

SABERES E FAZERES EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS EM COMUNIDADES RURAIS DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ -BA

Vaneusa Silva Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Cintia Paula Camargo Santos Cordeiro

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Ana Geisa Barbosa Rocha

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Andrecksa Viana Oliveira Sampaio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: O referido artigo tem como objetivo discutir os desafios do setor educacional com a suspensão das aulas presenciais nas escolas de todos os seguimentos, sobretudo nas rurais. A mudança de hábitos, rotina e do fazer pedagógico exigiu rápida e inédita reação da educação por todo o mundo. Neste sentido, o trabalho pretende identificar os desafios enfrentados pelos professores da zona rural e apresentar algumas experiências e práticas pedagógicas realizadas, no ano de 2020, nas escolas em comunidades rurais no município de Caetité-BA. Alguns questionamentos nortearam a discussão deste trabalho: como as escolas em comunidades do campo se organizaram para ofertar o ensino de forma remota? Quais estratégias utilizadas para as atividades chegarem até os alunos? Sendo assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa, pautada na análise de documentos oficiais, dados de entrevistas semiestruturadas e da observação de ações desenvolvidas por meio das equipes escolares. Diante das respostas dos professores investigados, evidenciou-se que a falta de acompanhamento da família e a dificuldade de acesso à internet são os principais desafios enfrentados e a certeza de que escola e família, juntas, formam uma base de persistência dos ideais de uma educação para todos.

Palavras chave: Ensino remoto. Escolas rurais. Saberes e Fazeres.

Introdução

No final de 2019, o mundo foi surpreendido pelo surgimento da pandemia, provocada pela COVID-19¹, que afetou as atividades sociais, econômicas e as educativas. Neste contexto, as autoridades de saúde buscaram alternativas para enfrentar a pandemia e conter a

¹ Em 31 de dezembro de 2019, a China informou, à Organização Mundial de Saúde (OMS), casos de uma grave pneumonia de origem desconhecida em Wuhan. Foi identificado um novo tipo de coronavírus temporariamente nomeado (2019-nCoV). Em 30 de janeiro, devido ao crescimento exponencial de casos e óbitos, a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Em fevereiro de 2020, a OMS passou a utilizar oficialmente o termo Covid-19 para a síndrome respiratória aguda grave causada pelo novo vírus, que também ganhou sua nomenclatura definitiva: Sars-CoV-2. (BRASIL, 2021)

propagação do vírus, de modo que, dentre as medidas orientadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o afastamento social foi determinado, tendo como finalidades reduzir o número de mortes, evitar o colapso do sistema de saúde e proteger a população.

Nesse cenário, o sistema educacional brasileiro foi afetado com a suspensão das aulas e atividades pedagógicas presenciais. No Brasil, as aulas presenciais estão suspensas desde março de 2020. No município de Caetité-BA, as aulas foram paralisadas em toda a rede municipal e o governo editou decretos e outros instrumentos legais para o enfrentamento da emergência de saúde pública. No dia 17 de março de 2020, foi publicado o Decreto nº 020, que estabeleceu o Plano Municipal de Contingência para Enfrentamento do Corona vírus (COVID-19) e a partir do dia 18 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais da rede municipal.

Arruda (2020, p.258) afirma que “o mundo não se encontrava previamente preparado para os efeitos sociais, culturais, educacionais e econômicos gerados por esse vírus”. Evidencia-se, assim, as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que se agravam com a pandemia, em particular na educação. Sobressalta-se as diferenças existentes no que concerne às condições de acesso às plataformas digitais, por parte dos estudantes e de suas famílias. Perante isso, então, quais alternativas de ensino para as crianças de escolas em comunidades rurais? Diante do contexto pandêmico, como os/as docentes estão superando as adversidades?

Para responder esses questionamentos foi feita uma pesquisa de abordagem qualitativa, envolvendo oito professores de quatro escolas de comunidades rurais no município de Caetité-BA. Foram realizadas entrevistas estruturadas que garantem a

flexibilidade para ampliar as questões necessárias ao longo da coleta de dados e segundo Lüdke e André (1986, p. 34), permitem “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Os sujeitos da pesquisa narraram suas experiências vivenciadas no período de maio a setembro de 2020, os êxitos e dificuldades em relação às aulas remotas no ensino fundamental I. Foi feita a comparação e análise das respostas, observando as dificuldades encontradas.

Os desafios dos professores das escolas rurais no processo de ensino remoto

Desde o início da pandemia do Corona vírus, as escolas adotaram os meios tecnológicos para continuar com o trabalho e para que os alunos tivessem acesso ao ensino.

Entretanto, o acesso à internet ainda não faz parte da realidade de todos. As estratégias para a oferta do ensino remoto utilizadas pelas escolas, sobretudo públicas, apontam as limitações impostas por esse formato e desigualdades que se alargaram principalmente nas escolas rurais. Em conformidade com Silva (2008), os obstáculos enfrentados por essas escolas:

resultam de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais traçados em nosso país, que deixou de herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola rural em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, a má distribuição geográfica das escolas, a falta de condições de trabalho e de formação específica para uma atuação no meio rural, entre outros fatores (SILVA, 2008, p.106).

Ao refletir sobre as igualdades de condições para o acesso e permanência na escola, Arroyo (2010), incita a análise necessária das desigualdades educacionais, para além dos determinantes políticos, econômicos e sociais. Precisa-se buscar as causas dessas disparidades nos frutos dos processos das relações de acumulação, de poder e do trabalho, que segundo o referido autor:

os sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul. Avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público. As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso. Até como causa de nosso subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e

econômico. A cada proclamação enfática dos resultados das avaliações, o próprio Estado reconhece que nossos sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes (ARROYO, 2010, p.1382)

Apesar das adversidades encontradas, os profissionais da educação se empenharam para aprender e adotar a tecnologia como recurso metodológico a fim de ministrar aulas por meio do sistema remoto. O Estado não investiu na ampliação do acesso à internet, primordialmente, nas áreas rurais. Assim, não bastasse as dificuldades enfrentadas pelas escolas em comunidades do campo, ainda apresenta tais desafios aos professores, devido ao afastamento físico social.

Alguns professores aprenderam em curto espaço de tempo a manusearem plataformas digitais, programas e técnicas para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Foi

necessário a utilização de vários recursos inovadores para que o ensino chegasse até o aluno que mora nos lugares mais distantes. Contudo, para outros docentes, a inserção dos recursos digitais e tecnológicos na educação se tornou um entrave, visto que:

a tecnologia, isoladamente, não é uma solução mágica para os problemas da educação, mas quando aliada à prática social e à interação humana pode contribuir para a (re)construção coletiva de aprendizagens. Para tanto, é viável afirmar que essa nova realidade assusta e gera dificuldades nos planejamentos escolares, pois muitos professores não sabem utilizar essas interfaces e, conseqüentemente, orientar os estudantes na compreensão de como se relacionar e produzir significados com as tecnologias (HABOWSKI e CONTE, 2019, p. 114).

Sobre o ensino remoto, Arruda (2020, p.262), informa que “as aulas são transmitidas em tempo instantâneo por sistemas de web conferências, as chamadas *lives*, que permitem que professores e alunos tenham condições de realizar interações e organizarem seus tempos de aprendizagem”. Dessa maneira, nesse formato há a possibilidade do diálogo entre professores e alunos durante as aulas remotas, além de que, as atividades podem ser mediadas pelos docentes, por meio das plataformas digitais de aprendizagem. Não obstante, ao se referir à educação nas escolas em comunidades do campo, as plataformas digitais não contemplam todos os alunos.

Faz-se necessário a inserção de metodologias que promovam o acesso à educação a aqueles que são marginalizados por uma sociedade excludente e segregacionista. Sobre isso, Saviani (1989, p.23 e 24) afiança que “inovador é o que se opõe ao tradicional” e assegura

que tal não é suficiente, sendo que para que haja uma apropriada inovação há que se reformular a “própria finalidade da educação, colocando-a a serviço das forças emergentes da sociedade” (SAVIANI, 1989, p.23). O atual momento de pandemia exige novas ações dos docentes frente a sua prática pedagógica, que remonta à teoria de Ausubel, mencionada por Libâneo (1994), ao ser ajuizada para o sistema de ensino. Trata-se do papel dos docentes na proposição de situações para aprendizagem significativa dos discentes, de modo a considerar a história do sujeito e os seus conhecimentos prévios correlacionando com os conteúdos.

O trabalho do professor está vinculado a realidade social, econômica, cultural e política, na qual o docente e os alunos integram (LIBÂNEO,1994). Nesse contexto de urgência, os docentes viram-se impulsionados a buscar formação para organizar atividades de ensino mediadas pela tecnologia e dominar plataformas digitais. Há uma tentativa de

formação colaborativa, como a proposta por Carbonell (2001, p.112), em que propõe o desenvolvimento de “redes que se transformam em coletivos de renovação pedagógica que pensem e avancem em direção a uma escola diferente junto com outros movimentos sociais; a única maneira de mudar a escola”. O intuito é que as inovações pedagógicas, possibilitem mudar a escola. Stingham (2016) aponta:

A formação e atualização de professores, de forma que a tecnologia seja de fato incluída no currículo escolar, e não vista apenas como um suplemento ou ferramenta periférica [...] criação de conteúdos inovadores, que utilizem toda a competência dessas tecnologias (STINGHEN, 2016, p.27).

Destarte, as condições para inovar acontecem quando surgem convites apropriados ou situações inusitadas durante a vida profissional, como nessa situação emergente que o mundo vivencia.

Narrativas dos docentes das escolas de comunidades rurais de Caetité-BA

Depois da realização de um diagnóstico, em abril de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Caetité-BA expediu uma Instrução Normativa orientando o planejamento, a execução e o acompanhamento de ações para continuidade dos estudos dos estudantes, apoiados em ações pedagógicas adequadas a cada realidade escolar para trabalhar com atividades não presenciais. Entretanto, conforme o Parecer CME Nº 02/2021, de 24 de fevereiro de 2021, do Conselho Municipal de Educação de Caetité/ BA (CME):

tal proposta, no entanto, não contou com a total adesão por parte dos docentes, por diversos motivos, tais como: falta de formação por parte do professor, as limitações tecnológicas, a não obrigatoriedade, entre outros. Após um levantamento diagnóstico sobre o acesso à internet nas escolas, constatou-se que o uso alternativo de atividades remotas não garantiria o atendimento total dos estudantes, e ainda poderia trazer consequências graves, a exemplo, do abandono escolar e exclusão do processo ensino aprendizagem, uma vez que mais de 30% dos alunos da rede municipal não têm acesso às tecnologias de comunicação e informação (CME, 2020)

Conforme os relatos, não foi possível criar uma metodologia de ensino *online*, pois as escolas não possuem as ferramentas necessárias. É evidente que, mesmo em condições favoráveis de infraestrutura, o ensino remoto emergencial é desafiador, e, para as escolas

localizadas em áreas rurais, as dificuldades são ainda maiores, haja vista a velocidade lenta da internet e/ou até ausência de conexão, além da distância para entregar materiais impressos. Assim sendo, ações emergenciais foram se tornando imprescindíveis na busca por mitigar os efeitos do distanciamento social no aprendizado dos alunos. Freire (1996, p. 07) insiste que “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente se descobrir e se conquistar como sujeito de sua própria destinação histórica”.

Muitas dificuldades cercearam as crianças durante todo esse tempo de pandemia, tais como: pais não alfabetizados, problemas financeiros, ausência de equipamentos adequados para acessar as aulas. Santos (2020, p. 30) questiona sobre as alternativas e possibilidades da sociedade, embasadas no ideal do “novo normal”. Nesse “novo normal” há que se ter equilíbrio e serenidade para se adaptar a essa realidade e reinventar novos hábitos.

O distanciamento físico social foi umas das medidas adotadas para diminuir a transmissão da Covid - 19 e reduzir, assim, a contaminação em uma comunidade. Isso levou ao fechamento de escolas e as consequências para os estudantes são evidentes, a começar pela falta de orientação e acompanhamento individual profissional e qualificado. Pontua-se que, algumas famílias não possuem uma escolarização alta e mesmo aqueles responsáveis que são alfabetizados, não possui domínio didático suficiente para desenvolvimento das atividades que potencialize as possibilidades das crianças. A ausência de rotina das crianças e falta de alguns materiais escolares, a inexistência de equipamentos tecnológicos (computador, notebook, tablet, celular) também foram citados como desafios.

Com a falta de participação e devolutiva das atividades pelos alunos, não foi possível avançar nos conteúdos, visto que não estava acontecendo aulas síncronas ou assíncronas, em decorrência dos estudantes não terem acesso à internet. Além desses, elencam-se outros problemas pontuais nas escolas rurais em Caetité, dentre eles as limitações tecnológicas, o não letramento digital para assumir as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais.

Entretanto, apesar das limitações, as escolas rurais da rede municipal de Caetité, conseguiram estabelecer um cronograma articulado para envio das atividades impressas quinzenalmente, o que proporcionou ao aluno o estabelecimento de uma rotina de estudo. Isso foi preponderante para motivação dos professores em dar seguimento ao trabalho. Diante do

que foi observado, as equipes de cada escola rural realizaram ações que aproximaram, de forma mais humanizada, cada realidade.

Nas atividades enviadas foram utilizadas temáticas que reforçaram conteúdos estudados pelos alunos na alfabetização, ampliação da leitura, indicação e disponibilidades de novos textos curtos, livros infantis, revistas, jornais, vídeos, atividades envolvendo as quatro operações da matemática, figuras geométricas, alfabeto móvel para construção de palavras e frases. Ainda, foram enviadas atividades de ciências que ampliassem o repertório das crianças sobre o bioma da região, sobretudo características de plantas e animais da comunidade, estimulação de livros paradidáticos *online*, contato com artistas e suas obras de arte, realização de atividades em conjunto a sua família e desenvolvendo tarefas domésticas proporcionais a sua idade, além das atividades dinâmicas e jogos que contribuem no fortalecimento dos laços familiares.

Chraim (2009, p.9) nessa relação família e escola, afirma que é importante “considerar a necessidade da família, levando-as a vivenciar situações que lhes possibilitem se sentirem participantes ativos nessa parceria”. A paralisação das atividades presenciais descortinou as relações entre os protagonistas do cotidiano escolar pautados nos educadores, familiares e estudantes. Literalmente, a escola entrou na casa dos seus alunos. A coesão entre a escola e as famílias devem ser construídas sobre alicerce sólido de modo que “o grande valor a ser alcançado é a informação, a comunicação formativa e inclusiva, de modo que ninguém seja excluído dela e na qual todo mundo trabalha junto para encontrar soluções alternativa” (RINALDI, 2016, p.89).

Neste cenário pandêmico, as escolas rurais de Caetité enfrentam desafios, mas, também, descobrem intersecções para novas viabilidades, a fim de que o ensino alcance os estudantes, como o esforço de cada família, na tentativa de apoiar o trabalho realizado pelos professores. Essa, também, é a função da escola, de tornar os pais partícipes da formação educacional de seus filhos, essencialmente, nos anos iniciais. Sobre essa relação inicial, Chalita (2001, p.27) informa sobre a relevância de “a alfabetização tem de ser acompanhada pela família. Os primeiros escritos, o incentivo à leitura [...]”

Nesse sentido, apesar de serem poucas as famílias que são participativas apesar das limitações de acesso à internet, os diálogos foram mantidos sobre as condições do momento. As conversas baseavam-se na rotina das crianças, as condições sociais atuais da família (sobre

a vida), através de ligações de vídeos, mensagens escritas (via bilhete nas pastas de atividades e pelo WhatsApp), mensagens de áudio e vídeo-chamada, proporcionando a ampliação das redes de apoio com as crianças, e manutenção de laços de afetos. O uso do *Google Meet*, por exemplo foi muito restrito, pois, além da pouca conexão com a internet, os pais, por ter baixa escolaridade, tiveram dificuldade para fazer o acesso. Para tantas limitações, um desafio a mais é o baixo índice de escolaridade das populações que vivem em comunidade rurais, sobretudo, aos pais que tem filhos em séries iniciais e que carecem ser acompanhados nesse processo inicial de alfabetização.

As narrativas dos docentes estão associadas, sobretudo, à dificuldade de acesso à internet dos alunos e a ausência de formação dos docentes para manusear equipamentos tecnológicos e plataformas digitais. Conforme Vilela e Silvestrini (2017, p.258 “a democratização do acesso internet não pode ficar à mercê do setor privado que, visando em regra ao lucro, não investem em áreas de baixa densidade populacional ou em de difícil acesso geográfico, como é o caso das áreas rurais”. O consenso é que haja maior comprometimento do Estado com políticas públicas que estendam a democratização do acesso à internet no país, sobretudo para as classes menos favorecidas nas áreas mais afastadas. Ao recordar seu percurso enquanto mestre nas salas de aula Freire (1996), assegura:

como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como

me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p. 28 e 29).

Ao discorrer sobre esse momento de sua trajetória, Freire (1996) remete a necessidade de insurgir reflexões, que precisam ser praticadas para além dos muros da instituição escolar. Em tempos de pandemia é preciso ir além dos olhares escolares, que desconsideram o ser humano em sua totalidade. Que os docentes tomem atitudes que gerem superação. Cada um, ao seu modo, para transformar as políticas educacionais e reverter a incapacidade do Estado em lidar com as causas. Esse é um dos grandes desafios a ser enfrentado.

Considerações finais

As diferenças no desenvolvimento do ensino remoto em nosso país dilatam as disparidades na educação brasileira. Há muito para aprimorar nas práticas pedagógicas nesse novo formato, tal como a forte necessidade de inserir e abranger todos os alunos regularmente matriculados no ensino remoto, por meio das plataformas digitais, contudo, o cenário é novo para a escola e as famílias, ambas convocadas para inserir diferentes hábitos educacionais sem terem sido preparados para tal. Docentes, pais, alunos confinados estão abalados emocionalmente e precisa-se entender a complexidade disso, as fragilidades envolvidas, para além da existência dos recursos tecnológicos.

Ante o exposto e tendo em vista as características, peculiaridades da educação nas escolas do campo e as diversas condições enfrentadas por seus estudantes a rede municipal de ensino, deve-se garantir condições de acessibilidade ao ensino por meio de estratégias capazes de assegurar o direito de aprendizagem a todos os alunos. Para desenvolver aulas remotas com qualidade, no processo ensino e aprendizagem, é fundamental um planejamento sistemático das atividades com uso dos recursos tecnológicos, para que todos sejam contemplados. Em um contexto, considerando principalmente a educação, em que “a tecnologia passou de *modus operandi* à condição de *modus vivendi*” (ZUIM *apud* HABOWSKI e CONTE, 2019, p. 97), o município de Caetité-BA, necessita criar projetos de inclusão digital, como a compra de dispositivos tecnológicos e/ou bolsa auxílio para o aluno em condição de hipossuficiência financeira.

Com relação aos materiais impressos, devem ser distribuídos mediante um acompanhamento sistemático pela equipe gestora, coordenadores pedagógicos e professores das instituições, com registro de todas as atividades realizadas e monitoramento da

participação e aprendizagem dos alunos, para que quando forem retomados os atendimentos presenciais, possam ser avaliados dentro do seu nível de aprendizagem.

Aponta-se ainda, a necessidade da formação docente para o uso das tecnologias, tais como cursos *online*, devido a demanda de trabalho dos docentes em atuação, cursos curtos teriam maior adesão, conforme os professores entrevistados recomendam. Por fim, considera-se que a presente investigação contribui para o conhecimento, tendo em vista as peculiaridades do contexto analisado. Ressalta-se a necessidade da continuidade de estudos que aprofundem a abordagem do ensino remoto nas escolas de comunidades do campo em dimensões múltiplas. A escola e família, juntas, há que se formar uma grande sustentação e base de persistência dos ideais de uma educação para todos.

Referências

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>. Acesso em 12 fev de 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista EmRede**, v.7, n.1, p.257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em 12 fev de 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que você precisa saber**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 26 jan. 2006. Assunto: Sobre a doença Covid 19. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 25 mar. 2021.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 6 ed. São Paulo: Gente, 2001.

CHRAIM, Albertina de Mattos. **Família e escola: A arte de aprender para ensinar**. Rio de Janeiro: Ed. Wak. 2009.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Caetité-BA). Parecer N° 02/2021, de 24 de fevereiro de 2021. **Apreciação do Plano de retorno às atividades letivas na rede municipal de ensino de Caetité**. Processo CME nº 055/2021, datado de 05/02/2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. **(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 157p. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/repensar-educacao>. Acesso em: 25 de mar de 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, 263 p. (Coleção magistério. Série formação do professor).

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016, p. 09-98.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (org). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, p. 15-29, 1989.

SILVA, L. H. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: A experiência brasileira. **Revista de Ciências da Educação**, n.5, p.105-112, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/issue/view/37>. Acesso em 18 mar. 2021.

STINGHEN. R. S. **Tecnologias Na Educação:** Dificuldades encontradas para utilizá-la no Ambiente Escolar. 2016. Monografia (Especialização em Educação na Cultura digital), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169794/TCC_Stinghen.pdf?sequence=1. Acesso em 25 mar. 2021.

VILELA, T. R. F.; SILVESTRE, J. P. A democratização do acesso à internet no Brasil. V Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania, 5. 2017, Ribeirão Preto: UNAERP, 2017. Disponível: <https://revistas.unaerp.br/cbpc/issue/view/41> . Acesso em 18 mar. 2021.

Sobre as autoras:

Vaneusa Silva Pereira

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista – BA, professora da rede municipal de Caetitê-BA, Brasil. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED, membro do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia- GRUPEG. E-mail: vaneusasper@hotmail.com

Cintia Paula Camargo Santos Cordeiro

Mestranda em Educação pela universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus Vitória da Conquista – BA, professora da Rede Estadual da Bahia, Cordeiros, Brasil. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, membro do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia – GRUPEG. E-mail: geocamargo7@gmail.com

Ana Geisa Barbosa Rocha

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, trabalha na rede Municipal de Ensino de Piripá-BA e de Tremedal-BA, Brasil. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED, membro do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia- GRUPEG. E-mail: geisanabr@yahoo.com.br

Andrecksia Viana Oliveira Sampaio

Doutora em Geografia (UFS- Brasil); Professora Adjunta do Departamento de Geografia Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB- Brasil); Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED); Líder do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG) e membro do Núcleo de Análise em Memória Social e espaço (NUAMSE) andrecksia.oliveira@uesb.edu.br