursos, estratégias e intervenções específicas, visando atender às necessidades individuais dos educandos.

<sup>29</sup> A reclassificação da aula ocorreu por sugestão da equipe pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho devido ao fato da estudante ter 16 anos e estar matriculada no 8º ano (destinada a educandos na faixa etária dos 13 anos). Foi realizada uma avaliação de reclassificação contando com o conteúdo apropriado ao 1º ano do Ensino Médio de todos os componentes curricular. E a aluna demonstrou aptidão para avançar para o Ensino Médio. Contudo, talvez, pelo fato de as aulas estarem sendo remotas e ela não dispondo de aparato tecnológico ela apresentou “abandono escolar”, sendo encaminhada ao Conselho Tutelar local.

### Quadro 1: Comparativo quantitativo e qualitativo do 8º ano (turma com 8 educandos<sup>30</sup>) nos períodos: presencial e remoto

Nº DE EDUCANDOS COM:	PERÍODO DE AULA PRESENCIAL	PERÍODO DE AULA REMOTA
DIFICULDADE DE ESCRITA	5	6
DIFICULDADE DE LEITURA	5	6
DESMOTIVAÇÃO DO ALUNO	3	4

Fonte: Elaborado pelo autor

Como é possível observar no quadro, inclusive, no período de aula presencial era uma turma que apresenta grande índice de dificuldade, porém, no período de aula remota os dados se agravam. Contudo, ainda assim houve dois educandos, da turma em questão, que se mantiveram motivados mesmo com a suspensão das aulas presenciais. Inclusive, há um trecho do documento em que o professor da disciplina relata:

681

Durante o período presencial a aluna demonstrou total comprometimento com as atividades, tanto às atividades realizadas no âmbito escolar quanto em ambiente extraclasse. A aluna também foi participativa durante as discussões relacionadas aos conteúdos expostos. No período em que as aulas presenciais foram suspensas, devido à pandemia, foi possível constatar que a estudante manteve o mesmo ritmo/rendimento que ora estava obtendo presencialmente. (PARECER CIRCUNSTANCIADO – 8º ANO: 1º trimestre, 2020, p. 1).

Ou seja, naquela conjuntura, o Conselho de Classe poderia propor um estudo de caso para averiguar o que fez aquela determinada estudante continuar engajada, mesmo num contexto social adverso. Ela teria algum outro tipo de acesso educacional? Teria algum suporte pedagógico familiar? Caso tivesse ocorrido a identificação, tal informação poderia ser substancial para promover algum tipo de ajuda para os demais educandos.

Não obstante, mais adiante, no início do terceiro trimestre, isto é, no começo de outubro, devido uma força tarefa de toda a equipe escolar foi possível que alguns educandos do Ensino Fundamental II (Anos Finais) acompanhar as aulas on-line, através da plataforma Google

<sup>30</sup> A partir do segundo trimestre a sala passar a contar com 6 educandos, uma vez que teve situação de evasão escolar.

Meet<sup>31</sup>. A escola planejou o chamado “Aulão” que versava em temas interdisciplinares e todos os professores faziam parte da chamada de vídeo trazendo contribuições para garantir o conhecimento dos educandos.

Nesse período, alguns pais se esforçaram para adquirir aparelhos celulares para que os filhos pudessem acompanhar as aulas. E a diretora da escola levava o notebook até a escola para que alguns educandos que não possuíam nenhum recurso tecnológico assistissem às aulas ao vivo, obviamente, que seguindo todo o protocolo sanitário como uso de máscara e álcool em gel.

Tal medida, de certo modo, minorou paliativamente os impactos da falta das aulas presenciais, mas não foi o suficiente, visto que ainda assim os estudantes demonstravam falhas de aprendizagem.

Existe no documento relatos de professores que compartilharam que alguns educandos lhes disseram que aproveitaram o tempo de aulas remotas para desenvolverem outras atividades, algo que foi levado para a direção que conversou com os respectivos familiares orientando-os da necessidade de priorizar o estudo e que as aulas remotas não eram indicativas de férias. Após o alerta, por parte da direção, houve melhoria na entrega das atividades que quase nunca eram feitas com pontualidade pela grande maioria dos discentes.

Algumas lacunas de aprendizagem foram possíveis recuperar, mas outras tiveram que ser delegadas para o ano letivo seguinte (2021) que foi parcialmente remoto, já que as aulas presenciais só retornaram – de maneira escalonada – no segundo semestre.

Num determinado trecho do terceiro parecer circunstanciado, do 8º ano, é evidenciado a aprovação dos educandos mesmo com falhas de aprendizagem:

Durante o terceiro trimestre o aluno entregou e realizou as atividades, algumas de maneira incompleta e/ou em branco. E3<sup>32</sup>, realizou produções textuais que evidenciaram a capacidade do aluno na escrita. Não obstante, foi observado avanço nos erros ortográficos e de acentuação que o aluno apresentou no trimestre anterior.

[...]

<sup>31</sup> Cabe esclarecer que nesse período a Secretaria da Educação forçava os professores a fazerem chamada de vídeo, independentemente, da realidade da escola, dos educandos e até mesmo dos professores. E controlava a presença do educador a partir de sistemas como o BI que identificava a partir do e-mail institucional (@escola) o tanto de tempo que o professor se dedicou às atividades digitais (postagem no Google Classroom e chamadas de vídeos na plataforma Google Meet). Contudo, também houve formações tecnológicas e um curso promovido pela SEED/SP, o *Formadores em Ação* que partilhava de metodologias e práticas pedagógicas ativas, a fim de aprimorar – e incentivar – o professor a usar ferramentas tecnológicas em suas aulas.

<sup>32</sup> Estudante 3.

Em suma, o aluno obteve rendimento REGULAR na disciplina de Língua Portuguesa e está APTO/APROVADO para a série seguinte: o 9º ano do Ensino Fundamental. (PARECER CIRCUNSTANCIADO – 8º ANO: 1º trimestre, 2020, p. 4).

Cabe sinalizar que como maneira de oportunizar a recuperação, na medida em que os estudantes entregavam as atividades atrasadas, os professores retiravam suas faltas – desde o primeiro trimestre – até o final do ano. Logo assim, vários discentes conseguiram regularizar atividades pendentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa reflexão sobre o modo como transcorreu o Ensino Remoto, sobretudo, no 8º ano, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, da Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira, foi possível observar a relevância que esse estudo trouxe, haja vista que traz em seu cerne uma abordagem empírica acerca do processo de aprendizagem que os educandos (do 8º ano) do Ensino Fundamental II (Anos Finais), da Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira, em Jacarezinho/PR, com escassos recursos tecnológicos vivenciaram durante o primeiro ano (2020) da pandemia do Coronavírus, pois assim foi possível averiguar como a modalidade de ensino remoto emergencial pouco contribuiu para que o aprendizado ocorresse de maneira substancial.

683

Foi ainda possível compreender que a realidade do ensino remoto emergencial impôs aos docentes um processo forçado de reinvenção em sua atuação no magistério público estadual, uma vez que precisaram dominar tecnologias e as respectivas inovações surgidas instantaneamente para acompanhar a realidade pandêmica.

Analisando a leitura dos documentos (pareceres circunstanciados) que o docente-pesquisador mantém cópia desse arquivo dada a sua importância educacional, visto que retrata a realidade escolar de um dos períodos em que a educação pública brasileira, maiormente, foi desafiada é perceptível que – conforme apontam alguns professores na documentação analisada – os 30 primeiros dias letivos com aulas presenciais foram muito mais proveitosos que os 170 dias letivos de aulas remotas, justamente, porque havia o contato presencial dos professores com os educandos. Mas não é apenas a interação em tempo real que foi o elemento diferencial para uma melhor aprendizagem, pois há outros fatores que se somavam, a observar: a coletividade, pois o fato de haver outros colegas de turma compartilhando das mesmas experiências



educacionais é um ponto importante no processo ensino-aprendizagem; a rotina escolar, uma vez que garantia ao estudante se adequar ao ritmo da instituição de ensino, isto é, com suas regras de sociabilidade, por exemplo; acompanhamento real – por parte do professor – do avanço e retrocesso escolar de cada aluno; acesso a livros de leitura e outros materiais didáticos que só havia na escola como, por exemplo, globo terrestre, jogos pedagógicos; o comprometimento dos educandos na realização das atividades em classe e extraclasse – e o acompanhamento do professor –; verificação das reais necessidades dos estudantes quanto aos conteúdos e aprendizagens.

O desafio foi ainda maior, visto que houve – por alguns setores da sociedade – uma desvalorização do trabalho do professor (última categoria a retornar ao trabalho presencial), além do contexto de vulnerabilidade social dos educandos e, também, pelo fato de o Brasil ser um dos países mais devastados pelo vírus, sobretudo, por conta de uma política governamental irresponsável adotada pelo presidente da época, o senhor Jair Bolsonaro, que demorou a autorizar a compra das vacinas contra a Covid, além de demonstrar publicamente ser contrário ao isolamento social, propagar *fake news*, dentre outras arbitrariedades.

Os desafios se sobressaíram ainda mais por se tratar de uma Escola Itinerante com uma infraestrutura comprometida devido ao descaso dos órgãos governamentais. Em meio a uma crise sanitária dessa envergadura o mínimo que poderia esperar era um olhar diferenciado do Governo Estadual para a realidade das Escolas Itinerantes, o que não aconteceu e que resultou num impacto negativo na unidade escolar que dispunha de pífios recursos financeiros, além de quase todo seu corpo discente estar inserido num contexto de situação econômica desfavorecida.

Posto isso, mesmo com um corpo docente empenhado em elaborar atividades remotas bem planejadas e com o intento de estimular os estudantes, tal como nas aulas expositivas ocorridas no período pré-pandemia, ainda assim não foi suficiente, pois muitos estudantes não tinham sequer habilidades tecnológicas e nem os aparelhos necessários.

Ademais, ainda infere nesse processo abrupto o emocional dos educandos, a realidade desses sujeitos, haja vista que muitos – em condição vulnerável – via na merenda escolar um ponto de apoio para manter a própria alimentação – se não fosse a pandemia estariam presentes na escola –, além do próprio relacionamento interpessoal que se perdeu com o isolamento social e o medo da morte ou de se adoecerem com o novo vírus. Além de outros fatores envolvidos como o estresse e a depressão desencadeada pelo excesso de informação (inclusive, com muitas

notícias falsas). Obviamente, tudo isso somatizado a tantos outros acontecimentos comprometeram o desempenho escolar dos educandos.

Assim sendo, a pesquisa em questão foi essencial para a compreensão de como o ensino remoto se tornou completamente ineficaz, sobretudo, por não haver garantia de acessibilidade digital dentro da comunidade escolar e muito menos de real aprendizagem.

Em suma, embora o Ensino Remoto Emergencial seja visto por alguns como um ensino autônomo, com busca independente de conhecimento, estimulando a curiosidade e a manipulação de ferramentas tecnológicas e que as tecnologias são essenciais na prática docente e, obviamente, devem ser incorporadas no ensino, vemos que o modelo presencial é muito mais eficaz que o remoto, especialmente na Educação Básica, já que a presencialidade oferece não somente a interação proximal estudante/docente, como agrega elementos de formação cidadã, de alinhamento de comportamentos, de práticas de convívios, de relações com a diversidade etc.

## AGRADECIMENTOS E FINANCIAMENTO

FAPESQ – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba.

## FONTES

PARECER CIRCUSTANCIADO – 8º ANO: 1º trimestre. *Escola Itinerante Valmir Mora de Oliveira*. 2020.

PARECER CIRCUSTANCIADO – 8º ANO: 2º trimestre. *Escola Itinerante Valmir Mora de Oliveira*. 2020.

PARECER CIRCUSTANCIADO – 8º ANO: 3º trimestre. *Escola Itinerante Valmir Mora de Oliveira*. 2020.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. *Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, Isabela. *Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Filme: “É possível – Escolas Itinerantes”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2-tY-rVGRtg>>. Acesso em: 04/07/2024.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). *Pedagogia da Terra*. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, RS: Iterra, 2002.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). *Construindo o caminho numa escola de Assentamento do MST*. Coleção Fazendo Escola. Veranópolis, RS: Iterra, 2000.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. *Como fazemos a escola de educação fundamental*. Caderno de Educação n. 09. 2. ed. Veranópolis: ITERRA, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. *Escola Itinerante em acampamentos do MST*. In: *Estud. av.* [online]. 2001, vol.15, n.42, pp. 235-240. ISSN 0103-4014. doi: 10.1590/S0103-40142001000200011. Acesso em: 21/06/2024.

686

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. Setor de Educação e Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero - FUNDEP. **Alfabetização**. Caderno de Educação. n. 02. 3. ed. São Paulo: Peres, 1998.

MST. *Apresentação*. n/p. s/d. Disponível em: < <https://mst.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 04/12/2024.

MST. *Keno, presente! 15 anos do assassinato de Valmir Mota de Oliveira*. Disponível em: <<https://mst.org.br/2022/10/21/keno-presente-15-anos-do-assassinato-de-valmir-mota-de-oliveira/>>. Acesso em 04/12/2024.

PUHL, Raquel Inês. *Escola Itinerante do MST: o Movimento da Escola na Educação do Campo*. 2008. 99 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE - UFSC. Florianópolis. 2008.

SACHS, Línlya. BORGES, Larissa Gehrinh. *Escolas Itinerantes do Paraná: paisagem, latifúndio e complexos de estudo*. In: Cadernos CIMEAC, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 338-363, jul. 2018. ISSN 2178-9770. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2738>>. Acesso em: 04/07/2024. doi :<https://doi.org/10.18554/cimeac.v8i1.2738>.

SANTOS, Flávia Dias dos. SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. *Escolas Itinerantes do Paraná: contextualização da proposta curricular dos complexos de estudo na perspectiva da educação do*

campo. In: *XIX Semana de Iniciação Científica*. 2014, UNICENTRO, Guarapuava-PR. ISSN: 2238-7358. Disponível em: < <https://anais.unicentro.br/proic/pdf/xixv2n1/173.pdf>>. Acesso em 04/07/2024.

SCALABRIN, Ionara Soveral. PIAIA. Consuelo. A Pedagogia da Escola Itinerante. In: *Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. PUC/PR. 2013. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/13816\\_6842.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/13816_6842.pdf)>. Acesso em 04/07/2024.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. Escola itinerante: uma história ocultada, forjada no contexto da luta de classes no Paraná. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 333-354, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i61.8640531. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640531>. Acesso em: 04/07/2024.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. *Escola do Campo – Espaço de Disputa e de Contradição: análise da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. Santa Catarina: UFSC, 2013. 448p. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2013.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. Santos, Flávia Dias dos. Escolas Itinerantes do Paraná: contextualização da proposta curricular dos complexos de estudo na perspectiva da Educação do Campo. In: *Anais da XIX Semana de Iniciação Científica*. 2014, UNICENTRO, Guarapuava/PR, ISSN: 2238-7358.

SEED – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Escola Itinerante*. s/d. Disponível em: < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=565>>. Acesso em 04/12/2024.

SILVA, Carla Marins. TORIYAMA, Aurea Tamami Minagawa. CLARO, Heloísa Garcia. BORGHI, Camila Amaral. CASTRO, Thaís Rojas. SALVADOR, Pedro Ivo Camacho Alves. *Pandemia da COVID-19, ensino emergencial à distância e Nursing Now: desafios à formação em enfermagem*. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. 2021;42(esp):e20200248. doi: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200248>.